

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (17)

Рівне–2017

УДК 371: 378: 614: 796: 004
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 1 (17). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2017. – 218 с.

*Свідцтво про державу реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 20080-9880ПР від 05.07.2013 р.
Згідно з наказом МОН України № 793 від 04.07.2014 р. збірник включений до
Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні)*

ISBN 978-966-7359-77-5

У збірнику подано наукові статті викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, інших ВНЗ та установ з питань місця педагогічної освіти, інформаційних систем та технологій, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 10 від 25.05.2017 р.)*

Редакційна колегія:

Дем'янчук А. С. – д.пед.н., професор, академік АВШ України, голова редколегії;
Борейко В. І. – д.е.н., доцент, заступник голови редколегії; **Власюк А. П.** – д.т.н., професор; **Джунь Й. В.** – д.ф.-м.н., професор; **Дутчак М. В.** – д.фіз.вих., професор; **Єрмаков С. С.** – д.пед.н., професор; **Калько А. Д.** – д.геогр.н., професор; **Мадзігон В. М.** – д.пед.н., професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **Малафійк І. В.** – д.пед.н., професор; **Мицкан Б. М.** – д.б.н., професор; **Назарець В. М.** – д.філол.н., доцент; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Погашнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Приступа С. Н.** – д.пед.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України; **Ставицький О. О.** – д.психол.н., професор; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкляр В. І.** – д.філол.н., професор; **Шкретій Ю. М.** – д.фіз.вих., професор, заслужений працівник народної освіти України; **Груба Т. Л.** – к.пед.н., доцент; **Завацька Л. А.** – к.пед.н., доцент; **Коробович Л. П.** – к.пед.н., доцент; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагула Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Попова Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Міськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Антонова О. Є., д.пед.н., професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка;
Михальчук Н. О., д.психол.н., професор, Рівненський державний гуманітарний університет.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2017

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ.....	5
Борейко В. І. Роль економічної освіти в підготовці спеціалістів сучасними ВНЗ України.....	5
Волненко Н. П., Шкіринець В. М., Калько А. Д. Геологічні об'єкти Рівненщини як складова створення геопарків.....	11
Гарієвський Ю. В. Освіта як загальнолюдська цінність.....	18
Джунь Й. В. Використання середньо-арифметичної оцінки в педагогічних та психологічних дослідженнях.....	24
Джунь Й. В. Теория распределения больших выборок многократных наблюдений и ее значение в профессиональном образовании.....	30
Завальнюк В. В. Вплив пієтизму та раціоналізму на розвиток освіти та педагогічної думки Німеччини у XVIII ст.....	38
Калько А. Д., Шикуча Р. Р. Структурно-функціональна модель фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки.....	48
Камінська О. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагога.....	55
Коваль В. В. Система методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні.....	64
Кузьменко А. П., Єпик Н. Б., Кузьменко В. М. Питання модернізації навчальних програм математичного циклу з підготовки інженерів-програмістів у контексті парадигми сталого розвитку.....	71
Лісова С. В., Красовська О. О. Досвід професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти в країнах Європейського Союзу.....	77
Марчук О. О. Використання архівних матеріалів про освіту на Волині у кінці XIX – на початку XX століття у навчально-виховному процесі.....	87
Мельничук Л. Б. Модель формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів.....	93
Михальчук Ю. О. Феномен лідерства: теоретико-практичний аспект вивчення.....	99
Міськова Н. М. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках музики в початковій школі.....	107
Пагуга Т. І. Використання сучасних технологій навчання при викладанні курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників».....	113
Петрук О. М. Василь Сухомлинський про «азбуку моральної культури».....	123

Попова Д. А. Лавренюк А. Ю. Засоби зорової наочності на уроці іноземної мови в основній школі.....	129
Попова Д. А. Федорчук А. В. Навчання граматичного матеріалу на уроках іноземної мови в середній загальноосвітній школі.....	136
Романов А. Д. Концептуальні підходи до оцінювання соціально-психологічних факторів в управлінні персоналом підприємства.....	144
Сойко І. М. Робота над збагаченням словникового запасу молодших школярів на уроках української мови.....	150
Ставицький О. О. Діагностика внутрішньої картини інвалідності.....	157
Хом'як О. А. Інтеграція аудиторної і позааудиторної діяльності у вищій школі, як умова формування естетичного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.....	165
Шкабаріна М. А. Теоретичні аспекти визначення умов розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи.....	171
Яроменко О. В., Шабатіна Г. В. Сучасні особливості розвитку релігійної ситуації у Рівненській області.....	177
Ясінський А. М., Лотюк Ю. Г., Антоневич О. Й. Гносеологія сучасної вищої освіти.....	183

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ..... 189

Макареня В. В., Завацька Л. А., Сотник Ж. Г. Здоров'я як базисний компонент успішної фахової підготовки студентів (теоретична частина).....	189
Романов А. Д. Підготовка фахівців з менеджменту в галузі фізичної культури і спорту.....	196
Слухенська Р. В., Єрохова А. А. ЛФК у вищому навчальному закладі як спосіб боротьби із зайвою вагою.....	202
Ступницька С. А. Реабілітаційне обстеження та комплексне застосування засобів фізичної реабілітації дітей з патологією опорно-рухової системи.....	209

РОЗДІЛ 1 ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

УДК 378.147: 338.242

Борейко В. І., д.е.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

РОЛЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ СУЧАСНИМИ ВНЗ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті досліджено роль економічної освіти в підготовці сучасними вищими навчальними закладами України висококваліфікованих спеціалістів для національної економіки, розкрито погляди відомих українських вчених на досліджувану проблему, визначено роль підприємницьких навичок, досвіду та ініціативи в забезпеченні ефективного господарювання підприємств та організацій, обґрунтовано напрями підвищення ролі економічної освіти в підготовці різнопрофільних спеціалістів вітчизняними вищими навчальними закладами.*

***Ключові слова:** економічна освіта, вищі навчальні заклади, національна економіка, підприємництво, суб'єкти господарювання.*

***Аннотация.** В статье исследована роль экономического образования в подготовке современными высшими учебными заведениями Украины высококвалифицированных специалистов для национальной экономики, раскрыты взгляды известных украинских ученых на исследуемую проблему, определена роль предпринимательских навыков, опыта и инициативы в обеспечении эффективного хозяйствования предприятий и организаций, обоснованы направления повышения роли экономического образования в подготовке разнопрофильных специалистов отечественными высшими учебными заведениями.*

***Ключевые слова:** экономическое образование, высшие учебные заведения, национальная экономика, предпринимательство, субъекты хозяйствования.*

***Annotation.** In the article the role of economic education in training qualified specialists for national economy at modern universities of Ukraine is investigated, the views of well-known Ukrainian scientists, who studied this problem are disclosed, the role entrepreneurial skills, experience and initiative in ensuring the effective management of enterprises and organizations is determined, the directions of increasing the role of economic education in training specialists at national universities are grounded.*

***Key words:** the economic education, universities, the national economy, the entrepreneurship, economic entities.*

Розбудова в Україні ринкової економіки вимагає від вітчизняних вищих навчальних закладів (ВНЗ) підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які б в нових умовах господарювання володіли знаннями, уміннями та навичками управляти обмеженими фінансовими ресурсами країни, галузей, регіонів і підприємств та вирішувати складні економічні питання. При чому, таких спеціалістів потребують не тільки підприємства промислового, сільськогосподарського і будівельного комплексів, діяльність яких зосереджена на використанні матеріально-технічних ресурсів та виробництві продукції, а й організації та установи соціально-гуманітарної сфери, які надають послуги.

Зазначене питання набуває особливої актуальності сьогодні, оскільки, через необхідність збільшення фінансування Збройних сил та інших військових формувань України для відстоювання територіальної цілісності нашої країни, інші галузі не завжди отримують достатньо фінансових ресурсів, які потрібно використати з максимальною ефективністю.

Роль економічної освіти в підготовці висококваліфікованих спеціалістів для національної економіки та підходи до формування концептуальних засад розвитку країни в ринкових умовах досліджували такі українські вчені: О. Аксьонова, О. Амоша, В. Базилевич, В. Бодров, В. Геєць, Б. Данилишин, А. Колот, В. Онищенко, В. Семиноженко, Т. Фініков та ін.

Однак, в умовах зростання кількості вітчизняних ВНЗ, коли значно збільшилася чисельність підготовлених ними спеціалістів економічних спеціальностей, економічній підготовці фахівців інших галузей в Україні не приділяється достатньої уваги, що створює для них складності при вирішенні економічних проблем у практичній діяльності.

Зазначене визначило актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження ролі економічної освіти в підготовці сучасними вищими навчальними закладами України висококваліфікованих спеціалістів для національної економіки.

Для досягнення визначеної мети в роботі реалізуються такі завдання:

- досліджуються погляди відомих українських вчених на роль сучасної економічної освіти у підготовці спеціалістів для національної економіки;
- розкриваються роль підприємницьких навичок, досвіду та ініціативи в забезпеченні ефективного господарювання підприємств та організацій;
- визначаються напрями підвищення ролі економічної освіти в підготовці різнопрофільних спеціалістів вітчизняними ВНЗ.

Впродовж двадцяти п'яти років незалежності кількість ВНЗ III–IV рівнів акредитації в Україні зросла з 149 у 1990 до 288 – у 2016 році, або майже вдвічі. Водночас, за цей період, кількість студентів, які навчалися у цих закладах зросла із 881 до 1375 тис., або в 1,6 рази [1]. Завдяки такому зростанню, вища освіта в Україні стала практично загальнодоступною. Проте, вітчизняні вищі навчальні заклади, отримавши розширені права для

формування навчальних планів підготовки спеціалістів для галузей національної економіки, почали скорочувати кількість годин, які виділяються для викладання окремих навчальних дисциплін. До таких «неулюблених» предметів при підготовці спеціалістів певних спеціальностей гуманітарного блоку потрапили економічні дисципліни.

Однак, наслідки таких змін в системі вищої освіти є негативним, оскільки випускники ВНЗ гуманітарних спеціальностей, яким в майбутньому доводиться виконувати функції з управління фінансовими ресурсами та вирішувати складні економічні питання, не здатні ефективно виконувати покладені на них обов'язки.

Отже, вітчизняна вища школа повинна готувати таких спеціалістів для різних галузей національної економіки, які могли б вільно і ефективно виконувати свої обов'язки в ринкових умовах господарювання. Як зазначає О. Аксьонова: «Зрозуміло, що існує певний взаємозв'язок між рівнем організації освіти та соціально-економічним розвитком країни. Як відомо, освіта має випереджати розвиток економіки, з одного боку, а з другого – саме розвиток економіки вимагає розвитку системи освіти» [2, с. 53].

Виходячи із зазначеного, В. Базилевич вважає, що: «Обов'язковою вимогою сучасної вищої освіти є відпрацювання навичок корпоративної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що сучасна підприємницька діяльність побудована на колективній (командній) роботі персоналу, яка базується не тільки на спільній меті, а й на системі прийнятих моральних цінностей, певній філософії дій, спрямованій на досягнення глобальної місії підприємства» [3, с. 28].

А. Колот дослідивши проблему та завдання підготовки фахівців економічного профілю акцентував увагу на тому факті, що: «Розглядаючи основні завдання підвищення рівня економічної освіти, варто окремо зупинитися на цілій низці інших проблем, що потребують вирішення протягом найближчого часу.

Чи не «найвужчим місцем» у вищій економічній освіті залишається наукова робота і передусім наукова діяльність викладачів. Для європейської вищої школи, яка формувалася упродовж декількох століть, завжди аксіомою було таке положення: викладач має йти в аудиторію з власним науковим доробком, його лекція – це результат завершених чи виконуваних науково-дослідних робіт» [4, с. 25].

«Тому, на думку академіка В. Семиноженка, – завдання підвищення освіти ВНЗ сьогодні має вийти на перший план державної соціальної, економічної, освітньої і навіть безпекової політики України. Ми маємо повернути науку в університети. Це завдання стратегічного масштабу, адже воно закладає фундамент для економіки, заснованої на високій компетенції та знаннях» [5, с. 3].

При цьому, як зазначає О. Аксьонова: «Рівень економічної освіти повинен розглядатися в контексті рівня розвитку економіки країни» [2, с. 55].

З практики розвитку багатьох країн відомо, що досить часто успіху в управлінні великими, середніми та, особливо, малими підприємства досягають не ті керівники, які отримували відмінні оцінки в університетах, а ті, які володіють підприємницьким навичками. Адже, підприємництво – це особливий вид господарської діяльності, для якої обов'язковими умовами є: свобода вибору напрямів і методів діяльності; самостійність у прийнятті рішень; відповідальність за прийняті рішення та їхні наслідки й пов'язаний з ними ризик; орієнтація на одержання комерційного успіху, прибутку. Підприємництво – це певний стиль і тип поведінки, що складаються з таких рис, як: ініціатива; схильність до інновацій; пошук нетрадиційних рішень; масштабність та ризик; ділова хватка тощо. Підприємництво – це особлива функція в економіці, що забезпечує: розвиток і вдосконалення господарського механізму; постійне оновлення економіки; створення інноваційного середовища; загальне збагачення населення [2, с. 74].

Тому, в процесі підготовки у вітчизняних університетах спеціалістів для різних галузей національної економіки, студенти крім основ економічної теорії, базових принципів управління економічними системами та фінансовими ресурсами країни, регіонів і суб'єктів господарювання, повинні отримати навички підприємницької діяльності та підприємницької культури. Звичайно такий досвід отримати в навчальних аудиторіях неможливо, *тому сьогодні навчальні програми викладання економічних дисциплін потребують збільшення кількості годин відведених на виробничу практику. При цьому всемірної підтримки потребують будь-які намагання студентів старших курсів започаткувати власний бізнес.*

Водночас, готуючи спеціалістів для ринкових умов господарювання викладачі повинні постійно наголошувати, що їхня практична діяльність буде пов'язана з жорсткою конкурентною боротьбою, в якій «виживають» тільки найбільш винахідливі та ініціативні. Але при цьому в бізнесовому середовищі високо цінується підприємницька культура і етика, дотримання договірних умов, здатність прийти на допомогу та шукати компроміси. Тільки високоосвічена, різносторонньо розвинута особистість буде користуватися великою повагою у підлеглих та зможе досягнути високих результатів у нинішній глобалізованій економіці.

До того ж, необхідно враховувати, що сучасні умови ринкового господарювання, з постійною невизначеністю та ризиками зміни екзогенних і ендемогенних факторів, значно відрізняються від планової економіки, де все було визначено на багато років наперед. Але, нинішні випускники українських університетів та інститутів будуть змушені працювати із «старими» спеціалістами, які багато років працювали в інших економічних умовах, бояться будь-яких змін та заперечують позитивний «західний» досвід.

Тому з метою підготовки своїх випускників до самостійної економічної діяльності *вітчизняні ВНЗ повинні широко практикувати проведення практичних занять на яких вивчати досвід вітчизняних та зарубіжних бізнесменів, які досягнули значних успіхів у підприємницькій діяльності та внесли значний вклад в удосконалення системи управління підприємствами, організаціями та установами.*

Сучасні ідеї активізації навчання ґрунтуються на відмові від книжкового виховання тому, що традиційна педагогіка виховує однаковість думок, зовнішностей, амбіцій [2, с. 88], що нівелює індивідуальні навички та ініціативу і суперечить концептуальним засадам організації виробництва та сфери послуг в ринкових умовах господарювання.

Тому завдання сучасного педагога полягає в створенні умов для розкриття індивідуальних якостей майбутніх спеціалістів, які будуть працювати на підприємствах вже у студентські роки. Цими якостями випускники ВНЗ зможуть відразу скористатися у своїй практичній діяльності.

На думку Т. Фінікова у посттоталітарних країнах навіть традиційна роль вищої освіти в суспільно-політичному житті набуває нових вимірів і нюансів. Окрім того, у цих країнах вища освіта виконує чимало специфічних завдань і функцій. Загалом вона безпосередньо або опосередковано сприяє:

– державному будівництву, тобто розбудові суверенних, незалежних держав;

– національній, зокрема політичній, безпеці нових країн;

– формування нової внутрішньої та зовнішньої політики;

– прискоренню політичної модернізації;

– зародженню і розвитку громадянського суспільства;

– формуванню нового політичного мислення;

– вдосконалення культури міжнаціонального спілкування;

– зміцненню позицій нових держав на міжнародній арені [6, с. 76–77].

Отже, без високого рівня знань, які майбутні спеціалісти повинні отримати у вищих навчальних закладах України, неможливе забезпечення розбудови незалежної держави, формування вираженої внутрішньої та зовнішньої політики, політична модернізація та розвиток громадянського суспільства, формування нового політичного мислення, вдосконалення міжнаціонального спілкування та налагодження міжнародних відносин.

Таким чином, вища освіта відіграє дуже важливу роль у житті будь-якої країни, особливо в нашій країні, яка тільки формує нову культуру виробництва та міжособистісних відносин, вона є ще більш актуальною. Звичайно не можна применшувати роль жодного напрямку та спеціальності вищої освіти, але при цьому потрібно віддати належне економічній освіті, оскільки на спеціалістів відповідного напрямку покладається відповідальність за формування матеріально-технічної бази країни та постійного зростання добробуту її громадян.

Сьогодні, досить часто в публікаціях та виступах керівників Міністерства освіти та науки України зазначається, що за останні два десятиліття вітчизняні вищі навчальні заклади підготували надмірну кількість економістів. Проте, вони не аналізують, який відсоток із цих спеціалістів здатен вирішувати складні економічні питання, та чи зможуть нинішні керівники підприємств, організацій та установ повноцінно виконувати свої функції без помічників, які мають знання та досвід управління бізнесовими структурами, здобуті в зарубіжних ВНЗ.

Розв'язати цю проблему, на нашу думку, можна через наближення вітчизняних навчальних планів підготовки спеціалістів економічних спеціальностей до «західних» стандартів та збільшення кількості навчальних годин на викладання економічних дисциплін для студентів інших спеціальностей, які працюватимуть в різних галузях національної економіки.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що економічна освіта, яку отримують майбутні спеціалісти у ВНЗ України, відіграє важливу роль в забезпеченні стабільного розвитку економіки країни. Визначено, що підприємницькі навички, досвід та ініціатива є ключовими елементами, які є передумовою ефективного господарювання українських підприємств, організацій та установ. Проте, нинішні навчальні плани підготовки у ВНЗ України спеціалістів економічних спеціальностей значно відрізняються від відповідних навчальних планів зарубіжних університетів. Щодо економічної освіти фахівців інших спеціальностей, то їй у теперішній вищій школі України не приділяється достатньої уваги.

Тому для підвищення якості вітчизняної вищої економічної освіти та її ролі в забезпеченні стабільного розвитку національної економіки потрібно збільшити кількість годин відведених на виробничу практику та залучати студентів старших курсів до започаткування власного бізнесу; на практичних заняттях вивчати досвід бізнесменів, які досягли значних успіхів, та розвивати підприємницькі навички у майбутніх спеціалістів.

1. Сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstst.gov.ua> **2.** Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : Навч. посіб. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.ю **3.** Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / За ред. В. Д. Базилевича. – К. : Знання, 2006. – 326 с. **4.** Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33. **5.** Семиноженко В. Повернути науку в університети / В. Семиноженко // Урядовий кур'єр, № 48 (4446), 17 березня 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dkni.gov.ua/index.php/uk/2010-12-28-09-38-38/339-q-q> **6.** Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. Ф. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Волненко Н. П., керівник геологічного музею, Шкіринець В. М., ст. магістратури, Калько А. Д., д.геогр.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ГЕОЛОГІЧНІ ОБ'ЄКТИ РІВНЕНЩИНИ ЯК СКЛАДОВА СТВОРЕННЯ ГЕОПАРКІВ

***Анотація.** В статті обгрунтовано доцільність створення на базі наявних геологічних та інших природних об'єктів Рівненської області національного геологічного парку (геопарку). Висвітлено підходи до організації пошуково-проектних робіт зі створення геопарку, проведені юними геологами області та низкою провідних вчених і краєзнавців. Наведено перелік основних етапів формування цілісного наукового погляду на проблему створення геопарку в місцях виходів на поверхню базальтових стовпів волинських трапових потоків.*

***Ключові слова:** геологічний парк, базальтові стовпи, трапові потоки.*

***Аннотация.** В статье обоснована целесообразность создания на базе имеющихся геологических и других природных объектов Ривненской области национального геологического парка (геопарка). Представлены подходы к организации поисково-проектных работ по созданию геопарка, проведенные юными геологами области и рядом ведущих ученых и краеведов. Наведен перечень основных этапов формирования целостного научного взгляда на проблему создания геопарка в местах выходов на поверхность базальтовых столбов волинских трапповых потоков.*

***Ключевые слова:** геологический парк, базальтовые столбы, трапповые потоки.*

***Annotation.** The article justifies the establishment of national geological park (geopark) on existing in Rivne region geological and other natural objects. The paper highlights aspects of search and design work to create geopark conducted by young geologists of the region and a number of leading scientists and ethnographers. The list of the basic stages of forming a holistic scientific approach to the problem of creating geopark in places of surface basalt columns Volyn trap flow is given.*

***Key words:** geological park, basalt columns, trap flows.*

У 1997 році на Міжнародному геологічному конгресі в місті Пекіні (Китай) було запропоновано нову форму охорони геологічного середовища шляхом створення геологічних парків (геопарк) – територій,

на яких сконцентровані унікальні та рідкісні геологічні об'єкти, що відрізняються особливою живописністю. До таких об'єктів відносяться природні і штучно створені відслонення гірських порід, навчально-геологічні стежки, демонстраційні рудники і колекції мінералів, що зберігаються в геологічних музеях.

У 2004 році під егідою ЮНЕСКО було створено мережу геопарків, метою якої стало об'єднання зусиль фахівців різних країн для збереження геологічного різноманіття планети. На III Міжнародній конференції «Геопарк» 2008 року в німецькому місті Оснабрюк було констатовано, що у світі створено 57 геопарків у 18 країнах, більшість з яких зосереджено в Європі. Це стало результатом успішного виконання програми «Європейські геопарки». Всього в тринадцяти країнах Європи створено 32 геологічних парки. Найбільш відомими серед них є Закам'яний Ліс на острові Лесбос в Греції, еолійські острови і гірський масив Мадонна в Італії, Гора Святого Георга в Швейцарії, регіон Вулканорейль в Німеччині. За межами Європи геопарки створені в Південній Америці (Бразилія), Азії (Іран, Китай, Малайзія) та Австралії. Особливо великі успіхи в цій справі має Китай, який по праву можна назвати країною геопарків. Дванадцять геопарків забезпечують охорону геологічного різноманіття на величезних просторах цієї країни. Унікальні потенційні можливості для створення геопарків має і Україна, геологічна історія якої є багатою на події, а сучасне геологічне середовище відзначається значною різноманітністю. В Україні є багато геологічних відслонень, які мальовничо вписуються до навколишніх ландшафтів і становлять виключно наукову і ландшафтно-естетичну цінність. Хороші потенційні можливості для створення геологічних парків мають гірські системи Криму і Карпат та рівнинні регіони Волинської й Хмельницької областей, Донецький і Овруцький кряжі, Український кристалічний щит.

Однак, у зв'язку зі значною різноманітністю геологічного середовища України, відбір об'єктів для створення першого геологічного парку є вкрай непростим. Дещо полегшує це завдання картосхема «Геологічні ексклюзиви» в атласі «Геологія і корисні копалини України» [1], де подані унікальні геологічні об'єкти нашої країни: гірський масив Карадаг у Криму, який в юрському періоді був підводним вулканом; Подільські Товтри (Медобори) – залишки коралових рифів тортонського часу; Канівські дислокації на Черкащині; виходи гірських порід на поверхню Українського кристалічного щита; базальтові стовпи на Рівненщині.

Варто зауважити, що всі ці геологічні ексклюзиви увійшли до списку найбільш мальовничих куточків, які були визначені під час акції «Сім чудес природи України». Нині усі вони мають природно-заповідний статус різних рангів – заповідників, національних природних парків, регіональних ландшафтних парків, заказників.

За винятком базальтових стовпів, охорона зазначених геологічних ексклюзивів добре забезпечена і навряд чи доцільно змінювати їх природно-заповідний статус. Говорячи про базальтові стовпи, які з 1980 року охороняються на правах геологічного заказника площею 0,8 га, то таку охорону унікального геологічного феномену не можна вважати задовільною. Навпаки, вона вимагає докорінного поліпшення. Саме для охорони базальтових стовпів доцільно було б створити перший український геологічний парк.

«Як ліс величезних правильних кристалів, як мовчазне військо зачарованих кам'яних велетнів підноситься перед вами ця величезна природна колонида ... Треба самому бачити її, щоб оцінити своєрідну красу і поетичну розкіш цього майже нікому невідомого куточка України, одного з найцікавіших місць нашого краю, гідного уваги любителів природи і туристів», – так високохудожньо і образно описав базальтові стовпи, які можна спостерігати в кар'єрах Берестовця і Янової Долини Костопільського району Рівненської області, видатний геолог, неперевершений знавець природи Полісся академік П. А. Тутковський.

Ціле століття з часу досліджень П. А. Тутковського цей куточок природи залишався маловідомим для широкої громадськості, хоча геологам він був добре відомий. Ситуація різко змінилася після проведення акції «Сім чудес України», в результаті якої базальтові стовпи були визнані переможцем у Рівненській області [2].

У 1862 році на II з'їзді натуралістів у Києві з доповіддю «Кілька зауважень про базальти Волинської губернії» виступив Адам Тишецький, який уперше повідомив про базальтові каменоломні в районі басейну річки Горинь в околицях сіл Берестовець та Злазне на території сучасного Костопільського району Рівненської області [2].

За півтора столітній період, що минув з того часу, поліські базальти вивчало багато українських та закордонних учених, серед яких такі класики геологічної науки, як В. І. Вернадський, А. П. Карпінський, Ч. Кужніяр, Е. М. Лазаренко, С. Малковський, І. Морозевич, Ю. Токарський, П. А. Тутковський, Я. Самсонович. Кожен з них не лише привніс щось нове до знання про базальти Полісся, але й висловив своє захоплення красою цього величного явища природи. Так, академік В. І. Вернадський, який досліджував Берестовецькі базальти сто років тому, з властивою для генія точністю думки в листах до дружини писав: «Дивовижні розрізи! Оригінальна природа. Це поховані під древніми морськими (крейдяними) шарами базальтові породи – ніби на Ельбі» [2].

Метою нашої статті є дослідження аспектів організації геологічних парків на території Рівненщини, де за основу можна взяти геологічний заказник «Базальтові стовпи» Костопільського району. Для цього передбачається вирішити такі завдання: з'ясувати існуючі уявлення про

геологічні пам'ятки; проаналізувати особливості методологічних підходів; оцінити проблемні та перспективні шляхи формування державної системи створення геологічних парків.

Відслонення базальтів – це, за аналогією з айсбергом, лише невелика видима частина проявів древнього вулканізму на Поліссі. В надрах прихований величезний масив базальту потужністю 200–500 м і об'ємом близько 100000 км² (в початковому вигляді він був у 2,5–3 рази вищим), приурочений до Рівненського тектонічного розлому земної кори на стику між українським кристалічним щитом і Волино-Подільської плитою. У венд-рифейському етапі протерозойської ери докембрію (600–650 млн. років тому) відбулося виливання на поверхню вулканічної лави, яка застигала у вигляді шестигранних (рідше чотирьох-восьмигранних) стовпів [4].

Суцільні базальтові покриви у вигляді стовпів називають трапами. Волинський траповий покрив, як це чітко подано на тектонічній карті [3], у вигляді вузького пояса шириною 18–22 км, простягається на 125 км у північно-західному напрямку від с. Ходоси в басейні річки Вовк (Хмельницька область) на територію Рівненської та Волинської областей до кордону з Білоруссю. Його площа близько 200 тис. км². Порівняння волинського трапового потоку з трапами та породами Сибірської, Деканської та інших територій показує їх принципову схожість за геологічними, геохімічними і структурними особливостями [4].

Виливання вулканічної лави відбувалися не одноразово, а протягом тривалого геологічного часу. Виділяється до десяти базальтових потоків, які були розділені певними часовими проміжками. Тому базальтові стовпи залягають один над одним, демонструючи велику різноманітність форм і кутів залягання. Висота базальтових стовпів коливається від 3 до 30 м, а ширина від 6 до 120 см [4].

Вилив вулканічної лави супроводжувався викидами в повітря попелу, піску, лапілі (з італ. «маленькі камені»), вулканічних бомб. Особливий інтерес являють вулканічні бомби. Це частина лави, що застигла у повітрі опускаючись на землю неподалік від вулкана і зберегла свою форму. Все це разом називається пірокластичним матеріалом (з лат. «роздроблені вогнем»). Опустившись на землю і зцементувавшись, пірокластичний матеріал утворив вулканічні туфи – гірські породи, які мають той же хімічний і мінералогічний склад, що і базальти [4].

Туфи залягають разом з базальтами, часто утворюючи прошарки між різними базальтовими потоками потужністю до 12 м. Вони залягають також навколо базальтових стовпів і мають ще більшу потужність порівняно зі стовпами. Формування волинських трапових потоків відбувалося в умовах суші і вони знаходилися безпосередньо на земній поверхні протягом сотень мільйонів років палеозойської та мезозойської

ер. У пізньому крейдяному періоді мезозою континентальний режим на території сучасного Волинського Полісся змінився океанічним режимом. В результаті базальтові стовпи опинилися на морському дні [4].

При цьому одна частина трапового потоку виявилася в морських глибинах, а інша недалеко від поверхні моря. Про це свідчить різниця в потужності осадових порід, які перекривають базальти. Так, за допомогою геологічних свердловин встановлено, що в районі смт. Маневичі на Волині базальти залягають під 50-метровим шаром осадових порід, в околицях с. Острівці Володимирського району Рівненщини – під їх 20-метровою товщею, а в кар'єрах Берестовця і Іванової Долини вони перекриті лише 3-метровим шаром крейди [4].

Поліські базальти від крейдяного періоду до наших днів перебували спочатку під морськими водами, а пізніше під шарами осадових порід і майже ніде не виходили на денну поверхню. Лише в одному місці на дні невеликої річки Боркова навпроти церкви с. Берестовець можна побачити природний вихід на поверхню базальтових стовпів.

За переказами базальтові стовпи вперше були виявлені одним селянином з с. Берестовець під час копання колодязя ще в 1635 р. Очевидно, з тих пір і ведеться їх експлуатація місцевим населенням.

Звичайно, об'єктами такої експлуатації були, перш за все, базальти, що залягають на поверхні. Саме таке залягання базальтів характерне для басейну р. Горинь, де вони утворюють основу куполоподібних підвищень з відносними висотами 20–25 м. Абсолютні висоти місцевості – 201–202 м. Тому саме тут розміщена найбільша кількість базальтових кар'єрів в околицях сіл Злазне, Базальтове (урочище Янова Долина), Берестовець, Великий Мидськ (біля хутора Мутвіца), Гутвин і Рудня Костопільського району Рівненської області [4].

Подібний характер залягання характерний також для басейну р. Стир, хоча базальти залягають дещо глибше – потужність осадових відкладень над базальтами тут сягає 10 м. Базальтові кар'єри розміщені в околицях сіл Полиці та Іванчі (Рафалівський кар'єр) [4].

Базальтові стовпи є справжнім мінералогічним музеєм під відкритим небом, де виявлено близько 50 мінералів. Серед них самородні залізо і мідь, мінерали, що містять залізо і мідь – азурит, гематит, куприт, лімоніт, малахіт, магнетит, олівін, пірит, халькозин, санідін, ярозит, напівкоштовні камені – агат, аметист, опал, халцедон, яшма. Особливою красою відзначається агат, що утворюється в порожнинах між стовпами базальту і має велике різноманіття кольорів і ліній в його «малюнках» [2].

Особливої уваги заслуговує самородна мідь. Її вперше відкрив для геологічної науки відомий польський геолог Станіслав Малковський в базальтовому кар'єрі біля с. Великий Мидськ. Правда, місцеве населення добувало тут мідь задовго до нашої ери. Про це свідчать викопні залишки

мідних рудників в околицях цього села з часів бронзи і Київської Русі. І сама назва села багато про що говорить. Мідні молоти та сокири, натільні хрестики та іконки, бронзові намиста, виявлені під час археологічних розкопок на Волинському Поліссі, як вважають археологи, потрапили саме з Мидська [4].

В базальтах і туфах Рівненській області самородна мідь зустрічається у вигляді дрібних вкраплень, кірочок, дрібних прожилок, великих дендритоподібних виділень, пластинок, жовен. Польські геологи знаходили самородки міді вагою до 892 г. У 1999 р. в Рафалівському базальтовому кар'єрі був знайдений найбільший в Україні самородок міді вагою 735,2 г [4].

Геологічною розвідкою встановлено, що в районі поширення волинських трапів запаси міді складають близько 25 млн. тон. Таким чином, Волинське Полісся є міденосним районом, який за запасами міді не поступається всесвітньо відомому родовищу в штаті Мічіган в США. До того ж поліська мідь є хімічно чистою [4].

Осадкові породи, що залягають над базальтовими стовпами (сеноманська крейда, мергелі, середньотуронські вапняки) містять у собі таку велику кількість решток організмів минулих геологічних епох, що можна вважати, що над мінералогічним музеєм під відкритим небом знаходиться палеонтологічний музей. Тут переважають викопні рештки фораменіфер, губок, коралових поліпів, брахіопод (плеченогих моллюсків). Деяко рідше зустрічаються ядра і голки морських їжаків, ростри белемнітів, ядра амонітів, залишки кільчастих черв'яків, зуби і хребці акул. Особливий інтерес складають знахідки туронських гастропод. Морська флора представлена викопними залишками водоростей. Усі ці палеонтологічні залишки свідчать про багатство фауни і флори морського басейну, який у мезозойську еру займав територію сучасного Полісся [2].

Унікальні геологічні явища поєднуються з мальовничим ландшафтом, що викликало захоплення видатних вчених-геологів В. І. Вернадського, П. А. Тутковського, С. Малковського. Зокрема, П. А. Тутковський мріяв про ті часи, коли базальтові стовпи стануть доступними для туристів і любителів природи [2], а С. Малковський був настільки вражений красою і багатством природи Костопільського повіту, що писав про необхідність створення тут національного парку, подібного Йеллоунстоуну в Північній Америці і вірив в реальність здійснення цієї ідеї [2].

Базальтові стовпи за своїм науковим і ландшафтно-естетичним значенням нічим не поступаються вже існуючим геологічним паркам Європи. Різниця лише в підході до цієї проблеми.

Багато природоохоронних ініціатив в нашій країні наштовхується на глуху стіну нерозуміння з боку влади, оскільки вважається, що створення нових природно-заповідних територій негативно вплине на господарську

діяльність. Однак, на відміну від заповідників і національних природних парків, з геопарками це не так.

Адже основу кожного геологічного парку складають кар'єри, де уже не ведеться видобуток корисних копалин, і які вже не мають великого економічного значення. Тому, першим завданням при створенні геопарків повинно стати дбайливе ставлення до старих кар'єрів. Потрібно не допускати їх знищення і засмічення. Необхідно реконструювати давні копальні з видобутку міді поблизу села Великий Мидськ, заборонити вирубку навколишніх лісів, яка стала масовим явищем на Поліссі. Не таким складним завданням є виділення і зонування території під геопарк, прокладання туристичних стежок, поповнення існуючих колекцій і створення нових музейних експозицій.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що геологічні ресурси дозволяють людям у всьому світі заробляти кошти не тільки на вуглеводах і коштовних каменях, але і на геологічних ексклюзивах. Як показує досвід багатьох країн, завдяки геопаркам, значно зростає естетико-культурне, туристичне та економіко-екологічне значення регіонів. Україна має унікальне геологічне та природне різноманіття, тому зобов'язана мати у складі природно-заповідного фонду хоча б один національний геологічний парк. Доцільним, на нашу думку, є створення геологічного парку в районі виходу базальтових стовпів в Рівненській області. Це питання неодноразово піднімали у своїх науково-дослідницьких роботах вихованці Рівненської обласної станції юних туристів та зверталися до Рівненської ОДА з проханням розглянути можливість створення геопарку на території області в районі Решуцьк-Хотин-Ходаси. Згідно проекту юних дослідників, передбачається комплексно охороняти підземні води, зокрема гідрологічну пам'ятку природи – Решуцьке джерело, мінералогічну пам'ятку – сидерит-марказитові секреції, фосфоритові конкреції Хотинського кар'єру вендських глин, відслонення осадових порід – виходи неогенових пісків, відслонення виходів залізних руд на поверхню на правому березі р. Горині; меандра Горині, лісові масиви, луки інші цікаві ботанічні, зоологічні та геологічні об'єкти і явища.

1. Геологія і корисні копалини України : Атлас / [М. М. Байсарович, В. М. Беланов, М. А. Бородулін та ін.]; НАН України, Ін-т геолог. Наук, УЦПТ «ГеосXXI століття». – К. : Такі справи, 2001. – 166 с. **2.** Сім чудес України / авт.-упор. О. О. Галганова; наук. ред. В. О. Кононенко; М-во культури України, Держ. закл. «Нац. парлам. б-ка України». – К., 2011. – 108 с. **3.** Національний атлас України / НАН України, гол. ред. Л. Г. Руденко. – К. : ДНВП «Картографія», 2007. – 435 с. **4.** Калько А. Д. Конструктивно-географічний аналіз мінерально-сировинної безпеки України: Монографія / А. Д. Калько. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 327 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Гарієвський Ю. В., старший викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСВІТА ЯК ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКА ЦІННІСТЬ

Анотація. *В статті досліджено цінності освіти, їх природу, функції та взаємозв'язки. Розкрито, що цінності не первинні, вони є похідними від співвідношення світу і людини та підтверджують значимість того, що створила людина в процесі історії. Визначено, що освіта як загальнолюдська цінність підтверджується конституційно закріпленням у більшості країн світу правом людини на освіту. Показано, що реалізація цього права забезпечується існуючими в державі системами освіти, які відрізняються за принципами організації.*

Ключові слова: *освіта, культура, цінності, педагогічний процес, особистість.*

Аннотация. *В статье исследованы ценности образования, их природа, функции и взаимосвязи. Раскрыто, что ценности не первичные, они являются производными от соотношения мира и человека и подтверждают значимость того, что создал человек в процессе истории. Определено, что образования как общечеловеческая ценность подтверждается конституционно закрепленным в большинстве стран правом человека на образование. Показано, что реализация этого права обеспечивается существующими в государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации.*

Ключевые слова: *образование, культура, ценности, педагогический процесс, личность.*

Annotation. *The article is devoted to the study of educational values, their nature, functions and relationships. There are many definitions of educational value, but they all reflect the confidence that the values are not the primary, they are derived from the ratio of the world and a person, confirming the significance of what humanity has created in the course of history. It is recognized, that education is a universal value today. The right to education is confirmed constitutionally in most of countries. The implementation of this right is ensured by existing educational systems, which differ by the principles of organization.*

Key words: *education, culture, values, educational process, personality.*

Людське суспільство не може розвиватися без передачі культурно-історичного (виробничого, наукового та ін.) досвіду від старшого покоління до молодшого. Освіта як соціальне і педагогічне явище таке ж давнє, як саме людство. Багато століття цей процес протікав як природний. Накопичення соціального досвіду на певному етапі розвитку людства (у пізній період рабовласницького ладу) призвело до виникнення потреби в людях, що спеціально займаються вихованням і навчанням дітей. З'явилися навчальні заклади, в яких здобуває освіту підростаюче покоління. З виникненням держави утворилися органи, які визначають цілі і характер освітньої політики та шляхи її здійснення. Процес передачі культурно-історичного досвіду став необхідним і цілеспрямованим. Освіта набула суспільної функції та стала особливою сферою соціального життя. Під впливом соціального середовища відбувається соціалізація особистості. Соціалізація – це процес і результат засвоєння та подальшого відтворення індивідам соціального досвіду. Соціалізація відбувається як за умов стихійного впливу навколишнього середовища на розвиток людини, так і під впливом соціально контрольованих обставин і спеціально створюваних суспільством умов, тобто освіти.

Поняття «освіта» етимологічно пов'язане з поняттям «культура» (лат. cultura – обробіток, освіта, виховання, розвиток, шанування). На думку Н. В. Бордовської освіта, будучи соціокультурним феноменом, виконує такі соціокультурні функції:

1. Освіта – спосіб входження людини у світ матеріальної і духовної культури суспільства. Це процес трансляції культурно оформлених зразків діяльності та поведінки, ustalених форм (норм моралі та поведінки, правил спілкування та ін.) суспільного життя;

2. Освіта – це спосіб соціалізації особистості і наступності поколінь. Одне з головних завдань освіти полягає в підготовці молодого покоління до самостійного життя і формування образу майбутнього в ході освоєння різних форм життєдіяльності людини;

3. Освіта є механізм формування суспільного і духовного життя людини та галузь масового духовного виробництва. Соціальна цінність освіти визначається значимістю освіченої людини в суспільстві. Гуманістична цінність освіти полягає в можливості розвитку пізнавальних і духовних потреб людини. У той же час в рамках системи освіти відбувається накопичення і розвиток інтелектуального та духовно-морального потенціалу країни;

4. Освіта є прискорювачем процесу розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому [1].

Всі названі вище функції можна звести до двох основних:

- 1) відтворення культурно-історичного досвіду людства;
- 2) розвиток особистості і суспільства.

Освіта – найскладніший соціально-історичний феномен з безліччю сторін і аспектів. В наш час розглядають:

1. Освіту як систему – сукупність навчально-виховних закладів, установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, а також органів управління освітою, державних освітніх стандартів і освітніх програм;

2. Освіту як педагогічний процес (навчання і виховання) – засвоєння в установах освіти, а також у результаті самоосвіти, системи знань, умінь, навичок, досвіду діяльності і відносин до світу і себе;

3. Освіту як результат навчання і виховання – досягнутий рівень у засвоєнні знань, умінь, навичок, досвіду діяльності і відносин.

Визнання освіти як загальнолюдської цінності сьогодні ні в кого не викликає сумніву. Це підтверджується конституційно закріпленим у більшості країн правом людини на освіту. Його реалізація забезпечується існуючими в тій чи іншій державі системами освіти, які відрізняються за принципами організації. В. А. Сластьонін, обґрунтував, що у них знаходиться відображення світоглядна обумовленість вихідних концептуальних позицій [2, с. 90].

Проте, далеко не завжди ці вихідні позиції формуються з урахуванням аксіологічних характеристик. Так, у педагогічній літературі нерідко стверджується, що освіта ґрунтується на фундаментальних потребах людини. Людина нібито потребує освіти, оскільки її природа повинна бути перетворена за допомогою освіти. У традиційній педагогіці широкого поширення набуло уявлення про те, що в освітньому процесі реалізуються перш за все соціальні установки. Суспільство має потребу в тому, щоб людина була вихована. Більш того, вихована певним чином залежно від приналежності до того чи іншого соціального прошарку [3].

Мета статті – розкрити роль освіти як загальнолюдської цінності.

Реалізація тих чи інших цінностей призводить до функціонування різних типів освіти. Перший тип характеризується наявністю адаптивної практичної спрямованості, тобто прагненням обмежувати зміст загально-освітньої підготовки мінімумом відомостей, що мають відношення до забезпечення життєдіяльності людини. Другий заснований на широкій культурно-історичній орієнтації. При такому типі освіти передбачається отримання відомостей, які свідомо не будуть затребувані в безпосередній практичній діяльності. Обидва типи аксіологічних орієнтацій неадекватно співвідносять реальні можливості і здібності людини, потреби виробництва і завдання освітніх систем.

Для подолання недоліків першого і другого типів освіти стали створюватися освітні проекти, які вирішують завдання підготовки компетентної людини. Вона повинна розуміти складну динаміку процесів соціального і природного розвитку, впливати на них, адекватно орієнтуватися у всіх сферах соціального життя. Водночас людина повинна

володіти вміннями оцінювати власні можливості та здібності, обирати критичну позицію і передбачати свої досягнення, брати на себе відповідальність за все, що відбувається з нею.

Резюмуючи сказане, можна виділити такі *культурно-гуманістичні функції освіти*:

- розвиток духовних сил, здібностей і вмінь, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру та моральної відповідальності в ситуаціях адаптування до соціальної та природної сфери;
- забезпечення можливостей для особистісного та професійного зростання і для здійснення самореалізації;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії та щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини та розкриття її духовного потенціалу.

Культурно-гуманістичні функції освіти підтверджують ідею про те, що вона виступає засобом трансляції культури, опановуючи яку людина не тільки адаптується до умов постійно змінюваного соціуму, а й стає здатною до активності, що дозволяє їй виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації.

Одним з найбільш значущих висновків, що випливають з осмислення культурно-гуманістичних функцій освіти, є її загальна спрямованість на гармонійний розвиток особистості, що є призначенням, покликанням і завданням кожної людини. У суб'єктивному плані це завдання виступає як внутрішня необхідність розвитку сутнісних (фізичних і духовних) сил людини. Ця думка безпосередньо пов'язана з прогнозуванням цілей освіти, яке не може бути зведене до перерахування переваг людини. Істинний прогностичний ідеал особистості – це не довільна умоглядна конструкція в порядку добрих побажань. Сила ідеалу полягає в тому, що в ньому відбиваються конкретні потреби соціального розвитку, що вимагають сьогодні розвитку гармонійної особистості, її інтелектуально-моральної свободи, прагнення до творчого саморозвитку [4].

Постановка цілей освіти в такому формулюванні не виключає, а, навпаки, передбачає конкретизацію педагогічних цілей залежно від рівня освіти. Кожен компонент освітньої системи вносить свій внесок у вирішення гуманістичної мети освіти. Для гуманістично-орієнтованої освіти характерна діалектична єдність суспільного та особистого. Ось чому в її цілях повинні бути представлені, з одного боку, вимоги, які висувуються до особистості суспільством, а з іншого – умови, що забезпечують задоволення потреб особистості в саморозвитку.

Гуманістична мета освіти потребує перегляду її засобів – змісту і технологій. Що стосується змісту сучасної освіти, то вона повинна

включати в себе не тільки новітню науково-технічну інформацію. У рівній мірі у зміст освіти повинні входити гуманітарні особистісно-розвивальні знання та вміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу і людини в ньому, а також система морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

Таким чином, визначення змісту освіти зумовлене необхідністю розвитку базової культури особистості, що включає культуру життєвого самовизначення та культуру праці; політичну та економіко-правову, духовну і фізичну культуру; культуру міжнаціонального та міжособистісного спілкування. Без системи знань і умінь, що складають зміст базової культури, неможливо зрозуміти тенденції сучасного цивілізаційного процесу. Реалізація такого підходу, який може бути названий культурологічним, є, з одного боку, умовою збереження і розвитку культури, а з іншого – створює сприятливі можливості для творчого оволодіння тією чи іншою областю знань.

Відомо, що кожен конкретний вид творчості – це прояв особистості не тільки в науці, мистецтві, громадському житті, але й у становленні особистісної позиції та визначенні притаманної саме цій людині лінії моральної поведінки. Трансляція безособових, чисто об'єктивних знань або способів діяльності призводить до того, що учень не може проявляти себе у відповідних галузях культури і не розвивається як творча особистість. Якщо ж він, освоюючи культуру, робить відкриття в самому собі, при цьому переживає пробудження нових розумових і душевних сил, то відповідна галузь культури стає «його світом», простором можливої самореалізації, а оволодіння нею отримує таку мотивацію, яку традиційний зміст освіти забезпечити не може.

Реалізація культурно-гуманістичних функцій освіти ставить також проблему розроблення та впровадження нових технологій навчання і виховання, які допомогли б подолати безособистісну освіту, її відчуження від реального життя догматизмом і консерватизмом. Для розроблення таких технологій часткового оновлення методів і прийомів навчання та виховання недостатньо. Сутнісна специфіка гуманістичної технології освіти полягає не стільки у передачі певного змісту знань та формуванні відповідних їм умінь і навичок, а й у розвитку творчої індивідуальності та інтелектуально-моральної свободи особистості, у спільному особистісному зростанні педагога та учнів.

Гуманістична технологія освіти дозволяє подолати відчуження вчителів та учнів, викладачів і студентів від навчальної діяльності і один від одного. Така технологія передбачає поворот до особистості, повагу і довіру до неї, її гідності, прийняття її особистих цілей, запитів, інтересів. Вона пов'язана зі створенням умов для розкриття і розвитку здібностей учнів та педагога з орієнтацією на забезпечення повноцінності їх повсякденному житті. У

гуманістичній технології освіти враховуються психофізіологічні параметри, особливості соціального і культурного контексту, складність і неоднозначність внутрішнього світу. Нарешті, гуманістична технологія освіти дозволяє органічно поєднати соціальне і особистісне [1, с. 77].

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що реалізація культурно-гуманістичних функцій освіти обумовлює необмежений в соціокультурному просторі демократично організований, інтенсивний освітній процес, у центрі якого знаходиться особистість учня (принцип антропоцентричності). Основним змістом цього процесу стає гармонійний розвиток особистості. Якість і міра цього розвитку виступають показниками гуманізації суспільства і особистості. Однак, процес переходу від традиційного типу освіти до гуманістичного відбувається неоднозначно. Існує протиріччя між фундаментальними гуманістичними ідеями і ступенем їх реалізації у зв'язку з відсутністю достатньо підготовленого педагогічного корпусу. Виявлена антиномія гуманістичної природи освіти та домінування технократичного підходу в педагогічній теорії та практиці показує необхідність побудови сучасної педагогіки на ідеях гуманізму.

1. Бордовская Н. В. Педагогіка. Підручник для вузів / Н. В. Бордовська, А. А. Реан. – СПб., 2000. – 200 с. **2.** Сластьонін В. А. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, Є. М. Шіняков. – М. : Школа-Преса, 1998. – 512 с. **3.** Сівашінская Є. Ф. Педагогіка сучасної школи : курс лекцій для студентів пед. спеціальностей вузів; під заг. ред. Є. Ф. Сівашінської. – Мінськ : Екоперспектіва. – 2009. – 212 с. **4.** Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 108.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Джунь Й. В., д.ф.-м.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ СЕРЕДНЬО-АРИФМЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

***Анотація.** В статті розкрито важливість точного статистичного розуміння суті середньої, простої і зваженої, в педагогічних дослідженнях. Показано, що нерозуміння її статистичної суті призводить до некоректного аналізу даних, що є однією з головних причин відхилення дисертацій експертами ДАК МОН України. Обґрунтовано історичне походження строгого математичного розуміння поняття однорідності, з якого випливає, що однорідними є лише такі величини (дані), які підкоряються нормальному закону розподілу. Визначено, що лише за такої умови середня арифметична може правомірно використовуватись в педагогічних та інших дослідженнях, можна точно визначити її надійність і побудувати для неї довірчі інтервали, а за ненормальності вихідних даних статистична середня втрачає свій науковий зміст і її надійність достовірно оцінити неможливо.*

***Ключові слова:** середня арифметична проста і зважена, однорідність (нормальність) вибірки, нормальний закон.*

***Аннотация.** В статье раскрыто важность точного статистического понимания сути средней, простой и взвешенной, в педагогических исследованиях. Показано, что непонимание её статистической сущности приводит к некорректному анализу данных, что есть одной из главных причин отклонения диссертаций экспертами ГАК МОН Украины. Обоснована история возникновения строгого математического определения понятия однородности, из которого следует, что однородными есть только такие величины (данные), которые подчиняются нормальному закону распределения. Определено, что только при этом условии средняя арифметическая может правомерно использоваться в педагогических и других исследованиях, можно определить её надежность и построить для нее доверительные интервалы, а при ненормальности исходных данных статистическая средняя теряет свое научное обоснование и ее надежность достоверно оценить невозможно.*

***Ключевые слова:** средняя арифметическая простая и взвешенная, однородность (нормальность) выборки, нормальный закон.*

***Annotation.** The article points out the importance of an accurate statistical understanding of the average, simple and factored essence in pedagogical*

research. It is shown that the misunderstanding of its statistical essence leads to the incorrect analysis of the data, which is one of the main reasons for rejecting dissertations by the experts of the SAC MES of Ukraine. The history of the creation of a strict mathematical definition of the concept of homogeneity is revealed, it means that the only those quantities (data) that are homogeneous can be the subjects of the normal distribution law. Only under this condition, the average arithmetic can be used in the pedagogical and other studies. So, it is possible to determine its reliability and build confidence intervals for it. When the basic data is abnormal, then the statistical average loses its scientific justification and its reliability cannot be estimated.

Key words: *average, simple and factored arithmetic, homogeneity (normality) of the sample, normal law.*

Викладачі кафедр педагогіки, психології та інших суміжних спеціальностей досить часто використовують в своїх дослідженнях середні арифметичні: середній бал успішності з певного предмету, середній відсоток студентів, присутніх на заняттях, тощо. Це, так би мовити, технічні, або, інакше, – виробничі оцінки і до них якісь теоретичні чи математичні вимоги застосовувати навряд чи доцільно. Але зовсім інші, кардинально відмінні вимоги до середніх арифметичних, – як простих так і зважених, необхідно пред'являти тоді, коли вони використовуються в наукових дослідженнях: спектральному аналізу динамічних процесів, регресійному, дисперсійному аналізах, математичному моделюванні з метою прогностичних висновків чи для вирішення інших дослідницьких завдань. Педагоги ВНЗ, займаючись дослідницькою роботою, часто і не підозрюють про існування теорії похибок, а тому часто не замислюються, чи не розуміють в чому ж полягає науково-доказовий зміст середньої, тобто, такий її зміст до якого може бути обґрунтовано застосований увесь арсенал сучасних математико – статистичних процедур. Кажуть, що вся статистика це, по-перше, наука середніх величин. Практика показує, що безграмотне, приблизне, некоректне застосування статистичних методів є основним недоліком, скоріше, основною бідою дисертаційних досліджень, із-за чого вони не затверджуються ДАК МОН України. Саме про це повідомляє інспектор ДАК МОН Л. О. Атраментова в [1]. Але звинувачувати в цьому лише педагогів-дослідників не варто.

Аналіз останніх досліджень підручників із статистики показує, що в розділі «Середні величини», як правило, стверджується, що для того, щоб середня арифметична мала обґрунтований характер, вибірка має бути однорідною. А от означення того, що ж це таке однорідність – настільки туманні, розпливчасті, неоднозначні і філософські, що зрозуміти щось з того не лише студенту, але й професору неможливо. Ці означення охоплюють величезні інтервали часу – від Цицеронівського: «однорідним є

лише те, що має спільну природу», до ще більше «істинного»: «однорідність відображає всю глибину матеріалістично – діалектичного бачення природи». Чи зрозумілим стає поняття однорідності з таких означень, цитовані «шедеври» яких терпляче зібрав автор в роботі [2]? *Висновок є цілком однозначним: самі автори більшості означень поняття однорідності не розуміють, що це таке. В той же час є цілком точне, математично строге, і зрозуміле поняття однорідності даних, висловлене геніальним німецьким вченим К. Ф. Гаусом ще в 1809 р. [3]:*

$$P_i = \frac{y'}{x_i y} = const, \quad (1)$$

де y – щільність ймовірності розподілу вибірки;
 x – відхилення від середньої.

Саме за умови (1) всі спостереження мають однакову вагу P_i , тобто, є однорідними і можуть осереднюватись. Гаус показав, що вимога (1) виконується тоді і лише тоді, коли y є щільністю нормального розподілу. Отже, головний наш висновок є простим і математично бездоганим: однорідними є лише ті величини (статистичні дані), які підкоряються нормальному закону розподілу. Ненормальні величини, тобто, ті дані, які не підкоряються закону Гауса, однорідними вважати не можна.

Лише за нормальності вибірки середня має точний математично обґрунтований зміст. Лише за цієї умови ми можемо математично – строго оцінити її надійність і належним чином використовувати в наукових висновках. І, звичайно, всього цього досягти неможливо у випадку ненормальності у в (1).

До цього доречно повідомити те, що в 2004 р. на кафедрі математичного моделювання МEGУ з 11 класу Рівненської української гімназії прийшла учениця Лонія Левченко (без супроводу вчителів та батьків) і заявила, що вона хоче займатись наукою. Їй була доручена математична перевірка цицеронівського означення однорідності в рамках співпраці МEGУ – МАН при Рівненській ОДА. Для дослідження було взято один двохсотграмовий стакан квасолі одного сорту, яка виросла протягом року на одній і тій же ділянці. Ці всі квасолини за Цицероном мали цілком спільну природу, походження і однакові умови розвитку, але виявилось, що вага квасолин підкоряється гамма – розподілу, тобто, за вагою зерна квасолин не є однорідними, оскільки не підкоряються закону Гауса. Ця робота виконувалась в рамках теми: «Методологія відкриття нових законів випадкових явищ» і є таким науковим результатом, який можна вважати відкриттям [4], оскільки в науковій літературі вважалося, що такі ваги мусять бути лише нормальними.

Для перевірки нормальності розподілу вибірки (її однорідності) є досить потужні засоби математичної статистики, найкращим з яких є χ^2 -критерій Пірсона. Проте, при використанні цього критерію часто не дотримуються головних умов його використання, які є наступними:

- експериментальні дані мають бути незалежними, тобто, не пов'язаними кореляційно;

- обсяг вибірки має бути не меншим ніж 50 одиниць;

- частоти в інтервалах бажано щоб були більші ніж 2.

Якщо попередня умова не виконується, то проводиться об'єднання суміжних груп. При цьому, якщо обсяги вибірок n знаходяться в межах $50 \leq n < 500$, то для розрахунку числа інтервалів гістограми можна використовувати правило Старджеса [5, с. 175]. Для великих вибірок, коли $n > 500$, рекомендується користуватись правилом [6, с. 74]:

$$r = 0,51 \sqrt{n}. \quad (2)$$

Простим у застосуванні є критерій Колмогорова (λ -критерій). В якості міри розходження між теоретичним (гаусівським) і реальним розподілами Колмогоров розглядає максимальне значення модуля різниці між вибірковою функцією розподілу $F^*(x)$ і теоретичною $F(x)$:

$$D = \max |F^*(x) - F(x)| \quad (3)$$

Колмогоров показав, що при будь-якій $F^*(x)$, при $n \rightarrow \infty$ ймовірність $P(\lambda)$ нерівності:

$$D\sqrt{n} \geq \lambda \quad (4)$$

прямує до границі:

$$P(\lambda) = 1 - K(\lambda), \quad (5)$$

$$\text{де } K(\lambda) = \sum_{k=-\infty}^{\infty} (-1)^k e^{-2k^2\lambda^2}. \quad (6)$$

Значення λ визначають за формулою:

$$\lambda = D\sqrt{n}. \quad (7)$$

Використовуючи λ , обчислене за формулою (7), за допомогою табл. 1 розраховуємо ймовірність $P(\lambda)$ того, що цей вибірковий розподіл співпадає з теоретичним Гаусовим $F(x)$ [7, с. 74].

Таблиця 1

λ	$P(\lambda)$	λ	$P(\lambda)$	λ	$P(\lambda)$
0,1	1,000	0,7	0,711	1,4	0,040
0,2	1,000	0,8	0,544	1,5	0,022
0,3	1,000	0,9	0,393	1,6	0,012
0,4	1,000	1,0	0,270	1,7	0,006
0,5	0,997	1,1	0,178	1,8	0,003
0,6	0,964	1,2	0,112	1,9	0,002
	0,864	1,3	0,068	2,0	0,001

Слід підкреслити, що формула (6) починає діяти більш-менш задовільно лише при $n \geq 20$. (Стандарт ГОСТ 27.005-97 регламентує обсяг вибірки $n \geq 100$ [8, с. 182]). Проте, часто користувачі забувають про цю важливу вимогу і застосовують цей критерій неправильно. Більше того, приклади неточного, вкрай спрощеного застосування критерію Колмогорова можна знайти навіть в багатьох розповсюджених підручниках з математичної статистики [9, гл. VI; 10, гл. IV; 11, гл. IV; 12, с. 395].

Ще одне важливе зауваження: λ -критерій може бути застосований лише у тому випадку, коли гіпотетична функція розподілу $F(x)$ повністю відома, тобто, коли відомий не лише вид функції $F(x)$, але і усі параметри, що її визначають. Чи зустрічається така ситуація на практиці? Ніколи! Зазвичай із теоретичних міркувань нам відомий лише загальний, а не точний вид інтегральної функції $F(x)$, а її числові параметри визначаються за наявним статистичним матеріалом, число спостережень у якому $n < \infty$. При застосуванні критерію χ^2 ця обставина враховується відповідним зменшенням числа ступенів свободи χ^2 -розподілу. Критерій Колмогорова такої узгодженості не передбачає. Цю обставину залишають поза увагою не лише фахівці в галузі комп'ютерного забезпечення інтелектуального аналізу даних, але і спеціалісти із математичної статистики, вважаючи, що авторитет такого математика як А. М. Колмогоров настільки високий, що можна повністю йому довіритись, не помічаючи того, що λ -тест має досить приблизний характер навіть при $n \geq 20$.

Що буде, якщо паралельно застосувати до одних і тих же даних χ^2 і λ -критерій? Результат буде таким: завжди критерій Колмогорова буде давати завищені значення імовірності. А це значить, що в цілому ряді випадків λ -критерій дозволить прийняти за правдоподібну таку гіпотезу, яка в дійсності набагато гірше узгоджується із дослідницькими даними. Наприклад, отримані такі результати іспиту з інформатики для двох груп студентів-педагогів (табл. 2.).

Таблиця 2

Результати іспиту з інформатики для двох груп студентів-педагогів ($n = 50$)

Інтервали в балах	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Частоти	1	4	9	12	13	7	3	1	

Критерій χ^2 дає імовірність, що частоти розподіляються нормально: 64,4 %, а λ -критерій дає для цього ж ряду імовірність 98,9 %. Як бачимо, відмінність є істотною. У випадку малої кількості спостережень ($n \geq 11$) можна успішно застосовувати d -статистику [13, с. 85]. При цьому рівень ризику, як правило, приймають 5 % або 10 %.

Підводячи підсумки нашого дослідження можна зробити такі висновки: однорідність даних означає їх нормальність. Отже, середня арифметична проста і зважена, є науково обґрунтованою оцінкою лише за умови нормальності вихідних даних. В усіх інших випадках середня має не науковий, а, скоріше, грубо-оціночний чи побутовий характер, надійність якої достовірно оцінити неможливо.

1. Атраментова Л. О. Наукове дослідження і статистика // Л. О. Атраментова / Науковий світ. – 2006. – № 4. – С. 6–7. **2.** Джунь Й. В. Математичне есе про поняття однорідних величин у статистиці // Й. В. Джунь. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. Рівне : РВЦ МЕНУ. – 2015. – С. 373–379. **3.** Gauss C. F. Theoria motus corporum coelestium in sectionibus conicis Solem ambientium. Humbergi, 1809. **4.** Джунь Й. В. Зірки на небі «РЕГІ» // Й. В. Джунь. Нова Волинь, 12.04.2004, с. 3. **5.** Новицкий П. В. Оценка погрешностей результатов измерений / П. В. Новицкий, И. А. Зограф. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л. : Энергоатомиздат. Ленинградское отделение. – 1991. – 304 с. **6.** Dzhun I. V. On the Number of Boxes in Physics of Celestial Bodies/New York: Allerton Press Inc., 1993, vol. 9, № 1, pp. 72–76. **7.** Вентиель Е. С. Теория вероятностей / Е. С. Вентиель. Изд. 4-е, М. : Наука, 1969. – 576 с. **8.** Горбань І. І. Теорія ймовірностей і математична статистика для наукових працівників та інженерів / І. І. Горбань. К. : 2003. – С. 244. **9.** Дунин-Барковский И. В. Теория вероятностей и математическая статистика в технике / И. В. Дунин-Барковский, Н. В. Смирнов. М. : ГИТТЛ. – 1955. – 512 с. **10.** Романовский В. И. Математическая статистика. т. 2, Ташкент. Изд-во АН Узб. ССР, 1963. **11.** Налимов В. В. Применение математической статистики при анализе вещества. / В. В. Налимов. М. : Физматгиз, 1960. **12.** Бобик О. І. Теорія ймовірностей і математична статистика. Підручник / О. І. Бобик, Г. І. Берегова, Б. І. Копитко. К. : ВД «Професіонал». – 1977. – 266 с. **13.** Большев Л. Н. Таблицы математической статистики / Л. Н. Большев, Н. В. Смирнов. М. : ВЦ АН СССР, 1968. – 476 с.

Рецензент: д.т.н., професор Власюк А. П.

Джунь Й. В., д.ф.-м.н., профессор, (Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, г. Ривне)

ТЕОРИЯ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ БОЛЬШИХ ВЫБОРОК МНОГОКРАТНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Анотація. В статті розглянуто закон розподілу великих вибірок багатократних спостережень, який був запропонований кембриджським професором Г. Джеффрісом. Відмічено, що класичні основи метода найменших квадратів залишались непорушними більше ніж 200 років. Це було обумовлено тим, що виміри велись вручну і як правило, їх обсяги $n < 500$. Але в наш час масова автоматизація вимірювальних процесів в усіх галузях знань частіше всього призводить до вибірок обсягом $n > 500$, які не вкладаються в рамки нормальності і які вимагають інших засобів математичної обробки. Обґрунтовано, важливість використання цих засобів і нових уявлень про розподіл похибок спостережень у великих вибірках в практиці вищої професійної освіти і педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: розподіл похибок великих вибірок, практика вищої професійної освіти, розподіл Пірсона-Джеффріса VII типу.

Аннотация. В статье рассмотрен закон распределения больших выборок многократных наблюдений, который предложен кембриджским профессором Г. Джеффрисом. Отмечено, что классические основы метода наименьших квадратов, оставались неизменяемыми более чем 200 лет. Это было обусловлено тем, что измерения велись вручную и их объем был обычно $n < 500$. Но в наше время массовая автоматизация измерений во всех областях знаний чаще всего приводит к выборкам объема $n > 500$, не укладывающихся в рамки нормальности и требующих иных приемов их математической обработки. Обосновано важность использования этих приемов и новых представлений о распределении ошибок наблюдений в больших выборках в практике высшего профессионального образования и педагогических исследованиях.

Ключевые слова: распределение погрешностей больших выборок, практика высшего профессионального образования, распределение Пирсона-Джеффриса VII типа.

Annotation. The law of errors distribution of large samples of multiple observations is considered in the article. This law was proposed by Cambridge professor H. Jeffrey. It is noted that the classical foundations of the method of least-squares remained unshakable for more than 200 years. It was due to the fact that the measurements were carried out manually and their volume was

usually $n < 500$. Nowadays, the mass automation of measurements in all demesnes of knowledge leads to samples $n > 500$ that do not fit into the frames of normality and require other methods of their mathematical processing. The importance of using these methods and new ideas about the errors distribution of observations in large samples in the practice of higher professional education and pedagogical research are noted in the article.

Key words: errors distribution of large samples, the practice of higher professional education, Pearson-Jeffreys distribution of type VII.

Все в мире подвержено переменам и, как утверждал основатель математической статистики К. Пирсон, любое научное достижение не является окончательным. Оно – наивероятнейший вывод, который можно получить на основании имеющихся у автора объемов данных. Новая информация или более обширные выборки приводят к новым открытиям и теориям. Но не всегда вовремя и успешно можно проследить за наступившими переменами. Так, например, классический метод наименьших квадратов (МНК) является неотъемлемой частью ряда курсов в высшем профессиональном образовании. В своё время МНК был вершиной математических достижений XVIII века и почти одновременно был создан усилиями трех знаменитых ученых: А. М. Лежандром [1], К. Ф. Гауссом [2] и П. С. Лапласом [3]. Но уже в 30-х годах XX века известный кембриджский математик, геофизик и астроном сэр Г. Джеффрис, исследуя большие выборки (объемом $n > 500$ наблюдений), сделал вывод о несостоятельности для них основополагающей концепции МНК-гипотезы о нормальном распределении ошибок наблюдений.

Фундаментальная проверка вывода Джеффриса, выполненная в НАН Украины под руководством академика Е. П. Федорова подтвердила его правильность [4; 5]. Оказалось, что большие выборки многократных наблюдений в любой отрасли науки, следуют не закону Гаусса, а распределению Пирсона-Джеффриса VII типа (PJVII-распределению). Именно этому распределению следовали большие выборки космических [6], гравиметрических [7], экономических данных [8; 9], ошибки определения фундаментальных физических постоянных: скорости света, постоянной Планка, массы заряда электрона, постоянной сверхтонкой структуры и т.д. Математическая форма плотности вероятности PJVII-распределения имеет следующий вид:

$$y = c \left[1 + \frac{0.5}{M} \left(\frac{x-\lambda}{\sigma} \right)^2 \right]^{-m}, \quad (1)$$

где λ , σ , m – параметры распределения;

$$\text{постоянная } c = \left[\sqrt{2(m-0,5)} \sigma * B \left(m + \frac{1}{2}, \frac{1}{2} \right) \right]^{-1};$$

$$B(z, w) - \text{бета-функция; } M = \left(m - \frac{1}{2} \right)^3 * m^{-2}.$$

Анализ последних публикаций и исследований показал, что достижения научной школы Е. П. Федорова в области теории ошибок и теории оценок до настоящего времени все еще не оценены, хотя они явились важнейшим эволюционным этапом в развитии МНК и неклассических процедур в анализе данных. Важнейшим достижением этой школы является создание аналитической теории весовой функции распределения ошибок с определением для неё зон сингулярности, что позволило построить теорию диагностики математического моделирования. Действительный член Метрологической академии РАН, автор основополагающих работ в области теории измерительных систем профессор П. В. Новицкий назвал аналитическую теорию весовой функции научным открытием, превращающим «робастное оценивание» из эвристических попыток в действительную науку [10].

Фундаментальным для анализа данных результатом есть полученный школой Е. П. Федорова результат, подтверждающий универсальность PJVII-распределения для больших выборок наблюдений. Со временем стало очевидно, что эволюция статистических методов анализа данных, пошли именно в том направлении, которое разрабатывали Г. Джеффрис, Е. П. Федоров и его ученики. PJVII-распределение рассматривается сейчас ведущими математиками-статистиками мира как новая вероятностная концепция идеального хаоса [13–15] и работы Г. Джеффриса в этой области признаны пионерскими.

Но по странному стечению обстоятельств основополагающие идеи Г. Джеффриса в области теории методов математической обработки данных, как и работы научной школы Е. П. Федорова, все еще мало известны. В большинстве университетов Украины, да и в европейских университетах о результатах, полученных в Кембридже Г. Джеффрисом и его школой, мало известно. В университетах, как правило, излагают классический МНК без какого-либо учета того, что Джеффрис еще в 1939 г. экспериментально подтвердил его теоретическую и практическую несостоятельность в случае больших выборок [15]. В университетских кругах идеи Джеффриса часто воспринимают не как прорыв к новому, а скорее как занимательный математический курьез, поскольку МНК, как метод моделирования, подтверждал свою эффективность на протяжении более чем 200 лет. Так что же произошло и в чем же сущность наступивших кардинальных изменений? А они такие: на протяжении 200 лет измерения проводились вручную и объемы выборок обычно были малы и не превышали 500 измерений. При таких условиях математические основы МНК остаются еще адекватными. Но произошло то, что было не замечено и все еще должным образом не оценено в высшей школе: во

второй половине XX века резко увеличились объемы выборок вследствие автоматизации и компьютеризации измерений. Выборки по объему стали значительно превышать 500 измерений, вследствие этого основополагающая аксиома МНК-гипотеза нормальности, как правило, становится несостоятельной. К сожалению, до сих пор этот факт большинству университетских исследователей неведом, а изложение курсов анализа данных ведется обычно на уровне представлений начала XVIII века.

Цель настоящего исследования в том, чтобы показать значение тех фундаментальных результатов в развитии теории Data Analysis, которые получены в Кембридже Джеффрисом и Федоровской научной школой в Киеве и Ровно, и которые могут быть определены рамками теории больших выборок (ТБВ). Энциклопедического определения большой выборке нет, но используя классификацию, приведенную в [16] львовским математиком И. Д. Квитом, можно ранжировать выборки следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Название выборки в зависимости от её объема

Название выборки	Объем наблюдений, n
Малая выборка	$2 \leq n \leq 30$
Классическая выборка	$30 < n \leq 500$
Большая выборка	$500 < n \leq 5000$

Приведенная классификация несколько условна, но важна по иной причине: она отражает один из фундаментальных принципов теории познания, согласно которому рост экспериментальной информации об исследуемом явлении есть решающим фактором изменения и уточнения его математической модели. Например, несколько наблюдений дают широкий выбор моделей: при возрастании n создается все более подробная статистическая картина исследуемого явления, отклоняющая предыдущие модели одну за одной. «Всякая теория создается и появляется на свет только для того, чтобы пострадать от фактов» [17]. Иными словами, – время жизни любой теории есть, вообще говоря, функция от количества информации.

Приведенное в табл. 1 разделение выборок по объему измерительной информации важно и в методологическом отношении, так как позволяет классифицировать по этому признаку и методы статистической обработки данных (табл.2).

На то обстоятельство, что большие выборки требуют применения качественно иного метода статистической обработки, впервые обратил внимание Джеффрис [13]. Однако он не сформулировал в законченном виде все основополагающие постулаты этого метода, ограничившись только постулатом о законе (1).

Таблица 2

Классификация методов математико-статистической обработки данных в зависимости от объема выборок

Малая выборка	Классическая выборка	Большая выборка
Методы микростатистики, непараметрические критериальные процедуры	Классические методы обработки наблюдений, включая МНК и обычные критериальные процедуры	Методы теории больших выборок на основе использования РJVII-распределения и аналитической теории его весовой функции.

Попробуем теперь сформулировать полностью основополагающие постулаты ТБВ и дать им краткий комментарий, так как они кардинально меняют традиционные подходы. Например, ныне, опираясь на классические представления, в большинстве университетов учат, что наблюдения, выполненные при постоянных условиях наблюдений имеют равные веса. В ТБВ утверждается, что эти веса могут быть разные. Все зависит от объема выборки. Впервые это показал сам К. Пирсон в своем знаменитом эксперименте [18]. При полностью контролируемых постоянных условиях наблюдений он получал распределения, существенно отличающиеся от нормального закона. Тот факт, что преобладающее большинство больших выборок следует распределению (1), был наглядно продемонстрирован нами в работе [19].

В табл. 3 показано, в чем различие исходных постулатов классической теории ошибок (КТО) и ТБВ.

Таблица 3

Основные постулаты классической теории ошибок (КТО) и теории больших выборок (ТБВ)

Классическая теория ошибок (КТО)	Теория больших выборок (ТБВ)
<p>1. Ошибки наблюдений при постоянных условиях наблюдений следует закону Гаусса, при котором все наблюдения имеют одинаковый вес (весовая функция нормального распределения $P_i = const$).</p> <p>2. В результатах наблюдений отсутствуют систематические ошибки.</p>	<p>1. При большом числе многократных наблюдений их случайные независимые погрешности следуют распределению РJVII-распределению с показателем степени m в пределах $2 \leq m \leq 5$.</p> <p>2. Индивидуальные веса наблюдений, которые подчиняются РJVII-распределению, характеризуют их весовая функция, адаптированная к данному распределению.</p> <p>3. Влиянием слабых, неисключенных, коррелированных систематических погрешностей можно пренебречь только в том случае, когда весовая функция распределения погрешностей измерений является несингулярной.</p>

Постулат 1 ТБВ отражает факт универсальности P_{JVII} -распределения, которое фактически является обобщением закона Гаусса и t -распределения. Постулат 2 ТБВ отражает наблюдаемый примерно в 75 % случаев факт того, что действительные распределения ошибок или остаточных отклонений имеют существенно отличающийся от нуля положительный эксцесс, а следовательно, а разные веса. Постулат 3 адекватный ответ на несостоятельность постулата 2 КТО. Известный специалист по анализу измерительной информации И. Г. Колчинский писал в [20]: «Источники систематических погрешностей нужно изучать в процессе обработки данных, но никогда нет гарантии, что это можно сделать достаточно хорошо».

Такой вывод означает, что постулат 2 КТО реально выполнить невозможно. Выдающийся специалист, осуществлявший математическое обеспечение советской космической программы, соратник С. П. Королева, П. Е. Эльясберг в [21] высказался еще более определенно: «...опыт решения прикладных задач показывает, что в действительности свойство состоятельности никогда не осуществляется на практике, и, начиная с некоторого момента, дальнейшее увеличении объема используемой измерительной информации не приводит к повышению точности оценок». Этот вывод на деле означает весьма ограниченную дееспособность закона больших чисел (ЗБЧ), согласно которого бесконечное повторение измерений неограниченно приближает нас к «истинному» значению наблюдаемой величины в среднем. С точки зрения ТБВ ЗБЧ несостоятелен, так как после определенного количества измерений начинает проявляться систематическая ошибка метода измерений, которую ни метрологически, ни технически невозможно устранить. В ТБВ найдено приемлемое решение этой проблемы: Джеффрис экспериментально установил какие свойства должно иметь P_{JVII} – распределение при отсутствии заметного влияния систематических ошибок. По Джеффрису, если распределение (1) имеет параметр m в пределах $3 \leq m \leq 5$, то этим влиянием можно пренебречь. По Хьюберу [II] это требование более жесткое – левая граница в приведенном неравенстве может достигать 2, т.е. объединяя выводы Джеффриса и Хьюбера можно сказать, что если $2 \leq m \leq 5$, то ошибки наблюдений абсолютно хаотичны и у них нет никакой дополнительной информации. Этот метод ТБВ эффективен при диагностировании качества математической модели (теории) по разностям $O-C$ (Observation–Calculation). Эта новая технология анализа остаточных отклонений $O-C$ на основе параметра m открывает широкий простор для постоянной эволюции и совершенствования математических моделей и теорий в любой отрасли науки. Продвигая с помощью разных усовершенствованный параметр m P_{JVII} -распределения в заветный интервал $2 \leq m \leq 5$, мы получаем мощный рычаг для непрерывного улучшения модели, а, следовательно, и любой теории.

Сформулируем теперь главные выводы нашего рассмотрения – в чем же состоит важность изучения основных идей и подходов ТБВ в высшем профессиональном образовании. Во-первых в том, что современная наука,

современное производство стали отраслями больших, если не колоссальных массивов информации. Большие выборки ошибок измерений, подчиняются обычно не закону Гаусса, а PJVII – распределению. В этом случае средние значения не являются эффективными оценками. Для их получения необходимо использовать весовую функцию. Во-вторых – методы ТБВ, подробно описанные в [10] не только рафинированы, но и просты, и их суть состоит в использовании весовой функции наблюдений x_i которая очень просто находится для распределения (1) по формуле:

$$P_i = \frac{y'}{y(x_i - \lambda)} = \left[\left(\frac{m-0.5}{m} \right)^2 \sigma + \frac{(x_i - \lambda)^2}{2m} \right]^{-1}, \quad (2)$$

где y – плотность распределения (1);

$x_i - \lambda$ – ошибка наблюдения;

λ – параметр положения, а m – параметр, характеризующий уклонение PJVII- распределения от нормального закона, для которого $m = \infty$.

Если известен кюртозис β_2 распределения (1), то вес i -того наблюдения приблизительно можно определить по формуле [10]:

$$P_i = \frac{5\beta_2 - 9}{2\beta_2 D + (\beta_2 - 3)D}, \quad (3)$$

где D – дисперсия.

Подчеркнем, что ТБВ не стоит в оппозиции к КТО или к МНК, она является естественной эволюцией классических методов обработки данных, что видно из формулы (3): при $\beta_2 = 3$ (закон Гаусса), мы приходим к классической весовой функции $P_i = D^{-1}$. Кроме того, ТБВ нельзя применить не воспользовавшись сначала классическим МНК. Заметим, что ТБВ может и не потребоваться, если окажется, что кюртозис остатков О–С несущественно отличается от нуля. Но если окажется, что $\beta_2 > 3$, то взвешивая весами (2) каждое наблюдение, мы получаем методом приближений эффективные оценки исследуемых величин.

Несмотря на назревшую необходимость использования идей ТБВ и неклассических процедур в учебном процессе, об изложенных методах, вследствие наблюдающейся стагнации украинской науки, в университетских кругах практически ничего не известно. Кроме того, в научных журналах сейчас, как показали исследования МГТУ им. Баумана, в научных журналах до 90 % макулатурной информации [22], в которой, можно сказать, утонули блестящие изыскания Г. Джеффриса из Кембриджа и научные открытия школы Е. П. Федорова в НАН Украины по изложенному вопросу. Поэтому, *основная цель нашей работы* есть не только ознакомление с новыми методами, но и призыв к сотрудничеству в столь интригующей области научных исследований.

1. Legendre A. M., Nouvelles méthodes pour la détermination des orbites des comètes. / A. M. Legendre, Paris, 1806. 2. Gauss C. F. Theoria motus corporum coelestium in sectionibus conicis Solem ambientium / C. F. Gauss, Hamburgi, 1809. 3. Laplace P. S. Theory analytique des probabilités / P. S. Laplace, Paris, 1812. 4. Джунь И. В. Анализ параллельных широтных наблюдений, выполненных по общей программе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. физ.-мат. наук: спец. 01.03.01 «Астрометрия и небесная механика» / И. В. Джунь. – К. : Институт математики АН УССР, 1974. – 14 с. 5. Джунь И. В. Математическая обработка астрономической и космической информации при негауссовых ошибках наблюдений : автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. физ.-мат. наук: спец. 01.03.01 «Астрометрия и небесная механика» / И. В. Джунь. – Киев, ГАО НАН Украины, 1992. – 46 с. 6. Dzhun J. V. Pearson's Distribution of Type VII of the Errors of satellite Laser Ranging Data // J. V. Dzhun, Kinematics and Physics of Celestial Bodies, Allerton Press Inc., New York, 1991, vol. 7, № 3. – P. 74–84. 7. Джунь И. В. Особенность закона распределения результатов баллистических измерений ускорения силы тяжести / И. В. Джунь, Г. П. Арнаутов, Ю. Ф. Стусь, С. Н. Щеглов // Повторные гравиметрические измерения. – Изд. МГК при Президиуме АН СССР и НПО «Нефтегеофизика». – М.: 1984. – С. 87–100. 8. Gazda V. Normal probability Distribution in financial Theory-false Assumption and Consequences / V. Gazda. In: «Business Economics 1999». Proceeding of the International Conference. University of Economics, Faculty of Business Economics, Kosice, 1999. – P. 73–75. 9. Dzhun J. V. The problems of Probability Methods in Economics. In Ekonomika firmi 1998 (Zbornik z medzinarodnej Konferencie) II. diel. Bardejovske Kupele, 5–6. 05. 1998. – P. 444–448. 10. Джунь И. В. Неклассическая теория погрешностей измерений. / И. В. Джунь, Ровно : Естеро, 2015. – 168 с. 11. Хампель Ф. Робастность в статистике / Ф. Хампель, Э. Ронchetti, П. Рауссеу, В. Штаель. Пер. с англ. М. : Мир. 1989 – 519 с. 12. Хьюбер П. Робастность в статистике. / П. Хьюбер. Пер. с англ. М. : 1984 – 304 с. 13. Jeffreys H. The Law of Errors and the Combinations of Observations. // H. Jeffreys. London, Philos. Trans. Roy. Soc., ser. A. – 1937. – № 237. – P. 231–271. 14. Jeffreys H. The Law of Errors in the Greenwich Variation of Latitude observation. // H. Jeffreys. Mon. Not. of the RAS, 1939, vol. 99. № 9. – P. 703–709. 15. Jeffreys H. Theory of Probability / H. Jeffrey's Sec. Edition. – Oxford, 1940. – 468 p. 16. Квіт І. Д. Статистична змінна. Ч.1 / І. Д. Квіт. Львів: Вища школа, 1974 – 120 с. 17. Франс А. Книга Сюзанны / А. Франс – Полн. собр. соч. М. : Гостехиздат, 1957, т. 1, с. 551–610. 18. Pearson K. On the Mathematical Theory of Errors of Judgment with special Reference to the personal Equation // K. Pearson. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Ser. A., 1902. Vol. 198. – P. 253–296. 19. Джунь И. В. Неокласична теорія помилок і її значення для створення нового покоління програмних продуктів в модулі «Data Analysis» // Й. В. Джунь. Психолого – педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Зб. наук. праць. – Рівне : РВЦ МЕРУ, 2013. – № 2 (10) – С. 353–357. 20. Колчинский И. Г. Наблюдение и факт в астрономии. / И. Г. Колчинский. – Киев : Наукова думка. – 104 с. 21. Эльясберг П. Е. Измерительная информация: сколько её нужно? Как обрабатывать? / П. Е. Эльясберг. – М. : Наука. 1983. – 208 с. 22. Орлов А. И. Высокие статистические технологии // А. И. Орлов. Заводская лаборатория, 2003. – Т. 69. – № 11. – С. 55–60.

Рецензент: д.т.н., профессор Власюк А. П.

Завальнюк В. В., к.пед.н., (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, Рівне)

ВПЛИВ ПІЄТИЗМУ ТА РАЦІОНАЛІЗМУ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НІМЕЧЧИНИ У ХVІІІ СТ.

***Анотація.** У статті розглянуто вплив пієтизму та раціоналізму на розвиток освіти та педагогічної думки у Німеччині у ХVІІІ ст., зокрема заснування навчально-виховних закладів педагогічного спрямування та навчально-виховний процес у школах. Досліджено, що секуляризація школи і держави відбулася лише наприкінці століття, тобто в час стрімкого розвитку філантропічних навчальних закладів.*

***Ключові слова:** пієтисти, раціоналісти, філантропи, освітні заклади, вчительські семінарії, християнське виховання.*

***Аннотация.** В статье рассматривается влияние пиетистов и просветителей на развитие образования и педагогической мысли в Германии в ХVІІІ в.: основание педагогических учебно-воспитательных учреждений, учебно-воспитательный процесс в школах. Исследовано, что секуляризация школы и государства состоялась только лишь в конце столетия, в период стремительного развития филантропических образовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** пиетисты, рационалисты, филантропы, образовательные учреждения, учительские семинарии, христианское образование.*

***Annotation.** This article deals with the influence of the pietists and enlighteners on the development of the education and pedagogical idea in Germany in ХVІІІ century, namely, founding of the educational and upbringing establishments of the pedagogical direction and educational and upbringing process of these schools. It was determined that school from church secularization took place only in the period of rapid growth of the philanthropic educational institutions.*

***Key words:** pietists, enlighteners, philanthropists, educational establishments, teachers' seminaries, Christian upbringing.*

Освітні процеси, що відбулися в Німеччині у ХVІІІ ст., заклали фундамент подальшого розвитку педагогічної думки цієї країни, Європи та світу, проте не були, на наш погляд, достатньо висвітлені у працях вітчизняних науковців. На сторінках підручників та посібників з історії педагогіки можна знайти доволі скупу інформацію про діяльність німецьких педагогів упродовж зазначеного часового відрізка.

Серед закордонних дослідників, що займалися окресленою проблемою слід назвати Лахмана Р. (Lachmann R.), Лінднера Ф. (Lindner F.), Краузе Х. (Krause H.), Роммеля Е. (Rommel E.) Шмідта Р. (Schmidt R.), Шрьодера В. (Schröder W.), Бейера К. (Beyer K.), Шрадера К. (Schrader K.), Шульца В. (Schulz W.), Ребле А. (Reble A.), Пінлохе А. (Pinloche A.), Цайса К. (Zeiss Chr.), Цоллікофера Г.-Й. (Zollikofer G.-J.).

Метою нашої статті є дослідження впливу та раціоналізму на розвиток освіти та педагогічної думки Німеччини у XVIII ст.

Протягом XVIII ст. розвиток освіти та педагогічної думки Німеччини зазнавали впливу двох течій – пієтизму та раціоналізму. Пієтизм був релігійним рухом усередині лютеранської церкви, раціоналізм – рухом, інтереси якого стосувалися позацерковної сфери. На школи, що знаходилися під наглядом держави і церкви, покладали подвійне завдання: виховання молодого покоління добропорядними громадянами та в душі християнських ідеалів. Проте виконання цих завдань обтяжувалось принциповими розбіжностями світоглядних позицій пієтизму та раціоналізму. У пієтизмі наголошували на переважанні у навчальному процесі почуття, віри, молитви, християнського виховання; у раціоналізмі наполягали на більшій важливості знань та розуму. Пієтисти всіляко підтримували вплив церкви на освіту і намагалися досягти поживлення релігійного життя й усередині релігійних громад, і у навчально-виховному процесі шкіл. Раціоналісти навпаки констатували потребу послабити вплив церкви, посилити вплив держави та надати змісту освіти нового сенсу. В обох руках дотримувалися думки, що виховання має бути практичним, проте практичність виховання розуміли по-різному. Представники і пієтизму, й раціоналізму схвально ставилися до вивчення, крім рідної мови, й інших предметів: арифметики, історії, географії, біології. Проте з приводу релігійної частки у навчально-виховному процесі вони дотримувалися діаметрально протилежних позицій: пієтисти наголошували на важливості опанування біблійних істин, виховання серця та благочестивої поведінки, раціоналісти ж, навпаки, особливо необхідними елементами впливу на молодь визначали етику та мораль. Пієтизм упроваджував християнське виховання, що ґрунтувалося на катехізисі та на символі віри певної конфесії, метою ж раціоналістів було загальне релігійне виховання, яке базувалося на природі та розумі.

Шкільні порядки стали основними офіційними документами, що визначали функціонування навчальних закладів Німеччини у XVII–XVIII ст. і містили положення про цілі, зміст, методи та організацію навчального процесу. Для шкільних порядків, прийнятих у досліджуваному нами часовому відрізку, характерним є те, що на відміну від XVI – поч. XVII ст. положення про освіту приймали окремо від церковних порядків, що сигналізувало про зростання зацікавленості держави сферами освіти та виховання. Шкільні порядки, прийняті у XVII ст., багато дослідників

вважають початком зародження загальноосвітньої початкової школи Німеччини [1, с. 122]. З того часу увага державних службовців була зосереджена не тільки на вищих школах (латинські школи, гімназії), оскільки на особливий контроль було поставлено «загальні німецькі школи» («gemeine Teutsche Schulen»), які розвинулися зі шкіл церковних причетників та мали надавати елементарну освіту. Безпосередньо з назви самих шкіл можна зробити висновок про те, що у них вивчали тільки одну мову – німецьку.

Наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст. шкільна система Пруссії зазнавала здебільшого впливу пієтичного вчення, прихильниками якого були пруські імператори Фрідріх-Вільгельм I та Фрідріх Великий. Пієтисти обстоювали ідею благочестивого життя кожного, активну християнську позицію віруючих, наполягали на важливості особистісного спілкування віруючих з Богом, читанні Біблії та біблійної літератури. Вагомим внеском пієтичного руху у сферу освіти було заснування значної кількості освітніх закладів, відомих в історії педагогіки як культурно-освітній центр «Сирітський Дім» А.-Г. Франке. Освітні заклади, засновані Августом-Германом Франке, надавали освіту не тільки дітям із заможних родин, пріоритетом у здійснюваній ними освітній діяльності була організація навчальних закладів для бідних та жебраків. А.-Г. Франке – перший, хто почав розбудову сирітських протестантських притулків у Німеччині. У сиротинцях діти не лише навчалися різним науками, але й отримували певну робітничу кваліфікацію. Важливим моментом освітньої концепції Франке була думка про те, що «старанність та любов до праці мають бути прищеплені з раннього дитинства» [2, с. 45]. Трудове виховання, за прикладом А.-Г. Франке, почали вважати невід’ємною складовою навчання у початковій школі, і вводити до навчального плану багатьох державних та приватних закладів освіти. Уряд Пруссії схвально ставився до заснування навчальних закладів для бідних верств населення, оскільки, з одного боку, можна було, таким чином, протистояти повному зубожінню такого прошарку населення, з іншого, функціонування цих освітніх закладів могло певною мірою сприяти розвитку економіки країни. Проте, за твердженнями пієтистів, «школи мають готувати учнів не тільки до професійного та громадського життя, їх слід розглядати здебільшого як майстерні Святого Духа, оскільки Господь потребує служіння не тільки вмілих, а й передусім благочестивих людей» [3, с. 34]. Пієтисти наполягали, що церкви повинні опікуватися не лише школами взагалі, бо на особливу увагу, на їхню думку, заслуговували уроки релігії. Загалом християнство було для пієтистів не тільки знанням та вірою, але передусім практичною дією.

Педагогічні погляди Августа-Германа Франке справили значний вплив на короля Пруссії Фрідріха-Вільгельма I (1713–1740 рр.). Відтак, у 1717 р.

оприлюднено королівський вердикт, згідно з яким відвідування шкіл у місцевостях, у яких вони знаходилися, було обов'язковим. Для батьків, які не мали змоги сплачувати за надання освітніх послуг, навчання було безкоштовним, а для цього використовували державні кошти. Фрідріх-Вільгельм I також опікувався шкільною освітою у всіх належних йому німецьких землях. Так, 1739 р. він передав п'ятдесят тисяч талерів до Східної Пруссії на забезпечення потреб шкільної освіти та розбудову шкіл [4, с. 355].

Завдячуючи цим фінансовим надходженням, у Східній Пруссії вже незабаром з'явилося близько 1000 сільських шкіл. Фрідріх-Вільгельм I також намагався покращити освітній рівень учителів та сприяв заснуванню закладів, які мали надавати педагогічну освіту. Проте у багатьох місцевостях прибутки ремісників, що були недостатньо освіченими, значно перевищували заробітки шкільних учителів, що свідчило про неprestижність учительського фаху. Для підняття престижу учительської професії, за наказом Фрідріха-Вільгельма I, шкільним учителям безкоштовно видавали дрова та виділяли земельні ділянки для вільного використання поблизу їхніх домівок.

Більшість освітніх реформ у Німеччині у п'ятидесятих роках XVIII ст. реалізовував учень А.-Г. Франке, священник Церкви Святої Трійці Берліна Юліус Гекер (Julius Hecker). Важливим здобутком Гекера було відокремлення латинських шкіл від німецьких, як у концепції, прийнятій в школах А. Франке. Необхідність такого розподілу було пояснено статусом латинської школи, як основної, що виконувала функції пропедевтичного закладу для здобуття вищої освіти. Крім того, усі школи було поділено на три типи: німецькі, латинські та реальні. У школах останнього типу викладали німецькою мовою та вивчали предмети, які могли мати практичне застосування, тобто опанування якими повинно було сприяти оволодінню практичною професією.

З середини XVIII ст. у Німеччині під впливом європейського просвітництва відбувся поворот від абсолютної до просвітницької монархії: під лозунгом «індивідуалізм та секуляризація» школу й державу почали трактувати як суто світські формування, толерантність починає домінувати над раніше прийнятою ієрархією цінностей, замість придворного стилю життя та ментальності починає зароджуватися бюргерська культура з орієнтацією на людину, її потреби та прагнення. Раціоналістичний та індивідуалістичний дух епохи Просвітництва проникає в усі сфери суспільного життя, зокрема освіту й виховання, тому XVIII століття правомірно вважають «педагогічним століттям».

Особливо популярними у Німеччині в епоху Просвітництва були погляди французького мислителя Ж.-Ж. Руссо, який обстоював ідеї свободи особистості, природного розвитку, людської гідності та права. Проте якщо у Франції ідеї Руссо стосувалися здебільшого соціальних та

політичних сфер, то у Німеччині вони найбільше позначились на сферах літератури та педагогіки. Найвишого схвалення набули ідеї цього науковця у колі філантропів (друзів людини) – угруповання, що утворилося у Німеччині у 70-х рр. XVIII ст. Члени цієї групи – Базедов (Basedow), Зальцман (Salzmann), Кампе (Campe), Трап (Trapp), Рохов (Rochow), Ізелін (Iselin) – були носіями ідей просвітництва у Німеччині. Філантропи – прихильники «розумово-природного» виховання, серед вимог яких були твердження про скасування надто суворої дисципліни у школах та створення такої атмосфери, яка б перетворювала навчання на радісний та безтурботний процес. Вони визнавали роль фізичних вправ під час навчання, наполягали на важливості загартовування дітей, спілкуванні з природою, саме тому до розкладу занять у їхніх школах було введено чимало фізичних занять, спрямованих на зміцнення організму учнів – танці, фехтування, спортивні ігри. Представники нового руху намагалися змінити загальний стиль старої школи, тому як неминуче постало питання про доцільність проведення релігійних занять взагалі.

Однак, слід зазначити, що недоліком освітньо-виховного процесу, пропонованого філантропами, було недотримання послідовності етапів природного розвитку дитини. Якраз на противагу Руссо представники цього руху прагнули якомога швидше досягти виробничої зрілості дитини та покращення показників дитячої продуктивної праці. Метою освітнього процесу, на їхню думку, була потреба якомога швидшого перетворення дитини на старанного, наполегливого, практичного, інтелектуального громадянина. Так, за Кампе «винахідник нового сорту пива або веретена зробив для людства набагато більше, ніж автори од та епопей» [5, с. 123]. У навчальному плані шкіл філантропів визначальні позиції займали предмети фізико-математичного та природничого напрямів, іноземні мови вивчали лише на початковому рівні та «за потреби», опанування старих мов вважали зайвим. За твердженнями філантропів, і життя взагалі, й навчання зокрема мають приносити задоволення та щастя, саме тому вони розробили систему заохочень та винагород, від спеціальних «добродесних» білетів до особливих призивів та орденів, проте, за таких умов навчальний процес часто перетворювався на суцільну гру, що унеможливлювало отримання ґрунтовних знань.

Засновником руху філантропів вважають Іогана-Бернгарда Базедова (Johann Bernhard Basedow (1723–1790 рр.)). Життя цього видатного діяча склалося так, що він перервав навчання теології, став учителем та викладав у школах, де навчалися переважно діти з аристократичних сімей. У 1768 р. виходить друком його праця «Уява про друзів людини», у якій було вміщено ідеї щодо реформування школи, відповідно до яких школи мали вийти з-під опіки церкви та перейти під контроль держави. Він наголошував на необхідності організації вчительських семінарій,

друкування підручників та забезпечення вчителів і батьків методичними вказівками щодо проведення занять. Перші методичні роботи Базедова – це «Методика», що вийшла друком у 1770 р., та частини «Елементарної науки», які були опубліковані 1774 р. під назвою «Елементарний твір». Остання праця мала вигляд ілюстрованого підручника для початкової школи, у якому було вміщено основні положення філантропічного вчення і передбачено «облаштування корисного, патріотичного та блаженного життя» [6, с. 218]. Цей педагог також був автором численних памфлетів, у яких тлумачив біблійні поняття, як Святий Дух, хрещення, Причастя, прокляття у пеклі тощо, суто в ракурсі моралі, за що його було засуджено офіційною церквою.

Ще у творі «Уява про друзів людини» Базедов висловлював прохання про моральну й матеріальну підтримку своїх ідей, на яке відгукнулися по всій країні: до 1771 р. на розбудову навчального закладу нового типу надійшло понад 15 000 талерів. У 1771 р. разом зі своїм соратником Вольке (Wolke) він відкрив у м. Дессау (Dessau) «філантропін» – школу, яка мала стати зразковим навчальним закладом просвітителів. Шкільне та інтернатське життя у цьому навчальному закладі ґрунтувалося на основних ідеях філантропів.

Достатньо швидко «філантропін» набув популярності. Це засвідчує той факт, що під час проведення публічних екзаменів у школі її гостями були такі визначні педагоги того часу, як Ніколаї (Nicolai), Штруензее (Struensee), Кампе (Campe), Рохов (Rochow), Шуммель (Schummel). Однак, хоча школа на початку свого функціонування мала значну кількість прихильників й отримала достатньо схвальних відгуків, вже 1779 р. Шуммель (Schummel) у романі «Еспаньйолка» («Spitzbart») розкритикував ідеалістичний уклад життя «філантропіна», а школу назвав «духовкою». Школа Базедова працювала десять років, а 1793 р. її було ліквідовано через незадоволення громадян рівнем освіти, надзвичайну екзальтованість навчального процесу та нездібність керівництва. Два інші «філантропіни», засновані у Швейцарії та Південній Німеччині К. Бардтом (K. Bardt), теж невдовзі занепали.

Найбільших успіхів серед філантропів досягнув К.-Г. Зальцман, який 1784 р. у м. Шнепфенталь (Schnepfental) у Тюрінгії заснував філантропічний навчально-виховний заклад, який вистояв в усіх буревіях часу і продовжив успішне функціонування у ХХІ ст. Починаючи з 1781 р., Зальцман працював у філантропіні Базедова на посаді вчителя релігії, проте вже через три роки звільнився через непорозуміння з керівництвом школи, несприйняття недостатньо сімейного характеру закладу та прокламативний характер навчання у ньому.

У творі «Вказівки до нерозумного виховання» (1780 р.), який призначений для батьків, Зальцман вказує на найбільш поширені помилки,

яких припускаються батьки у процесі виховання. У згаданій роботі автор виступає в іпостасі адвоката дітей перед світом дорослих, вказуючи, що шляхом неприпустимої поведінки з дітьми батьки часто псують їх, за що потім і страждають. Книжка мала стати «захистом та клопотанням за беззахисних дітей, які через незнання та необережність батьків часто бувають приречені на страждання» [7, с. 88].

На противагу тому, що загалом філантропи здебільшого опікувалися освітою вищих верств населення, Е. фон Рохов (E. von Rochow), який теж був членом згаданого вище угруповання, мав намір провести реформи сільської школи. Цей діяч відомий тим, що разом із своїм вірним співпрацівником і товаришем Брунсом (Bruns) заснував 1778 р. на території свого фамільного маєтку у Рекані (Reckahn) зразковий навчальний заклад, де зміг втілити у життя свої педагогічні ідеї. Для подолання економічного та морального занепаду Північної Німеччини Рохов виступив ініціатором проведення реформ, спрямованих на покращення становища бідних, у яких, зокрема, йшлося про надання освіти, будівництво будинків для жебраків та бідних, введення страхування їхнього життя та скасування батрацьких робіт. Рохов став поборником просвітництва та морально-етичного виховання сільського населення засобами організації «доброї» школи. «Добра» сільська школа повинна відповідати чотирьом основним вимогам:

1. Школа має бути державною, доступною для всіх дітей;
 2. У школі необхідно вивчати усе практичне. Так, сільська школа забезпечувала знаннями та навичками, які стосувалися сільського господарства, як-от: заняття тваринництвом, птахівництвом, оброблення землі, щеплення рослин тощо;
 3. Для засвоєння шкільного матеріалу у «добрій школі» слід використовувати правильні методи – жваве спілкування у формі «запитання-відповідь» (сократівський метод) та застосування шкільних дитячих підручників;
 4. На селі потрібно збудувати зразкові добротні школи, у яких повинні працювати висококваліфіковані, добре підготовлені, віддані учительській справі кадри, які за свою роботу мусять отримувати гідну зарплату [8, с. 65].
- Наприкінці XVIII ст. у Німеччині питання про інтерконфесійність школи залишалося відкритим, тому навіть у державних школах дотримувались принципів певної релігійної конфесії. Останнє означало, що в протестантських школах працювали учителі та навчалися учні євангельського віросповідання, у католицьких школах – учителі та учні католицької віри. Оскільки населення певного населеного пункту належало переважно до однієї конфесії, така форма вирішення конфесійного питання у школі не зумовлювала виникнення будь-яких проблем. У містах

та місцевостях, де було достатньо прихильників обох конфесій, учні мали можливість обирати.

Незважаючи на перехід шкіл у підпорядкування держави, заняття з релігії не були вилучені з навчальних планів і державних, і приватних шкіл. Натомість 1788 р. міністр Вольнер (Wöllner), який на той час курував питання освіти, прагнучи протидіяти раціоналізму просвітителів, видав славнозвісний релігійний едикт, метою якого було повернення до ортодоксального вчення церкви. У 1794 р., коли школи вже повністю знаходились під контролем держави, той же міністр видав вказівки для вчителів про те, що вони зобов'язані берегти себе від скептицизму та байдужості та докладати зусиль у справі християнського виховання молоді. Прийняття на посаду вчителя відбувалось лише після складання претендентом іспиту на «правовірність», під час якого він мав довести істинну відданість християнському вченню. Відповідно до закону 1799 р. усі нові учителі в гімназіях та міських школах повинні були скласти клятву, згідно з якою вони мали виховувати дітей в душі християнства. Так, вчителі проголошували готовність зробити усе можливе, аби тільки «пробудити в учнів любов до релігії, бажання дотримуватися біблійних настанов та жити справжнім благочестивим життям» [9, с. 45].

Отже, до кінця XVIII ст. школи у Німеччині стали більш світськими, а держава замінила церкву у функції контролю. Поступове введення загального шкільного обов'язку, яке спочатку було ініційоване протестантськими громадами задля охоплення усього населення християнським вихованням, стало важливою віхою на шляху секуляризації шкіл. Натомість служителі католицьких церков не схвалювали новітніх змін в освіті, а стверджували, що такі закони обмежують свободу сім'ї та церкви з огляду на те, що останні відіграють основну роль у вихованні дітей та молоді. Так, у Баварії, де єзуїти тривалий час утримували панівне становище, закон про загальний шкільний обов'язок ухвалили лише 1802 р. Інновації в освіті полягали в тому, що під впливом Просвітництва було розширено рамки занять з релігії, вчителі, які були прихильниками просвітницьких поглядів, більше не дотримувалися певних конфесійних обмежень, а проводили заняття згідно із загально-християнськими принципами. У вищих школах, де спостерігалось достатнє закріплення новогуманістичних тенденцій, стали динамічно поширюватися антиортодоксальні погляди. Проте ідеї пієтистів про те, що основним завданням школи є християнське виховання та формування благочестивого характеру, не були викорінені, навпаки у наступному XIX столітті вони стали дедалі більш популярними, а пієтичні школи зазнають подальшого піднесення.

Незважаючи на прийняття прокламативних постанов щодо поліпшення ситуації з учительськими кадрами, повне виведення вчительської професії з-під контролю церкви було зроблене лише у XIX ст. завдяки реформам

Гумбульдта (Humboldt). На межі XVII–XVIII ст. ще не було вироблено системи підготовки вчительських кадрів для початкової та середньої ланок освіти. У цей час у школах викладали малоосвічені церковні причетники або призначені місцевим священиком чи релігійною громадою особи, які «більше нагадували не вчителів, а дресирувальників та наглядачів» [10, с. 28].

Таке жалюгідне становище з учительськими кадрами не було суттєво змінено й після прийняття Пруським урядом та урядом інших німецьких земель постанов про введення загального шкільного обов'язку. Перші позитивні зміни у забезпеченні шкіл учительськими кадрами відбулися після заснування Августом-Германом Франке учительських семінарій, мета організації яких спочатку передбачала забезпечення кадрами комплексу новоутворених навчальних закладів. Отримати професію вчителя у Галле можна було у двох учительських семінаріях: Семінаріум прецепторум (*Seminarium praeseptorum*) та Семінаріум селектум прецепторум (*Seminarium selectum praeseptorum*). Випускники Семінаріум прецепторум отримували право на викладання у початкових школах, а після завершення навчання у Семінаріум селектум прецепторум майбутні педагоги могли розраховувати на отримання вчительської посади у вищих школах (гімназії, латинські школи). Проте вже через деякий час випускники учительських семінарій Франке стали користуватися попитом не тільки у Німеччині, а й у інших країнах Європи. Бажаючі отримати професію педагога приїздили до Галле з багатьох країн світу.

Заснування учительських семінарій А.-Г. Франке стало початком відкриття низки схожих навчальних закладів в інших містах Німеччини, керівниками яких нерідко ставали колишні випускники з Галле. Так, невдовзі розпочали своє функціонування навчальні заклади для підготовки учителів у Заксен-Веймарі (*Sachsen-Weimar*, 1726 р.), Щецині (*Stettin*, 1732 р.), Бергені (*Bergen*, 1735–1736 pp.), Берліні (1748 р.), Брауншвайзі (*Braunschweig*, 1751 р.), Вюрцбурзі (*Würzburg*, 1770 р.), Кур-Майнці (*Kur-Mainz*, 1779 р.), Нассау (*Nassau*, 1779 р.), Бамберзі (*Bamberg*, 1791 р.). Із заснуванням учительських семінарій відбуваються зміни щодо отримання вчительської професії та щодо осіб, які ставали педагогами: якщо раніше вчительські посади займали ті особи, хто в подальшому мав намір стати служителем церкви і вважав діяльність у школі передумовою для успішної священицької кар'єри або ж ті, хто не зміг вдало закінчити навчання на теологічному факультеті, то тепер для того, щоб зайняти посаду вчителя, потрібно було закінчити спеціалізований навчальний заклад та скласти екзамен державній комісії.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що протягом більшої половини XVIII ст. освіта Німеччини знаходилась під домінуючим впливом пієтичної концепції виховання, метою якої було формування передусім свідомої християнської позиції, що досягали шляхом збільшення у

навчальному плані усіх типів шкіл предметів релігійного циклу, добром учителів-священиків або студентів теологічних факультетів, залученням учнів до участі в діяльності релігійних місцевих громад. Секуляризація школи і держави відбулася лише наприкінці століття, тобто в час стрімкого розвитку філантропічних навчальних закладів. Проте, слід зазначити, що, попри благородні наміри німецьких просвітителів щодо надання освіти усім верствам населення, виховання свідомих громадян, прищеплення загально-християнських духовних цінностей, намагання відповісти на потреби дитини, їхні школи поступалися у популярності пістичним навчальним закладам. Останнє можна пояснити, на нашу думку, тим, що, з одного боку, пістичні школи були усіляко підтримувані державою, а з іншого, філантропічні освітні заклади не завжди мали збалансовану систему організації навчально-виховної роботи.

1. Reble A. Geschichte der Pädagogik. – Stuttgart, 2002. – S. 122. 2. Scholl. August Hermann Francke als evangelischer Erzieher. – EE VII, 1955. – S. 45–49. 3. Nohle C. Geschichte des deutschen Schulwesens im Umriß. Nachdruck aus Rein. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. – Langensalza, 1896. – 434 S. 4. Roegele. Ein Schulreformer des 18. Jahrhunderts. Kardinal Damian Hugo von Schönborn und die Reorganisation des Schulwesens im Fürstbistum Speyer. – HJ (1955). – S. 351–362. 5. Campe J. H. Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. – Wien und Wolfenbüttel, 1787. 6. Lorenz H. J. B. Basedows Philantropin im Lichte neuerer Forschung. In: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Bd. XXI. – Gotha, 1892. – 583 S. 7. Salzmann Chr. G. Anweisung zu einer nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder. – Erfurt, 1. Auflage. – 1780. 8. Rochow F.E. Schriften zur Volksschule. Hrsg. von R. Lochner. – Karlsruhe, 1962. 9. Giese G. Deutsche Schulgesetzgebung. – Berlin, 1931. – S. 17–53. 10. Schönfeld H. Bücher für den evangelischen Religionsunterricht. Ein Beitrag aus den bayerischen Volksschulen im 19. Jahrhundert. – Jena, 2005. – S. 28–31.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Калько А. Д., д.геогр.н., професор, Шикла Р. Р., доцент кафедри біології (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГАЛУЗІ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

***Анотація.** У статті розкрито поняття «педагогічна модель» та зазначено, що моделювання є обов'язковою частиною наукових досліджень і розробок. На основі проаналізованих тлумачень у контексті цього дослідження дано власне визначення терміну та розроблено змістовні блоки. У теоретико-аналітичному блоці синтезовано мету, завдання, підходи та принципи фахової підготовки майбутніх учителів природознавства засобами музейної педагогіки.*

***Ключові слова:** педагогічна модель, майбутній вчитель, природознавство, засоби, музейна педагогіка.*

***Аннотация.** В статье раскрыто понятие «педагогическая модель» и указано, что моделирование является обязательной частью научных исследований и разработок. На основе проанализированных толкований в контексте данного исследования дано собственное определение понятия, разработаны содержательные блоки. В теоретико-аналитическом блоке синтезированы цели, задачи, подходы и принципы специальной подготовки будущих учителей естествознания средствами музейной педагогики.*

***Ключевые слова:** педагогическая модель, будущий учитель, естествознание, средства, музейная педагогика.*

***Annotation.** The article explains the concept of «teaching model», it is stated that modelling is a mandatory part of scientific researches and scientific development. Based on interpretations analyzed in the context of this study it was given the author's definition, the semantic blocks are developed. In theoretical and analytical unit it was synthesized purpose, objectives, approaches and principles of professional training of future teachers in the field of natural science by means of museum pedagogy.*

***Keywords:** pedagogical model, future teachers, industry, science, tools, museum education.*

У сучасних закладах вищої освіти України важлива роль приділяється формуванню професійних якостей майбутнього вчителя. Як свідчить практика та історичний досвід педагогічної науки в навчальний процес

майбутніх учителів доцільно впроваджувати засоби музейної педагогіки. У дослідженні [1, с.16] пояснено, що музейна педагогіка розглядає музей як динамічне освітнє середовище: «Використання музеїв з метою освіти і виховання зумовило виникнення музейної педагогіки, яка поєднує елементи музезнавства та педагогіки і доповнюється соціологічними та психологічними дослідженнями. Теоретична база музейної педагогіки у світі як науки ще перебуває на стадії формування та розвитку».

Питання фахової підготовки майбутніх учителів досліджували такі науковці, як: М. Дяченко, Л. Кандибович [2], Л. Кондрашова [3], Т. Калюжна [4] та ін. Зокрема, О. Тімець зазначила, що «Значущість професійної підготовки майбутніх учителів географії посилюють тенденції реформування освіти, особливо ті, які спрямовані на розв'язання протиріч між традиційними формами і методами навчання та появою нових знань, нової інформації, що сприяє виробленню в студентів-географів умінь професійно й мобільно реагувати на постійні зміни в практичній і науковій діяльності, а також практичних умінь розв'язувати проблемні завдання чи ситуації» [5].

Мета нашої статті – розробити структурно-функціональну модель фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки.

Під час аналізу навчально-виховного процесу закладів вищої освіти нами було розроблено власну модель фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки.

Розвиток сучасного суспільства вимагає орієнтації педагогіки на розкриття інтелектуального потенціалу людської особистості в умовах, створених для якісної освіти. Як зазначив Є. Лодатко в роботі [6]: «Разом з тим, моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо».

У «Словнику української мови» подано таке тлумачення терміну «модель»: «Зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось» [7, с. 776]. А. Дахін так визначив поняття «модель»: «Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до об'єкту, що досліджується (або явища), відображає і відтворює у більш простому і грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами об'єкта» [8, с. 22].

В «Педагогічному словнику» С. Гончаренка подано таке тлумачення лексеми «навчальні моделі»: «(франц. Modele, від modulus – міра, мірило, зразок) – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема,

опис, тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [9, с. 213].

За своїм завданням педагогічні моделі істотно різняться в кожному конкретному дослідженні, тому ми наводимо кілька визначень.

Т. Гордієнко в роботі [10] стверджує: «Моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, невід'ємною частиною нашого життя. Одні і ті ж явища або системи можуть мати багато різних видів моделей. Як наслідок, існує багато назв моделей, більшість з яких відображає вирішення певної конкретної мети». В «Словнику Українського педагога» А. Гришук подав таке визначення терміну «модель»: «умовне зображення певних об'єктів, процесів чи явищ, що використовується як їх віртуальний аналог» [11, с.124].

На основі проаналізованих тлумачень у контексті нашого дослідження дамо власне визначення терміну. Так, педагогічна модель формування фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки – це абстрактна схема функціонування загальних компонентів, що синтезує засоби природничих музеїв та музейний простір з метою підвищення фахової компетентності майбутніх учителів галузі природознавства. Під моделлю формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів ми трактуємо абстрактну схему функціонування загальних компонентів, які акумулюють загальні компетентності, діагностичний інструментарій, зміст, форми, та методи, а також педагогічні умови, які сукупно сприятимуть удосконаленню навичок педагогічного спілкування студентів (рис. 1).

В основу розробленої моделі було імплементовано чотири взаємопов'язаних функціональних блоки: теоретико-аналітичний, діагностично-констатувальний, змістово-процесуальний, контрольньо-оцінний.

У теоретико-аналітичному блоці синтезовано такі компоненти: мету, завдання, підходи, принципи.

Метою моделювання фахової підготовки майбутніх вчителів галузі природознавства є покращення ефективності їх підготовки засобами музейної педагогіки, спрямованої на розвиток професійних умінь та навичок. Визначена *мета* дає нам змогу сформулювати *завдання* фахової підготовки майбутніх вчителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки: оволодіння системою фундаментальних знань у галузі природознавства взагалі і музейної педагогіки зокрема; формування позитивного ставлення студентів до фахової діяльності та усвідомлення ними необхідності використання у професійній діяльності засобів музейної педагогіки; набуття умінь і навичок проводити уроки і виховні заходи з використанням засобів музейної педагогіки; формування у майбутніх фахівців галузі природознавства самовираження шляхом демонстрування прикладів творчої поведінки педагогів та студентів, які використовують засоби музейної педагогіки.

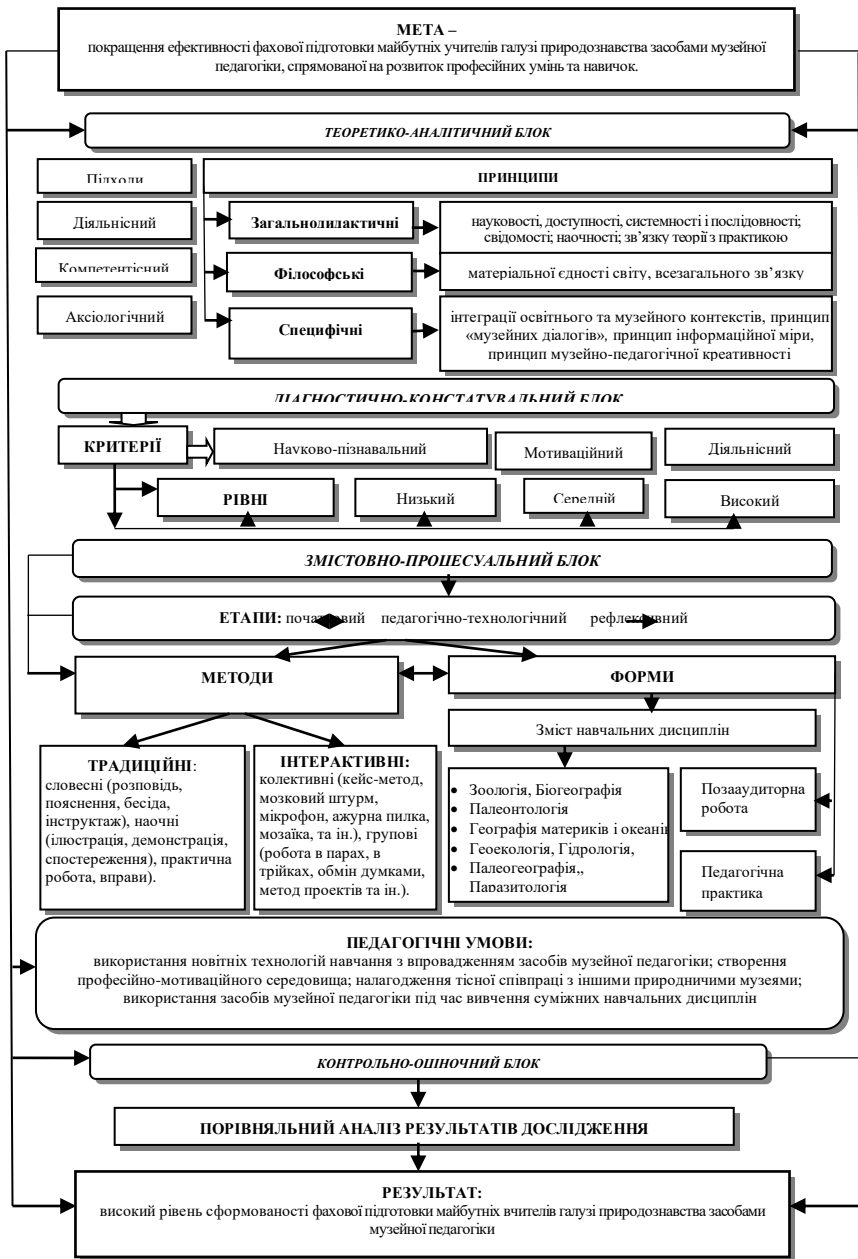


Рис. 1 Педагогічна модель формування фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки

В основу теоретико-аналітичного блоку покладено методологічні підходи, що визначають специфіку побудови освітнього процесу у вищому навчальному закладі, зокрема: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, інтегративний та компетентнісний.

Впровадження розробленої моделі сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки на основі діяльнісного, компетентнісного та аксіологічного підходів.

Діяльність і спілкування завжди розглядалися у нерозривній єдності, тому вважаємо доцільним розглядати діяльнісний підхід у контексті удосконалення навичок педагогічного спілкування майбутніх викладачів.

Діяльнісний підхід – це методологічний принцип, основою якого є категорія предметної діяльності людини (групи людей, соціуму в цілому). Діяльність – форма активності, що характеризується здатністю людини чи пов'язаних з нею систем спричинювати зміни щодо буття. Діяльність людини може розглядатися в загальному значенні цього слова – як динамічна система взаємодії людини із зовнішнім середовищем, а також у вузькому, конкретному – як специфічна наукова, професійна, навчальна, побутова форма активності людини, де вона досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб [12, с. 87].

Наступним розглянемо компетентнісний підхід, зауваживши, що науковці звертаються до ідей компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів вдосконалення національної системи освіти. Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання [13, с. 54].

Компетентнісний підхід зумовлює зміни у підходах до формування змісту підготовки, визначення переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначення компетентностей з кожного предмета і формування змісту кожної дисципліни та підбір необхідної для навчального процесу інформації. Важливо врахувати, що формування професійних компетентностей може змінюватися, але в межах освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки за спеціальністю [13 с. 54].

Аксіологічний підхід характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору, дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь, навичок через детермінацію ціннісного ставлення викладача і студентів до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і

позицій. Цінності є складним соціально-психологічним утворенням, у якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій. Сутність аксіологічного підходу до підготовки магістра полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [12, с. 73].

Отже, аксіологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки передбачає формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в кінцевому підсумку, визначають рівень готовності майбутнього спеціаліста до реалізації життєвих і професійних планів [14, с. 14].

Відповідно до поставленої мети та завдань, окреслених підходів нами було виокремлено основні *принципи навчання* щодо впровадження моделі фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки. У сучасній педагогічній науці під принципами навчання розуміють «основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями; виховного характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів учня» [15, с. 376].

Зважаючи на особливості підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки, в рамках дослідження нами було окреслено декілька найважливіших *принципів навчання*: а) загальнодидактичні: науковості, доступності, системності і послідовності; свідомості; наочності; зв'язку теорії з практикою; б) філософські принципи: матеріальної єдності світу (цілісності природи), всезагального зв'язку (взаємозв'язку і взаємозумовленості), розвитку (еволюції); в) специфічні принципи (інтеграції освітнього та музейного контекстів, *принцип «музейних діалогів»*, принцип інформаційної міри, принцип музейно-педагогічної креативності).

Розроблена нами модель спрямована на підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки, що акумулює загальні компетентності, діагностичний інструментарій, зміст, форми, та методи, а також педагогічні умови, які у сукупності сприятимуть удосконаленню навичок педагогічного спілкування студентів.

1. Воронова Л. М. Педагогічний аспект діяльності музеїв при закладах освіти на Харківщині на межі ХХ–ХХІ ст. / Л. М. Воронова, Н. С. Мартем'янова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 43. – С. 15–24. 2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности студентов к педагогической деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1996. – 175 с. 3. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Изд-во «Прометей», 1990. – 160 с. 4. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя / Т. Г. Калюжна // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 4. – С. 32–37. 5. Тімець О. В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки / Тімець Оксана Володимирівна : автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.04. – Черкаси. – 2011. – 43 с. 6. Моделювання в педагогії: точки відліку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_ed. 7. Словник української мови – Т. 4. / І. К. Білодід, А. А. Бурячок та ін. – К. : Наук. думка, 1973. – 840 с. 8. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – № 4. – 2002. – С. 22–26. 9. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. 10. Педагогічні моделі багаторівневої підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/.../sgiiirbis_64.exe. 11. Гришук А. В. Словник українського педагога / А. В. Гришук. – К. : КВЦ, 2015. – 236 с. 12. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с. 13. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с. 14. Луговий В. І. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В. І. Луговий // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти». – Додаток 3. – Т. 7. – 2007. – С. 14. 15. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Камінська О. В., д.психол.н., доцент (Рівненський державний гуманітарний університет)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «професійна компетентність», визначено умови та засоби, що дозволять педагогу зростати у професійному плані та підвищувати ефективність своєї діяльності, висвітлено вплив процесу підвищення професійної компетентності на самовдосконалення особистості, обґрунтовано, що соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом підвищення професійної компетентності педагога, оскільки участь в ньому дозволяє оптимізувати вміння та навички, необхідні для ефективної педагогічної діяльності, та здійснювати більш глибокий вплив, виробляючи особистісні характеристики, що сприяють професійній самореалізації.

Ключові слова: професійна компетентність, самовдосконалення, самоактуалізація, ефективність професійної діяльності, соціально-психологічний тренінг.

Аннотация. В статье раскрыто сущность понятия «профессиональная компетентность», определены условия и средства, которые позволят педагогу расти в профессиональном плане и повышать эффективность своей деятельности, освещено влияние процесса повышения профессиональной компетентности на самосовершенствование личности, обосновано, что социально-психологический тренинг является эффективным средством повышения профессиональной компетентности педагога, поскольку участие в нем позволяет оптимизировать умения и навыки, необходимые для эффективной педагогической деятельности, и осуществлять более глубокое воздействие, развивая личностные характеристики, способствующие профессиональной самореализации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, самосовершенствования, самоактуализация, эффективность профессиональной деятельности, социально-психологический тренинг.

Annotation. The article reveals the essence of the concept «professional competence», defined terms and tools that allow the teacher to grow professionally and improve the efficiency. The impact of increasing professional competence for self-identity is determined. It is emphasized that social and psychological training is an effective means to improve the professional

competence of the teacher, because participation in it benefits optimiing the skills necessary for effective educational activities and carry out a profound impact, making personal characteristics that promote professional fulfillment.

Key words: *professional competence, self-improvement, self-actualization, the effectiveness of professional activity, social and psychological training.*

Враховуючи соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні та висувують нові вимоги до конкурентоспроможності особистості, підвищення професійної компетентності є одним з важливих та актуальних завдань, що повстають перед педагогами незалежно від їх кваліфікації та досвіду роботи. Це зумовлено тим, що вдосконалення вмінь та навичок, вироблення нових стратегій взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу, є передумовою не лише професійного, але й особистісного росту, сприяє розширенню горизонтів свідомості, опануванню більш ефективними методами та засобами навчальної і виховної діяльності. Процес підвищення професійної компетентності, що повинен характеризуватися ознакою безперервності, дозволяє педагогу володіти інноваційними методами викладання та ефективно впливати на формування підростаючої особистості, на яку і спрямовані педагогічні впливи.

Зважаючи на актуальність піднятої проблеми, вона піддається активному вивченню. Зокрема, вченими уточнено сутність та психологічний зміст поняття «професійна компетентність» [1; 2], досліджено умови, що сприяють її підвищенню [3], визначено шляхи, які забезпечують актуалізацію педагогічних знань та вмінь [4; 5]. Однак, незважаючи на наявні здобутки, психологічний супровід цього процесу не набув необхідного поширення, що робить важливим виділення психологічних засобів, які дозволили б педагогу підвищити ефективність своєї професійної діяльності.

Враховуючи це метою статті є визначення психологічних умов та засобів підвищення професійної компетентності педагога.

У сучасній науці існують різні підходи до тлумачення професійної компетентності. Так, В. Я. Синенко трактує це поняття як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей вчителя, що виявляються в результаті діяльності [1]. На його думку, варто розрізняти професійну підготовку фахівця та його професійну компетентність. Перше – це процес оволодіння потрібними знаннями та навичками, друге – результат цього процесу.

А. Б. Земба стверджує, що професійна реалізація є оптимальною сферою прояву компетентності фахівця, яка розглядається як сукупність професійних знань та умінь, що визначають результативність професійної діяльності; комплекс професійно значущих особистісних якостей, які детермінують самостійну й відповідальну діяльність людини; прояв єдності професійної та загальної культури фахівця; інтегративну характеристику фахівця, яка

визначає його готовність та здатність успішно здійснювати професійну діяльність [2].

С. В. Цимбал вважає, що професійну компетентність сучасного спеціаліста, яка визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів, як інтеграція у світ на діяльнісному рівні, доцільно розглядати у єдності трьох її компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного та саморегулятивно-вольового. Формування професійної компетентності сучасного фахівця доцільно спрямовувати на особистісно-орієнтовану парадигму освіти, використання новітніх досліджень у галузях синергетики, акмеології, теорії творчості, що передбачає використання принципу “талант – це синтез талантів”, який виявляє механізм розвитку особистості та орієнтує систему професійної підготовки на формування багатобічного фахівця [3].

На нашу думку, професійну компетентність слід розглядати як складне та багаторівневе утворення. Це не лише сукупність певних знань та вмінь, але й здатність творчо підходити до виконання своїх професійних функцій, передбачати наслідки діяльності, знаходити альтернативні шляхи вирішення проблемних ситуацій.

Високий рівень професійної компетентності є основою формування педагогічної майстерності, що передбачає наявність сукупності ділових та особистісних якостей, які забезпечують продуктивність та достатню ефективність діяльності вчителя. Педагогічна майстерність передбачає не лише оволодіння повною мірою навчальним матеріалом, але й здатність передати його учням в такому вигляді, щоб захопити їх до самостійного пошуку інформації з конкретної теми, сформуванню мотивацію до самоосвіти, виробити здатність творчо мислити та неординарно підходити до вирішення різних питань, оскільки саме формування в учня внутрішньої мотивації до навчання та учіння є основою його ефективної взаємодії з вчителем, сприяє кращому засвоєнню необхідної інформації.

Педагогічна майстерність передбачає переважання при взаємодії з учнями гуманістично орієнтованого підходу, який ґрунтується на сприйнятті суб'єкта взаємодії як повноправного партнера спілкування, який володіє цінними особистісними якостями. Особлива увага приділяється саме особистісним властивостям людини, що сприймається як найвища цінність, неповторна індивідуальність. Прагнення зрозуміти співрозмовника, з повагою ставитись до нього, є основою гуманістичного підходу до навчання і виховання, що забезпечує краще саморозкриття суб'єктів навчального процесу, створення сприятливої атмосфери для оволодіння новими знаннями та навичками.

Педагог, якому притаманний високий рівень професійної майстерності, є особистістю ініціативною, творчою, що не боїться брати на себе відповідальність, займає активну позицію в різних сферах життя.

В. В. Грачев у теорії та практиці професійної діяльності вчителя виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки, систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [4].

Узагальнюючи праці науковців [1–4] можна визначити ключові компоненти професійної компетентності: інформаційна компетентність – передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації; комунікативна – вміння вступати в контакт, бути зрозумілим, спілкування без обмежень; продуктивна – вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них; автономізаційна – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність; моральна – готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами; психологічна – здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності; предметна – володіння певними засобами навчання; соціальна – вміння жити та працювати з оточуючими; математична – вміння працювати з числом, числовою інформацією; особисті якості вчителя – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Г. Д. Малік пропонує такий перелік професійних компетенцій: методологічно-регулятивну, яка закладає основи побудови і переносу в зміст освіти моделей ефективного виконання майбутнім фахівцем соціокультурних і професійних функцій; концептуально-теоретичну, яка визначає практикоорієнтований зміст професійної освіти на широкому тлі культури у вигляді нового типу освітнього результату – компетенцій; проектно-технологічну, яка оптимізує вибір системи навчальних технологій, що забезпечують формування парціальних компетенцій – ключових, базових, спеціальних, що відповідають вимогам освітнього стандарту; моделювально-прогностичну, яка полягає в проектуванні моделі отримання нового типу освітнього результату, який не зводиться до простого когнітивно-операційного конструкта, а орієнтований на вирішення реальних завдань; критерійно-оцінювальну, яка дозволяє оцінювати якість вітчизняної професійної освіти й ефективність управління якістю освіти; кваліфікаційну, завдяки якій підвищується якість підготовки фахівців; орієнтувальну у визначенні напрямку формування ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця, як результату виявлення її особливостей та зіставлення діяльності суб'єкта з нормами культури; практико-орієнтовану, яка спонукає до практичного пізнання та розуміння обраної професії, виконання типових

професійних завдань; адаптивну, яка забезпечує професійну соціалізацію; гуманітарну або особистісно-розвивальну, яка виявляється в прагненні людини до нових особистісних, навчальних і професійних звершень, постійному цілепокладанні; стандартизаційно-нормотворчу, яка унормовує певні уявлення про вимоги до підготовки фахівця у формі професійних і освітньо-професійних стандартів; координаційно-гармонійну, що уможливорює консенсус усіх учасників освітнього процесу; інтеграційну, яка забезпечує зближення освіти і професійної сфери [5].

Таким чином, професійна компетентність є невід'ємним елементом модернізації освіти і передбачає якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення існуючої освітньої практики. Вона має значний потенціал для розвитку особистості фахівця і його активної участі в професійній діяльності.

О. В. Полуніна стверджує, що однією із невід'ємних передумов ефективності педагогічної діяльності викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, є рівень його психологічної компетентності. Остання розглядається як новоутворення, що породжується внаслідок оволодіння педагогом певним обсягом психологічних знань і технік управління, зокрема стосовно завдань удосконалення психолого-педагогічних впливів навчально-виховного змісту. На її думку, психологічна компетентність відіграє особливу роль у процесі становлення особистості як суб'єкта управління учінням, що виявляється у змісті і формах здійснюваних нею психолого-педагогічних впливів. Базовими складовими структури психологічної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу є такі показники, як готовність до психологічного осмислення й вирішення педагогічних ситуацій, активність у інноваційній діяльності, емпатійність, рефлексивність, інтернальність, мотивація досягнення, схильність до професійно-психологічного саморозвитку. Досягнення належного рівня психологічної компетентності прискорюється за умови застосування спеціальних заходів, зокрема, у формі ділових і рольових ігор, завдань, спрямованих на розвиток рефлексивних механізмів, групових дискусій, моделювання конкретних ситуацій, складання психологічних характеристик, обговорення проблеми надійності й прогностичності психологічних засобів діагностики в контексті задач педагогічної психології загалом, проблем вищої школи зокрема [6].

Одним з першочергових завдань, що виникають в процесі підвищення компетентності педагога, на нашу думку, є проведення професійної діагностики з метою виявлення сфер, що потребують удосконалення чи корекції. При здійсненні професійної діагностики важливо вивчати працівника цілісно, його трудову діяльність в динаміці, в розвитку, враховувати запити та можливості самої людини, показувати працівникові його професійні резерви, потенційні можливості.

Виділяють такі завдання професійної діагностики: визначення наявного рівня професіоналізму; встановлення відповідності людини вимогам професії та відповідності професії вимогам людини; виявлення потенційних професійних можливостей особистості; допомога конкретному працівникові у використанні його реальних професійних можливостей для ефективного виконання праці [7].

Таким чином, діагностика професійної діяльності фахівця виконує не тільки власне діагностичну функцію, в яку входять визначення рівня професіоналізму на даний момент і встановлення ступеня відповідності конкретної людини об'єктивним вимогам професії. Результатом проведення діагностики професійної діяльності фахівця є визначення для нього можливих напрямків подальшого особистісного розвитку та професійного зростання. Визначення вимог людини до своєї професії, її потенційних можливостей професійної самореалізації та реальних професійних можливостей істотно допомагає фахівцю оптимізувати свою діяльність.

Виконання кожного з цих завдань розкривається через зміст діагностики професійної діяльності педагога, тобто виявлення наявності педагогічної, соціальної, особистісної та індивідуальної компетентності, з'ясування видів професійної педагогічної діяльності. Діагностика кожного з перерахованих факторів дозволяє провести комплексну оцінку професійної діяльності педагога, виявити сильні і слабкі сторони його роботи.

При проведенні професійної діагностики необхідно дотримуватися низки принципів, реалізація яких дає можливість адекватної оцінки професійної діяльності фахівця: принцип комплексності й цілеспрямованості (реалізується системою психодіагностичних методик, об'єднаних в комплексний метод дослідження), особистісного підходу (вимагає дослідження особистості вчителя в цілому, а також її окремих сфер, рис, характеристик), надійності (передбачає опис вимог до професії з урахуванням не тільки штатних ситуацій, а й незвичайних, екстремальних умов), диференціації та типізації (опис професії повинен враховувати як її особливості, так і те загальне, що об'єднує її зі спорідненими професіями в одну групу), перспективності і реальності (полягає в оцінці перспектив, які відкриває оволодіння професією) [7].

Одним із психологічних засобів підвищення професійної компетентності є участь педагога у тренінгових формах роботи. Тренінг розглядається як один з активних методів навчання. У широкому значенні під соціально-психологічним тренінгом розуміють практику психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи, використанні своєрідних форм навчання: знань, умінь і технік у сфері спілкування, діяльності, власного розвитку та корекції [8].

Л. О. Петровська запропонувала під терміном «соціально-психологічний тренінг» розуміти практику психологічного впливу, що оснований на активних методах групової роботи. Також вона підкреслює можливість

використання тренінгів при підготовці фахівців та зазначає, що тренінг – це система вправ, спрямованих на розвиток здібностей людини, на набуття нею певних професійно необхідних умінь і навичок [9].

Тренінгову роботу усе частіше використовують у тих галузях людської практики, де успіх діяльності значною мірою залежить від уміння спілкуватися. Соціально-психологічний тренінг допомагає виконувати завдання інтенсивного формування та розвитку професійно-значущих соціально-гностичних навиків і умінь.

Тренінг спрямований на оволодіння відповідними соціально-психологічними знаннями, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навиків, уміння адекватно сприймати себе та оточення. Унаслідок цього виробляються і корегуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію. Ефективність технології тренінгу визначається тим, що учасники дають змогу безпосередньо у самому процесі спілкування оцінити свою індивідуальність, навички та скорегувати їх [8].

Є багато видів тренінгів залежно від їх завдань: психотехнічні ігри, мета яких – зняти психічне напруження, розвиток внутрішніх психологічних резервів конкретного працівника, ігрові методи вирішення конфлікту, ігри-захист від маніпулювання, ігри для розвитку педагогічної інтуїції, позиційні ігри (ігри-комунікації), тренування чутливості ділового спілкування, рольові, перцептивні ігри тощо. Базовими методами групового тренування вважають групову дискусію та рольову гру [10].

Всі методи тренінгу характеризуються, по-перше, орієнтацією на досягнення навчального ефекту групової взаємодії. По-друге, реалізують принцип активності учасника шляхом включення елементів дослідження в процес тренінгу. По-третє, передбачають навчання на моделях, застосування принципу метафоризації групового досвіду. Під принципом метафоризації мається на увазі використання образів та ігрових ситуацій для виявлення тих емоцій, дій та установок, які демонструються при аналізі епізодів повсякденного життя.

Всі форми соціально-психологічного тренінгу можна розділити на три великі групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь і навичок; націлені на поглиблення досвіду аналізу професійних ситуацій; спрямовані на зміну особистісних диспозицій, атитюдів [11].

Специфічними рисами тренінгів, сукупність яких дозволяє виділяти їх серед інших методів практичної психології, є: дотримання ряду принципів групової роботи; націленість на надання психологічної допомоги учасникам групи в саморозвитку; наявність постійної групи, що періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони); певна просторова організація; акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються в

ситуації «тут і тепер»; застосування активних методів групової роботи; об'єктивування суб'єктивних відчуттів і емоцій учасників групи один щодо одного і стосовно того, що відбувається в групі, вербалізована рефлексія; атмосфера розкутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Тренінги, як форма практичної психологічної роботи, завжди відображають певну парадигму того напрямку, поглядів якого дотримується психолог, що проводить тренінгове заняття. Таких парадигм можна виділити декілька: тренінг як своєрідна форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні паттерни поведінки, а за допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, непотрібні, на думку ведучого; тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і вироблення умінь і навиків ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навиків; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [9].

Тренінгові методи знаходяться на межі психотерапії, навчання і психокорекції. Внаслідок цього цілі тренінгової роботи можуть бути дуже різноманітними, такими, що відображають різносторонність процесів, які відбуваються. Разом з тим, спираючись на думку відомих фахівців, виділяють загальні цілі, що об'єднують різні за спрямованістю і змістом тренінгові групи: дослідження психологічних проблем учасників групи і надання допомоги в їх рішенні; поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я; вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи ефективнішого і гармонічнішого спілкування з людьми; розвиток самосвідомості учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін; сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя і успіху [8].

Переваги психокорекційної і психотерапевтичної роботи в групах розкриті К. Рудестамом [11]. Можна виділити такі з них: груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем; група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм; в групі моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реального життя учасників, це дає їм можливість побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування і поведінки інших людей і самих себе, що не є очевидними в життєвих ситуаціях; можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки від людей зі

схожими проблемами; у групі людина може навчатися новим умінням, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів; учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншої людини для кращого розуміння її і себе, з метою знайомства з новими ефективними способами поведінки, вживаними кимось; взаємодія в групі створює напругу, яка допомагає виявити психологічні проблеми кожного; група полегшує процеси саморозкриття, самопізнання.

Отже, соціально-психологічний тренінг можна розглядати як ефективний засіб підвищення професійної компетентності педагога, оскільки участь в ньому дозволяє оптимізувати як вміння та навички, необхідні для ефективної педагогічної діяльності, так і здійснювати більш глибокий вплив, працюючи над особистісними характеристиками. Таким чином педагог, приймаючи участь у тренінгу, отримує змогу розвинути необхідні характеристики, оптимізувати власну діяльність.

1. Синенко В. Я. Професіоналізм учителя / В. Я. Синенко // Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
2. Земба А. Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Б. Земба; Волинський національний університет ім. Лесі Українки, Луцьк, 2010. – 208 с.
3. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Цимбал; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, Хмельницький, 2006. – 223 с.
4. Грачев В. В. Компетентностый подход в высшем профессиональном образовании / В. В. Грачев, О. А. Жукова, А. А. Орлов // Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 107–112.
5. Малик Г. Д. Компетентнісний підхід у професійній освіті : історія, теорія, практика / Г. Д. Малик. – Івано-Франківськ : ТзОВ «ІМСТА». – 2009. – 261 с.
6. Полуніна О. В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Полуніна; Інститут психології ім. Г. С. Костюка, К., 2004. – 236 с.
7. Калинина Н. В. Психодіагностика професіональної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://website-seo.ru/02640101141.html>
8. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. Пособие / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
9. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 2002. – 175 с.
10. Баклицький І. О. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування, розвитку та корекції можливостей працівника [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/10480304/psihologiya/sotsialno-psihologichniy_trening_zasib_formuvannya_rozvitku_korektsiyi_mozhливostey_pratsivnik
11. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1990. – 324 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Коваль В. В., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука)

СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Анотація. В статті обґрунтовано сукупність методологічних підходів і засобів, що створюють методологічну систему дослідження розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти відповідно до концептуальної теоретичної бази та специфіки історико-педагогічної проблеми. Обґрунтування та використання будь-якого поєднання запропонованих підходів визначається особливостями об'єкта та предмета дослідження, специфікою завдань, які вирішуються на різних його етапах.

Ключові слова: система методологічних підходів, методологічні принципи наукового дослідження, історико-педагогічний процес, система фізичного виховання.

Аннотация. В статье обоснована совокупность методологических подходов и средств, которые создают методологическую систему исследования развития физического воспитания учащихся учебных заведений профессионально-технического образования в соответствии с концептуальной теоретической базой и спецификой историко-педагогической проблемы. Обоснование и использование любого сочетания предложенных подходов определяется особенностями объекта и предмета исследования, спецификой задач, которые решаются на разных его этапах.

Ключевые слова: система методологических подходов, методологические принципы научного исследования, историко-педагогический процесс, система физического воспитания.

Annotation. The article substantiates the set of methodological approaches and means, which create the methodological system for studying the development of students' physical education for vocational-technical educational institutions according to the conceptual theoretical framework and specific historical and educational problems. The rationale and use of any combination of the proposed approaches is determined by the features of the object and the subject of the study, the specifics of the tasks that are being solved at its various stages.

Key words: methodological approaches, methodological principles of scientific research, historical and pedagogical process, the system of physical education.

В межах завдань, які ставляться в історико-педагогічних дослідженнях, виникає необхідність обґрунтування сукупності методологічних підходів і засобів (понять, принципів та методів, а також окремих дослідницьких процедур), що утворюють методологічну систему дослідження розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950-1990 рр.).

Аналіз літературних джерел та нормативно-методичної бази свідчить про багатогранні аспекти формування системи методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях, що знайшли своє відображення у працях С. В. Бобришова, М. Е. Яценко, О. Г. Кузнецової О. М. Князевої, О. В. Сухомлинської, Н. А. Сейко та інших.

Так, С. В. Бобришовим встановлено, що система методологічних підходів у історико-педагогічному дослідженні може бути представлена трьома основними групами [1]:

- *базові підходи* (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, синергетичний, комплексний, модельний та інші загальнонаукові підходи). Їх використання забезпечує необхідну якість дослідницької програми з точки зору її відповідності канонам історичної науки;

- *парадигмальні* (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, культурологічний, аксіологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний). В їх основі – визнані в науковому світі концепції та теорії, що визначають детермінації суспільного розвитку людства;

- *інструментальні* підходи, що побудовані на дієвих алгоритмах рішення стандартизованих дослідницьких завдань (порівняльний, герменевтичний, різні інтерпретаційні підходи, формальний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний та ін.).

Метою нашої статті є дослідження формування методологічних основ у площині вирішення завдань методологічного характеру, серед яких:

- пошук *підходів* щодо виявлення та вивчення проблемних питань у предметному полі дослідження;

- визначення *понять та принципів* дослідження, на основі яких будуть здійснюватися осмислення, пояснення та оцінка історико-педагогічних фактів і подій; виявлення логіки, закономірностей і механізмів генезису педагогічного процесу; систематизація історико-педагогічного матеріалу, побудова періодизації;

- формування системи *методів* дослідження, відповідно до концептуальної теоретичної бази та специфіки історико-педагогічної проблеми.

Процедура формування системи методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні передбачає три етапи: методологічне самовизначення дослідника, в ході якого відбувається добір підходів базової групи; сенс-змістове визначення об'єкта дослідження, що

знаменує вибір парадигмальних підходів; технологічне обумовлення дослідження об'єкта, що доповнює систему методологічних підходів інструментальними підходами.

Використання в дослідженні будь-якого поєднання наведених підходів визначається особливостями об'єкта та предмета дослідження, специфікою завдань, які вирішуються на різних його етапах, а також здатністю конкретних підходів взаємозамінювати і взаємодоповнювати один одного [1].

На думку М. Е. Яценко, в основі *історичного підходу* лежить вивчення реальної історії в її конкретному різноманітті, виявлення історичних фактів і на цій основі таке розумове відтворення історичного процесу, при якому розкривається логіка, закономірність його розвитку [2].

Застосування історичного підходу у дослідженні надає можливість відтворити становлення та генезу фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.), здійснити пошук в широкому сенсі його витоків та етапів розвитку. В основі підходу лежить історизм – принцип наукового пізнання, який є методологічним виразом саморозвитку дійсності.

Протягом тривалого часу більшість учених використовують *системний* підхід як найперспективніший напрям розвитку наукового пізнання об'єктів зі складною природою та підкреслюють його належність до методологічного пізнання. Системний підхід (від англ. Systems thinking – системне мислення) досліджує об'єкт як цілісну множинну елементів, тобто розглядає об'єкт як систему.

Як твердить О. Г. Кузнецова, в історико-педагогічному дослідженні системний підхід вимагає розгляду будь-якого явища як системного утворення, виділення в ньому ознак системи: наявність спільних елементів, які мають межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків між елементами системи; функціонування системи та її властивостей, зумовлених структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи на вирішення якоїсь проблеми [3].

Фізичне виховання являє собою соціально обумовлений, педагогічно організований процес оволодіння цінностями фізичної культури, який протікає в рамках системи фізичного виховання. Система фізичного виховання – історично обумовлений тип соціальної практики фізичного виховання, якій властиві: склад і структурна організація його елементів; функції; взаємозв'язок з іншими системами суспільства.

До складу системи фізичного виховання входять різні елементи фізичної культури, між якими встановлюються певні зв'язки, що утворюють

основу структури системи. Система фізичного виховання тісно пов'язана з іншими системами суспільства – політичною, економічною, науковою, культурною і розвивається під впливом змін, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, що надає їй історичного характеру.

Отже, системний підхід можна визначити як один із ключових у дослідженні розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України у 1950–1990 рр. тому, що фізичне виховання розглядається нами як системне утворення в двох поняттях – як систематизований педагогічний процес (педагогічна система) та як різновид соціальної системи.

Важливою складовою методології дослідження розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.) став *синергетичний підхід*.

Синергетика (від грецьк. *Sinergeia* – співробітництво) – це наука про природу самоорганізації і виникнення складних систем, підтримку їх стійкості, джерела їх саморозвитку та розпаду.

У історико-педагогічних дослідженнях синергетичний підхід забезпечує розуміння загальних принципів самоорганізації освітніх систем. Він характеризує розвиток як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій та передбачає перебудову змісту й методів навчання та виховання, зокрема змісту гуманітарних предметів, з орієнтацією на розвиток людини та суспільства як цілісних систем.

Синергетичний підхід використовується також для аналізу проблем, у центрі яких знаходяться людина та суспільство, задля розуміння тих еволюційних процесів, які відбуваються в людині. На думку О. М. Князевої, «...синергетика, маючи первинно природонаукову основу, сьогодні все більше гуманізується. Вона поступово стає людиномірною сферою знань, ... сприяє розумінню феномена людини й людської культури, розкриттю таємниці людської свідомості та психіки» [4, с. 243].

Саме застосування синергетичного підходу у дослідженні надає можливість визначити адаптованість системи фізичного виховання навчальних закладів професійно-технічної освіти до вікових особливостей учнів. Також, за допомогою цього підходу стає можливим дослідження процесу самоорганізації системи фізичного виховання навчальних закладів професійно-технічної освіти у питаннях розвитку змісту й методів навчання та виховання в контексті професійного становлення учнів.

За визначенням О. В. Сухомлинської, *парадигмальний підхід* в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [5, с. 24].

В основі парадигмального підходу в історико-педагогічному дослідженні лежить встановлення педагогічних парадигм певного етапу розвитку педагогічної науки та практики.

У кожний конкретний історичний період парадигма освіти відображає світогляд соціуму, рівень розвитку педагогічної науки і характеризується відповідними уявленнями суспільства про мету і завдання освіти, критерії ефективності та результативність освітнього процесу, пізнавальні та інші можливості особистості.

Використання парадигмального підходу у дослідженні розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.) надало можливість оцінити сформовану парадигму фізичного виховання в цих закладах і її трансформацію у зв'язку із впровадженням ППФП.

У дослідженні розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.) доцільним є використання *культурологічного підходу*, який є складовою загальнонауковою методологією і, завдяки широкому розумінню поняття культура та пізнавальним можливостям культурології (науки, що вивчає культуру як цілісність), дає можливість дослідити безліч природних, соціальних, екологічних, економічних, педагогічних, інформаційних та інших об'єктів і явищ як культурологічного феномену.

Культурологічний підхід у процесі вивчення безпосередньо історії педагогіки ґрунтується на тому, що освіта є складовою всієї культури (сукупності матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії). При цьому культура, як досвід людської діяльності, передається від покоління до покоління збагачуючись та розвиваючись, акумулюючи на собі соціально-педагогічний досвід. На думку Н. А. Сейко, складність культурологічного підходу полягає в тому, що науковець та досліджуване історико-педагогічне явище перебувають у межах різних соціокультурних парадигм, тому постає проблема зіставлення різного соціокультурного досвіду [6].

Важливим аспектом формування методологічних основ дослідження стало визначення *понять та принципів*, на основі яких буде здійснюватися вивчення розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.).

Характеризуючи тенденції розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України, важливо окреслити категорійно-понятійний апарат дослідження. До педагогічних *категорій і понять*, які стосуються безпосередньо предмета історико-педагогічного дослідження та виступають елементом наукової методології відносимо: розвиток, фізичне виховання, фізична культура, фізичні якості,

фізична підготовленість, професійно-технічна освіта, навчальні заклади професійно-технічної освіти.

Методологічні *принципи* наукового дослідження являють собою найбільш загальні приписи, які вказують на порядок здійснення пізнання і на вимоги, яким повинна відповідати дослідна діяльність.

У систему методологічних принципів вивчення історико-педагогічного процесу нами були включені наступні взаємозалежні принципи, що відображають основні ідеї наукового дослідження: системності, структурності, історизму, парадигмальності, культуроцентризму, конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки, наступності, інтегральності, об'єктивності, попередньої історико-культурної компетентності дослідника.

Для розв'язання завдань і досягнення мети дослідження використано загальнонаукові та спеціальні історико-педагогічні *методи*, а саме:

- загальнонаукові (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація), що дало можливість вивчення історико-педагогічних явищ, фактів, творчого доробку вчених досліджуваного періоду з питання теорії та практики фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників;

- пошуково-бібліографічний метод (вивчення, аналіз, систематизація і класифікація архівних документів, бібліотечних матеріалів, друкованих джерел та періодичних видань з проблеми дослідження);

- історико-структурний метод (структуризація вивчених літературних джерел, що дозволяє досліджувати історико-педагогічні явища, факти та провідні педагогічні ідеї вчених за стратегічними напрямками дослідження в історико-хронологічній динаміці);

- історико-генетичний метод (дозволяє дослідити причинно-наслідкові зв'язки і закономірності розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України в 1950–1990 рр.);

- метод періодизації (визначення в хронологічних межах дослідження етапів розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України, обумовлених кількісно-якісним наповненням педагогічного процесу);

- історико-порівняльний метод (дозволяє виявити як загальні, так і особливі тенденції розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України в досліджуваній період);

- метод теоретичного узагальнення (формулювання та обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-дослідної роботи, розробки рекомендацій та визначення шляхів використання наукового доробку в сучасних умовах).

Вибір конкретних методів визначається логікою наукового мислення дослідження та завданнями, які розв'язуються на кожному окремому етапі дослідження.

Отже, методологічна система дослідження розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.) складається з науково-методологічних *підходів* щодо виявлення та вивчення проблемних питань у предметному полі дослідження (історичний, системний, синергетичний, парадигмальний та культурологічний); *категорій та понять*, які стосуються безпосередньо предмета історико-педагогічного дослідження і виступають елементом наукової методології (розвиток, фізичне виховання, фізична культура, фізичні якості, фізична підготовленість, професійно-технічна освіта, навчальні заклади професійно-технічної освіти); методологічних *принципів* наукового дослідження, які являють собою найбільш загальні приписи, що вказують на порядок здійснення пізнання і на вимоги, яким повинна відповідати дослідна діяльність (системності, структурності, історизму, парадигмальності, культуроцентризму, конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки, наступності, інтегральності, об'єктивності, попередньої історико-культурної компетентності дослідника); та комплексу взаємодоповнюючих *методів* дослідження: загальнонаукових (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) та спеціальних історико-педагогічних (пошуково-бібліографічний, історико-структурний, історико-генетичний, метод періодизації, історико-порівняльний та метод теоретичного узагальнення).

1. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания : методология и теория : монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь СКЦИ, 2006. – 300 с. 2. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – С.-Пб. : Лань 1999. – 524 с. – (Учебники для вузов). 3. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с. 4. Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-традиция, 2000. – С. 243–261. 5. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с. 6. Сейко Н. А. Дослідження історії добродійності в сфері освіти України : методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21, ч. 1. – С. 203–213.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Кузьменко А. П., к.ф.-м.н., доцент, Єпик Н. Б., ст. викл. (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне), Кузьменко В. М., ст. викл. (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне)

ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ З ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У КОНТЕКСТІ ПАРАДИГМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

***Анотація.** У роботі здійснено аналіз теоретичних засад та розроблено практичні рекомендації до формування математичних компетенцій сучасного інженера-програміста. Обґрунтовано необхідність і можливості модернізації педагогічних підходів та засобів для сучасного ефективного викладання математичних розділів освітньо-навчальних програм підготовки кваліфікованого програміста, які б сприяли поліпшенню засвоєння математичних категорій і понять та, зокрема, навчанню за різними сучасними формами (також і e-learning).*

***Ключові слова:** математичні компетенції, навчальні програми, інформаційні технології, дидактична інтеграція знань.*

***Аннотация.** В работе проведен анализ теоретических основ и разработаны практические рекомендации к формированию математических компетенций современного инженера-программиста. Обоснована необходимость и возможности модернизации педагогических подходов и средств для современного эффективного преподавания математических разделов образовательно-учебных программ подготовки квалифицированного программиста, способствующих улучшению усвоения математических категорий и понятий и, в частности, обучению за различными современными формами (также и e-learning).*

***Ключевые слова:** математические компетенции, учебные программы, информационные технологии, дидактическая интеграция знаний.*

***Annotation.** The article analyzes the theoretical basis and proposes practical recommendations for the formation of modern mathematical competencies of a software engineer. The paper defines as necessary and presents various possible upgrades of pedagogical approaches and tools for effective teaching of modern mathematics in training programs for programmers that would help to improve*

their learning of mathematical concepts and categories and, in particular, assist teaching through various modern formats (including e-learning).

Keywords: *mathematical competence, training programs, information technology, integration of didactic knowledge. programs, information technology, integration of didactic knowledge.*

За визначенням Комісії ООН зі сталого розвитку, *парадигма сталого розвитку* полягає, зокрема, у задоволенні потреб сучасного суспільства, без створення загрози здатності майбутніх поколінь задовольняти свої потреби [1]. Основою керованості сталого розвитку є системний підхід та сучасні інформаційні технології, які дозволяють оперативно моделювати різні варіанти напрямків розвитку, з високою точністю прогнозувати їхні результати та вибрати найбільш оптимальні.

У «Порядку денному на ХХІ століття» зазначається, що *«освіта є фундаментом сталого розвитку»* [1]. У контексті парадигми сталого розвитку в українському освітньому просторі також відбуваються принципові зрушення, загальною філософією яких є «...приведення структури освіти у відповідність до потреб сучасної економіки та інтеграції України в європейський економічний та культурний простір» [2].

В умовах постійного підвищення вимог до фахових та інтелектуальних здібностей працівника фундаментальні знання і кваліфікація випускників ВНЗ набувають дедалі більшої цінності. При цьому розвиток комп'ютерних інформаційних технологій вимагає поліпшення якості професійно-практичної підготовки студентів, що здобувають вищу освіту за напрямками ІТ спеціальностей, «оскільки їх значна кількість не спроможні працювати за фахом без тривалого додаткового навчання» [3].

Вказані вище обставини, а також сучасні тренди в освітніх технологіях [4], зокрема, формування і швидкий (шалений) розвиток корпоративних технологій навчання [5] потребують відповідних рефлексій в освітній галузі. Отже, *актуальною є проблема* аналізу та оновлення змісту розділів освітньо-професійних програм і навчальних технологій підготовки інженерів-програмістів у відповідності із потребами галузі та ринку.

Метою нашої статті є дослідження проблеми формування та сучасних тенденцій розвитку математичних компетенцій майбутніх інженерів-програмістів у контексті поліпшення якості професійно-практичної підготовки студентів інформаційно-технологічних (ІТ) спеціальностей в умовах академічних, а також, корпоративних навчально-освітніх програм.

Математичний цикл освітньо-професійних програм ІТ напрямів є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних фахових знань. Вимоги до математичних компетенцій інженера-програміста зумовлюються специфікою його професійної діяльності в галузі розробки програмного забезпечення, новітніх інноваційних технологій у робототехніці і

автоматизованих виробництвах, застосуванням ефективних засобів обробки інформації в системах керування, автоматизації проектування тощо. Зрозуміло, що предмети математичного циклу освітньо-професійних програм ІТ напрямків згідно освітніх стандартів вивчаються з прикладної точки зору, як інструментарій фахівця у спеціальній галузі.

Тому математичні компетенції програмістів мають формуватися в умовах тісних зв'язків математичних модулів із дисциплінами професійної і практичної підготовки освітньо-професійних програм ІТ напрямів. Педагогічний формат такого взаємовпливу начальних дисциплін виражається в категорії «дидактична інтеграція знань» [6; 7]). Втім, практика вказує, що ефективність інтегративного підходу до вивчення математичних і спеціальних розділів навчальної програми за традиційними методиками встановлення міжпредметних зв'язків досить часто обмежується певними реаліями. Серед них – галузеві обмеження на обсяги аудиторного часу, недосконалість процесів і методики інтеграції навчальних дисциплін, недостатня підготовка студентів у математичних розділах за попередніми начальними програмами (за рівнем середньої загальної освіти) та низка інших [8]. Окрема складність в інтегративному підході створюється у випадку корпоративного навчання, зокрема, електронного навчання онлайн (e-learning) [4; 5]. Адаже у такому випадку освітньо-навчальні програми мають бути оптимально адаптовані до однієї, чи ряду освітніх бізнес-програм копоративного навчання та забезпечувати при цьому індивідуальні потреби кожного користувача.

В Україні у цьому навчальному році виконується пілотний проект змішаного навчання у декількох провідних ВНЗ країни [5]. Зокрема, у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Свікорського», Українському католицькому університеті, Національному університеті «Львівська політехніка» та Львівському національному університеті імені Івана Франка. Проект передбачає, що замість звичних лекцій студенти будуть дивитися відеолекції та виконувати завдання масових безкоштовних онлайн-курсів, які надасть освітня платформа Prometheus [5]. Результати навчання за підсумками онлайн-курсів будуть включені в додатки до дипломів студентів, так само, як і звичайні офлайн-курси за традиційною методикою. Серед курсів, які будуть використовуватися в рамках пілотного проекту, є, зокрема, легендарний Гарвардський курс основ програмування CS50, курс Стенфордського університету «Як організувати стартап», а також деякі курси кращих викладачів українських університетів з програмування, філософії, підприємництва. Формат змішаної освіти передбачає інтеграцію онлайн-курсів у звичайний навчальний процес [4; 5]. Змішана форма означає, що студент повинен мати достатній академічний рівень знань (також і математичних) для розуміння та засвоєння онлайн-курсів, зокрема, з програмування. Отже, формат змішаної освіти визначає додаткові потреби

в модеруванні навчальних програм також математичних дисциплін з метою інтеграції їх в онлайн навчання [4; 5].

Зрозуміло, що недосконалі, некваліфіковані модерації, зокрема, конкатенації програм математичних і спеціальних навчальних дисциплін з метою інтеграції, спричинятимуть втрати якості професійних знань майбутніх програмістів. Адже, отримані математичні компетенції мають бути «фундаментом» не тільки для поточного навчання, засвоєння дисциплін природничо-наукової та професійної складової начального плану підготовки фахівця ІТ галузі. Математичні компетенції мають бути фундаментом навчання впродовж усього професійного життя інженера-програміста, фахівця з інформаційних технологій. Математичні компетенції мають сприяти інтегративному ефекту навчання, за яким спеціальні знання та уміння поглиблюються і отримують внутрішній ресурс розвитку та впровадження до інноваційного рівня.

Із урахуванням проведеного аналізу, на думку авторів, ядром, основою формування математичних компетенцій має бути фундаментальна математична підготовка, яка завжди буде гарантом ефективності дидактичної інтеграції фахових знань студентів і забезпечить відчутний вплив на підвищення якості професійної підготовки фахівців з програмування. Разом з тим, бажана фундаменталізація математичної підготовки, на думку авторів [9; 10], потребує відповідних технологічних педагогічних засобів, підходів. Зокрема, і таких, які б сприяли навчанням за різними сучасними змішаними формами (також і e-learning).

Зрозуміло, що фундаменталізація математичних дисциплін перш за все має формувати у студента, майбутнього програміста, цілісну уяву про математичний підхід до аналізу і моделювання процесів, систем та явищ в інформаційному середовищі. Інженер-програміст має достатньо вільно орієнтуватися в арсеналі та ресурсах математичних розділів для розуміння алгоритмів та оптимального використання їх у проєктувальній і програмістській діяльності. До найбільш затребуваних та поширених у програмістській практиці розділів математики звичайно відносять методи та алгоритми оптимізації, прийняття рішення, оптимального керування тощо [9]. Зрозуміло, що головні теми із названих вище розділів мають бути представлені у програмах математичних дисциплін у освітніх навчальних планах підготовки програмістів.

Водночас для програмування «нематематичних» алгоритмів (наприклад, сайт, електронна торгівля, дизайн, підтримка мультимедіа контенту тощо) математика не є прямим ресурсом. Натомість різноманітні спеціалізовані сучасні інтегровані IDE-середовища розробки програмних засобів дають можливість конструювати програмні продукти за допомогою вбудованого розвинутого інструментарію, який потенційно забезпечує відповідну продуктивність роботи програміста на задану тематику. Проте і у таких

достатньо спеціалізованих форматах програмістської праці математичні поняття, логіка побудови взаємозв'язків об'єктів програми чи процесу, що кодується, без сумніву – потенційно забезпечують вищу якість вихідної продукції роботи програміста.

Одним із пріоритетних педагогічних принципів у плані формування професійних знань майбутніх програмістів, на думку авторів, має бути мотиваційний компонент [6; 7; 10]. Мотиваційний компонент є одним із найскладніших у впровадженні, адже має враховувати як об'єктивні реалії навчального процесу так і особистісні характеристики студента. Для формування та підсилення мотивації розвитку професійно-прикладного математичного знання студентів пропонується у програмах викладання та підтримки пріоритетності навчальних дисциплін математичного циклу дотримуватися ідеї формування «інженерного мислення» [11]. Прикладом такого підходу можуть слугувати методики викладання і підручники з програмування Д. Е. Кнута та математики А. Д. Мишкіса, Я. Б. Зельдовича, а також інших відомих математиків-педагогів та програмістів [9; 12; 13].

Швидкість наростаючих змін у ІТ середовищі настільки велика, що наша свідомість не встигає засвоювати, розуміти і усвідомлювати весь той потік інформації, який збільшується з кожним днем. Інформаційні технології ускладнюються і ці процеси незворотні. Тому всі ідеї з приводу підготовки фахівця ІТ галузі майбутнього сталого розвитку України має сенс розглядати тільки глобально, в контексті загально-освітніх тенденцій і трендів.

Таким чином, у нашому дослідженні здійснено аналіз теоретичних засад та розроблено практичні рекомендації щодо формування математичних компетенцій сучасного інженера-програміста та обґрунтовано необхідність і можливості підсилення мотивації студента до більш якісного опрацювання та засвоєння математичних категорій і понять, які забезпечили б глибше розуміння апарату, що вивчається у дисциплінах програмістського циклу. Обґрунтована, зокрема, потреба модернізації педагогічних підходів та засобів для сучасного ефективного викладання математичних розділів освітньо-навчальних програм підготовки кваліфікованого програміста, які б сприяли навчанню за різними сучасними формами (також і e-learning).

Зауважимо, що отримані у нашому дослідженні результати можуть бути ефективно впроваджені у відповідні розділи навчально-освітньої програми підготовки фахівців інженерів-програмістів і використані для формування фахових компетенцій та поліпшення якості професійно-практичних характеристик майбутніх спеціалістів з інформаційних технологій.

1. Порядок дій «Порядок денний на XXI століття» («Agenda 21»). – К. : Видавництво «Інтелсфера», 2000. – 359 с. 2. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf 3. Щодо підготовки кадрів для ІТ-

галузі / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. [Електронний ресурс] : Лист ректорам вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за галуззю знань «Інформатика та обчислювальна техніка» від 16.03.12 № 1/9-196. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1262>

4. Тренди освітніх технологій 2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/45903.

5. Технологічні новинки у вищій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу : osvita.ua/vnz/high_school/42822

6. Тищенко С. І. Інтеграція знань з математики і спеціальних дисциплін як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх техніків – програмістів / Світлана Тищенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2008. – Вип. ІІІ. – С. 120–131.

7. Падалко Н. Й. Оптимізація професійної підготовки програмістів у процесі вивчення математичних дисциплін / Н. Й. Падалко // Проблеми педагогічних технологій. – 2007. – № 1–4. – С. 188–193.

8. Кузьменко В. М. Про математизацію навчальних дисциплін / А. П. Кузьменко, В. М. Кузьменко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Зб. наук. пр. – Рівне : Ліста – 2001. – С. 242–245.

9. Дональд Э. Кнут. Искусство программирования. Том 1. Основные алгоритмы. 3-е издание / Дональд Э. Кнут – М. : «Вильямс», 2006. – 720 с.

10. Кузьменко А. П. Сучасний стан математичних компетенцій та їх інтеграція у професійну підготовку фахівця з інформаційних комп'ютерних технологій / А. П. Кузьменко, В. М. Кузьменко, Н. Б. Сп'ік // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Сучасні проблеми математичного моделювання та обчислювальних методів». Рівне, 19–22 лютого 2015 р.– Рівне : РВВ РДГУ, 2015. – С. 97.

11. Гура Т. В. Інженерне мислення як необхідна складова конкурентноздатності інженера-програміста / Т. В. Гура // Інженерія інноваційних технологій та вдосконалення фундаментальної освіти: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., 7–8 листопада 2013 р. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – С. 38.

12. Мышкис А. Д. Математика. Специальные курсы. Для втузов. Учебное пособие / А. Д. Мышкис. – М. : Наука, 1971. – 632 с.

13. Зельдович Я. Б. Высшая математика для начинающих физиков и техников / Я. Б. Зельдович, И. М. Яглом – М. : Наука, 1982. – 512 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Тадеєв П. О.

Лісова С. В., д.пед.н., професор (Рівненський державний гуманітарний університет), **Красовська О. О., к.пед.н., доцент** (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

***Анотація.** У статті досліджено організацію мистецької освіти підготовки вчителів початкової школи в країнах Європейського Союзу. Узагальнено результати порівняльного аналізу з акцентом на таких питаннях: навчальні програми організації і завдання викладання предметів мистецтва у педагогічній освіті, залучення професійних митців, використання інформаційних та комунікаційних технологій в мистецькій освіті.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, мистецька освіта, навчальні програми, зарубіжний досвід підготовки вчителя.*

***Аннотация.** В статье исследована организация художественного образования подготовки учителей начальной школы в странах Европейского Союза. Обобщены результаты сравнительного анализа с акцентом на таких вопросах: учебные программы организации и задания преподавания предметов искусства в педагогическом образовании, привлечение профессиональных художников, использование информационных и коммуникационных технологий в художественном образовании.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, художественное образование, учебные программы, зарубежный опыт подготовки учителя.*

***Annotation.** The article examines the organization of artistic education for primary school teachers in the countries of the European Union. The results of the comparative analysis are summarized with an emphasis on such issues: the curriculum of the organization and the tasks of teaching art in pedagogical education, the involvement of professional artists, the use of information and communication technologies in art education.*

***Keywords:** professional training, artistic education, training programs, foreign experience in teacher training.*

Питання організації мистецької освіти учнів загальноосвітніх шкіл і студентської молоді та професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи висвітлюються у наукових та методичних працях зарубіжних вчених країн Європейського Союзу. Вчителі художньо-

мистецьких дисциплін, відіграють фундаментальну роль у розвитку творчого потенціалу учнів і молоді. Наукові дослідження впливу культури на творчість доводять, що підготовка вчителів є однією з важливих умов організації творчого середовища навчання в школах. Удосконалення системи освіти і професійної підготовки вчителів – це головна мета програми «Освіта і навчання 2010», у якій у листопаді 2007 року Радою Європейського союзу задекларовано, що «підготовка вчителів є одним з ключових елементів модернізації європейської освіти і системи навчання» [1, с. 3].

Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських та зарубіжних вчених. У наукових працях Н. Абашкіної [2], С. Бобракова [3], Т. Гордієнко [4], Ю. Кіщенко [5], Н. Мукан [6], Г. Ніколаї [7], О. Олексюка [8], Н. Попович [8], Н. Соколової [9], Т. Харченко [10] розкрито зарубіжний досвід професійної підготовки вчителів, зокрема у галузі мистецької освіти. Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях В. Андрущенка [11] С. Гончаренка [12], І. Зязюна [13], В. Кременя [14], В. Лугового [15], В. Майбороди [16], Н. Ничкало [17].

Актуальні питання методів та технологій мистецької освіти учнів загальноосвітніх шкіл і студентської молоді та підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації завдань професійно-педагогічної та мистецько-освітньої діяльності висвітлені у наукових та методичних працях зарубіжних вчених країн Європейського Союзу Е. Martišauskienė [18], R. Vitkauskas [19], Z. Rinkevičius [19], M. Sieńczewska [20], D. Sobierańska [20], M. Radwańska [20], Y. Figel [1], D. Venter [21].

У монографії «Мистецька освіта у вихованні молодших школярів загальноосвітньої школи» наголошується на тому, що в мистецькій освіті повинні використовуватися найновіші інформаційно-комунікаційні технології; процес навчання історії мистецтва повинен включати зустрічі з художниками і відвідування об'єктів культурної мистецької спадщини, художня освіта потребує ретельного контролю і координації на європейському рівні, включаючи моніторинг впливу цієї форми освіти на компетентності студентів в Європейському Союзі [20, с. 6].

Заслуговує на увагу монографія словацького діяча культури та єврокомісара Я. Фігеля «Мистецька і культурологічна освіта у країнах Європи». Її розділи розкривають питання організації процесу загальної мистецької освіти. Автор наголошує на тому, що роль, яку відіграє освіта в галузі мистецтва у підвищенні компетентності молоді в двадцять першому столітті, набула широкого визнання в Європі. Європейська комісія висунула проєкт створення Європейської програми з культури, який у 2007 році затвердила Рада Європейського Союзу. У порядку денному зроблено акценти на вплив художньої освіти у розвитку творчого потенціалу студентів. Стратегічна співпраця ЄС в галузі освіти і підготовки кадрів

протягом наступного десятиліття чітко підкреслює важливість ключових компетенцій, у тому числі культурної свідомості і творчості [1, с. 5].

Метою нашої статті є висвітлення досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти в країнах Європейського Союзу.

У більшості країн Європейського Союзу дуже різноманітним є ступінь спеціалізації викладачів навчальних предметів освітньої галузі «Мистецтво» в системі початкової (МСКО 1) і середньої освіти (МСКО 2) [1, с. 75]. У цих країнах навчання мистецтва в початкових школах здійснюється вчителями класоводами. В ряді країн або шкіл можуть прийняти рішення про прийом на роботу вчителів, які мають спеціальну художньо-педагогічну підготовку. Так, до прикладу, у Греції вчителі музики часто викладають музику у початковій школі, але набагато рідше буває, коли справа доходить до образотворчого мистецтва і театру – це залежить від завантаженості вчителів початкової школи. В Іспанії, як правило, навчання художньо-мистецьких дисциплін здійснюють вчителі початкової школи («Театр», «Образотворче мистецтво» і «Танець») [1, с. 76].

Освіта і підготовка вчителів предметів освітньої галузі «Мистецтво», як і інших відбувається в кілька етапів: підготовка вчителів до досягнення статусу вчителя і безперервного професійного розвитку. На початковому етапі, вчителі художньо-мистецького профілю після проходження навчання отримують кваліфікацію, в одній або двох конкретних предметних областях. Вчителі початкової школи, як правило, також у навчальному плані фахової підготовки опановують дисципліни методико-мистецького спрямування. Учитель художнього профілю підготовки в більшості країн після закінчення навчання отримує ступінь бакалавра або магістра предметних мистецтв: образотворчого, музичного мистецтва, а також викладач професійно-технічних досліджень [1, с. 77].

Дослідники зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителя у галузі мистецтва О. Олексюк, Н. Попович стверджують, що оптимальна взаємодія складових навчальної програми спеціальної поетапної підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін простежується у функціонуванні кількох найпоширеніших моделей. Так звана «паралельна» модель будується за принципом паралельного взаємовпливу складових навчальної програми впродовж професійної підготовки. Наприклад, у Англії, для одержання диплома бакалавра освіти потрібно пройти програму, розраховану на чотири роки базової підготовки вчителя, яка передбачає паралельне вивчення усіх означених компонентів. У другій моделі – «інтегрованій» – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у тісному взаємозв'язку одна з одною, на професійно зорієнтованих темах та через інтеграцію теорії з практикою. Найбільш розповсюдженою означена модель є у скандинавських країнах. Третя модель – «послідовна» – є

найпоширенішою у країнах Західної Європи. Ця модель передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів «послідовних моделей», серед яких – «щоріхська модель», яка передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців до початку вивчення спеціальних дисциплін та методик їх викладання [8, с. 210].

В європейських країнах є два шляхи для підготовки вчителів мистецьких дисциплін: студенти навчаються у вищих навчальних закладах різних відомств, до прикладу, образотворче мистецтво – в художніх академіях, музичне мистецтво – в консерваторіях. Потім продовжують професійне навчання або вивчають методико-мистецькі дисципліни як частину підготовки вчителів педагогічних факультетів. До прикладу, на Кіпрі, вчителі предметів освітньої галузі «Мистецтво», які працюють у початкових школах вивчають методико-мистецькі дисципліни, як частину підготовки вчителів початкових класів. В той час як вчителі, які готуються викладати в загальноосвітній школі, як правило, отримують ступінь бакалавра з певного різновиду мистецтва: «Музики», «Образотворчого мистецтва». Іспанські вчителі музики, які навчають у початкових школах, готуються в педагогічних коледжах, підготовка вчителів для загальноосвітнього шкільного середовища відбувається у відповідності до послідовної моделі. Для того, щоб стати вчителем образотворчого мистецтва в Ірландії, студенти повинні отримати ступінь бакалавра мистецтва і дизайну, або вони можуть отримати звання магістра образотворчого мистецтва, а також отримати диплом викладача мистецтва і дизайну. Аналогічним чином, в Чехії і Словаччині – студенти можуть стати вчителями мистецьких дисциплін двома способами. Вони можуть вчитися на педагогічних факультетах, або в закладах вищої мистецької освіти, а потім опанувати професійно-педагогічну підготовку вчителів [1, с. 77].

В більшості європейських країн розроблено національні програми навчання вчителів початкової школи. У всіх країнах, які мають типові навчальні плани (Ірландія, Франція, Кіпр, Литва, Угорщина, Мальта, Австрія, Румунія, Швеція та Сполучене Королівство – Шотландія), або установи і заклади, які навчають вчителів початкової школи (Бельгія і Люксембург, Іспанія, Словенія, Словаччина та Фінляндія) образотворче мистецтво і музика є обов'язковими предметами. Театр є обов'язковим в німецькомовній Бельгії, Мальті, Ісландії, Словенії (як частина словенської мови), Словаччині, Фінляндії, Швеції і Сполученому Королівстві – Шотландії. Хореографія є обов'язковим предметом в Бельгії, Ірландії, Швеції та Сполученому Королівстві – Шотландії, а також в рамках фізичної культури поширюється на Кіпрі і Мальті, Австрії, Словенії та Фінляндії [1, с. 78].

Сучасні європейські університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. Тут відкрито велику кількість професійних вищих шкіл (Fachhochschule) на зразок спеціалізованих вишів, у яких здійснюється базова підготовка професійних кадрів для різних галузей соціальної сфери. Проте в Німеччині є пріоритетною університетська освіта. Значної популярності в країні набули програми підвищення кваліфікації, які варіюються за широким спектром спеціальностей [3, с. 154].

Модель підготовки педагогічних кадрів у Румунії заснована на чотирирічному навчальному плані. В останнє десятиріччя система вищої педагогічної освіти відкрила можливості для мобільності студентів, передусім внутрішньодержавної. Провідні науковці вважають, що стратегією вищої педагогічної освіти Румунії є зміна мети, змісту, методів, форм тощо відповідно до завдань Болонського процесу. Завдання нових освітніх програм – це насамперед, допомога студентам у навчанні, формуванні здатності до саморефлексії, підвищення дидактичної культури [21, с. 86].

У низці європейських країн, педагогічні навчальні заклади є автономними. Вони мають різні підходи до побудови програм вивчення предметів художньо-педагогічної підготовки, де ці дисципліни є обов'язковими або факультативними. Інформація про обов'язковий або факультативний характер окремих курсів доступна тільки в декількох країнах. В Естонії образотворче мистецтво і музика є об'єктами факультативної підготовки вчителів початкової школи (вони повинні вибрати один з цих предметів). В Ісландії студенти педагогічного факультету повинні вибрати три предмети серед методико-мистецьких: образотворче мистецтво, музика, театр, хореографія, ремесла. Крім того, в Болгарії і Республіці Чехія, хоча вищі навчальні заклади є автономними, і тому програми навчання можуть відрізнятися, перспективні викладачі можуть вибрати комплекс предметів спеціалізації серед різновидів мистецтва [18].

Мистецька освіта не регулюється централізовано в Болгарії та Швеції. Педагогічні та професійно-технічні мистецькі компетентності важливі для вчителів початкової школи і художніх дисциплін. Вони повинні набути професійних компетентностей навчання предметів мистецтва. Тому в переважній більшості країн викладачі художніх дисциплін, навіть якщо спочатку навчалися як професійні художники за послідовною моделлю, повинні опанувати зміст і методику професійної підготовки вчителів. Це означає, що професійні художники, які мають бажання викладати в державних школах, а не тільки у позашкільних закладах, в ряді країн – наприклад, Греції, Італії, Фінляндії, Словаччини та Словенії, – повинні завершити професійну підготовку вчителів. Виняток становить Греція, де

музиканти, які завершили навчання у консерваторії можуть викладати в державних школах без основ педагогічної кваліфікації; Люксембург, де професійні художники можуть викладати в загальноосвітніх школах; Польща, де художники можуть навчати за згодою органу в галузі освіти; Швеція, де школи можуть щоб вирішити, чи можуть навчати професійні художники [1, с. 79].

У низці країн (Бельгія, Естонія, Ірландія, Латвія, Нідерланди, Фінляндія і Ісландія) дозволено художникам працювати без необхідної педагогічної кваліфікації або підготовки вчителя. Наприклад, коли немає кваліфікованого викладача, професійні художники через деякий час повинні пройти навчання, щоб отримати постійний статус вчителя. В Нідерландах до набуття кваліфікації викладачів художники можуть викладати на основі так званого сертифікату «Художник у класі». Беручи до уваги підготовку вчителів художньо-педагогічного профілю, у навчальній програмі передбачено проблематику творчого розвитку дитини через предмети художнього змісту навчального плану: «Педагогіка мистецтва», «Історія мистецтва» «Особистісний розвиток художніх навичок і оцінка учнів» [19].

Національні програми педагогічної освіти європейських країн передбачають, що повинні підготувати майбутніх вчителів, які здатні висловити, розвинути і реалізувати свій естетичний потенціал. Незважаючи на автономію вищої школи в більшості країн, деякі навчальні дисципліни є обов'язковими для вчителів-предметників, які викладають художньо-мистецькі дисципліни в рамках національної навчальної програми. В Австрії вчителям-предметникам, які викладають художньо-мистецькі дисципліни доводиться готуватися в «академічних» школах, пройти поглиблене навчання «Історії мистецтва» і розвивати свої прикладні художні і музичні навички. Вчителі початкової школи не отримують такої ретельної мистецької підготовки. Підготовка вчителів мистецьких дисциплін є поетапною. Наприклад, в Німеччині, викладається «Педагогіка мистецтва», «Історія мистецтва», «Особистісний розвиток художніх навичок і оцінка учнів». Ці дисципліни навчальної програми необхідні на першому етапі підготовки вчителів. Наступним етапом є практична підготовка. У Франції і Люксембурзі вона здійснюється в аспектах «академічної» школи. Наприклад, «Історію мистецтва» студенти вивчають під час підготовки в університетах. Інші художньо-педагогічні дисципліни, які належать до професійної підготовки вчителів, вивчають після, так званого, конкурсу, конкурсних іспитів, як майбутні вчителі повинні скласти, щоб отримати статус вчителя. Для поглиблення академічних знань і удосконалення педагогічного досвіду можна навчатися у майбутньому [1, с. 79].

Сучасна система французької освіти, педагогічної в тому числі, формувалася протягом двох століть і вважається однією з найбільш передових у світі. У Франції музичне, образотворче, хореографічне

мистецтво входять до переліку фундаментальних дисциплін із поглибленим викладанням. Концепція художньої освіти цієї країни ґрунтується на трьох принципах: встановлення зв'язків між культурно-мистецькою сферою та іншими галузями знань, поєднання творчих зусиль вчителів музики і культурних інституцій, створення майданчиків для культурно-мистецької практики учнів. Вчителі мистецьких дисциплін готують не лише як фахівця-музиканта, фахівця-художника, фахівця-хореографа, а й як організатора співпраці з музеями, чії експозиції розглядаються як особливе розвивальне середовище, відкрите для проведення уроків музичного та образотворчого мистецтва. Створені у Франції класи культури в загальноосвітній школі передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, образотворчого мистецтва, а й відомих митців як партнерів педагогів, а в ліцеях введені мистецькі дисципліни за вибором [10, с. 112].

Поруч з університетами у цій країні існують спеціалізовані освітні інститути – вищі школи (Ecoles Supérieures), вступ до яких, на відміну від університету, вимагає складання досить серйозних конкурсних екзаменів. Цьому передуює дворічна підготовка студентів, які мають ступінь бакалавра. За змістом програма підготовки до конкурсного екзамену «Concourse» нагадує перші два роки загальної вищої освіти [10, с. 125].

Сучасна мистецько-освітня політика Франції базується на можливостях співробітництва Міністерства культури та Міністерства освіти, стверджує дослідниця професійної підготовки вчителя Т. Харченко. При кожній культурній установі державного підпорядкування створено освітню службу, яка опікується партнерськими стосунками з працівниками освіти. Йдеться про співпрацю з окремими митцями-музикантами, художниками, художніми колективами, культурними інституціями, їх використання як баз практик для майбутніх вчителів мистецьких дисциплін та тих, хто вже працює. Існує служба педагогічних радників та ресурсні центри регіональних управлінь культурною діяльністю. Класи збагаченого, поглибленого вивчення предметів художньо-естетичного циклу працюють за інтегрованими мистецько-культурними програмами, у навчальних планах яких додатково відводиться 12 годин на рік для ознайомлення із значними мистецькими явищами. Організація діяльності таких класів базується на принципах: встановлення органічної взаємодії між культурно-мистецькою сферою та іншими галузями знань; поєднання творчих зусиль педагогів, митців, культурних інституцій; створення майданчиків для культурно-мистецької практики в різноманітних формах [10, с. 254].

У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка відбувається у процесі безпосереднього викладання [9, с. 6]. Таким чином, можна говорити про поліваріантність

взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у питаннях підготовки майбутніх вчителів образотворчого і музичного мистецтва.

На противагу цьому, в Естонії більшість співробітників освіти – майбутніх вчителів мистецьких дисциплін навчаються професійними художниками. Аналогічним чином, в Іспанії професійні художники можуть брати участь в підготовці майбутніх вчителів. Коли справа торкається підготовки вчителів початкової школи до проведення мистецьких дисциплін в початкових школах Англії, в 2004 році запущено освітній проєкт «Серця», покликаний зміцнити художні елементи педагогічної освіти загальноосвітньої школи. В 2004–2005 навчальному році шість вищих навчальних закладів в Англії отримали фінансову і практичну підтримку для впровадження нових програм мистецької освіти із залученням професійних художників і музикантів [5, с. 6].

У Польщі нині спостерігаємо посилену увагу до реалізації завдань мистецької освіти. Вивчення наукового художньо-педагогічного простору Польщі українською вченою Г. Ніколаї засвідчило, що в країні систематично проводяться фундаментальні дослідження в межах спеціальних проєктів, замовлених Міністерствами освіти та культури і мистецтва, серед яких: «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури», «Музична освіта в Польщі», а також «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва». У межах підготовки вчителів музики пропонуються спеціалізації: інструментальна педагогіка, інструктор-керівник ансамблів, органіст (костельна музика), музичне виховання в ранньошкільній освіті, новітні електронні засоби, рух з музикою – танок – музичний театр, музикотерапія [7, с. 24].

Збільшенню кількості структурних модифікацій підготовки вчителів сприяє поширення в країнах Західної Європи модульних навчальних програм та введення циклічної структури навчальних планів. Суть принципу циклічності полягає в розподілі курсів навчання на досить самостійні періоди, впродовж яких студент здобуває певні знання, уміння й навички з майбутнього фаху. Індивідуалізація та диференціація у процесі неперервної підготовки майбутніх фахівців виявляється у наданні можливості студентам у навчальних закладах деяких країн самим визначати черговість навчальних модулів, що зумовлює багатогранність індивідуальних навчальних планів [3; 7; 9; 10].

Зарубіжний досвід свідчить про різноманітні підходи до формування системи неперервної фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін:

– неперервність професійної підготовки вчителя у галузі мистецької освіти, від якої залежить майбутнє різних країн, оскільки вона формує найважливіше багатство кожної держави – культурний потенціал суспільства;

– міждисциплінарний підхід до розроблення змісту навчальних програм професійної підготовки вчителя, який полягає у створенні перехресних шляхів між мистецтвом та іншими програмовими напрямками навчання;

– забезпечення академічної мобільності, яка є своєрідною платформою створення єдиного європейського освітнього простору;

– компетентнісний підхід – одне з пріоритетних завдань педагогічної підготовки високопрофесійних кадрів у галузі мистецької освіти у ряді європейських країн, які не тільки опанували необхідний комплекс фахових знань, умінь і навичок, але й вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації;

– застосування інноваційних педагогічних технологій, пов'язаних з вимогами до формування особистості вчителя мистецьких дисциплін як людини високого рівня професіоналізму і культури;

– удосконалення практичної підготовки шляхом залучення професійних митців: музикантів, художників, хореографів, акторів, художніх колективів, культурних інституцій, їх використання як баз практик для майбутніх вчителів мистецьких дисциплін.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що система неперервної фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін у низці європейських країн є основою національного і духовного відродження. Її функціонування спрямоване на забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя, розвиток особистості через освітні інституції, неперервність саморозвитку та самовдосконалення, виховання покоління фахівців, здатних оберігати і примножувати культурно-мистецькі й освітні цінності.

1. Figel Yan. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie / Yan Figel. – Bruksela Eurydice. – 2009. – 104 s.
2. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX–XX ст.) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Абашкіна Неллі Володимирівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 400 с.
3. Бобраков С. Порівняльний аналіз узагальненого досвіду професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України / С. Бобраков // Порівняльно-педагогічні студії. – К., 2013. – № 2– 3(16–17). – С. 152–157.
4. Гордієнко Т. В. Педагогічні моделі багаторівневої підготовки майбутніх учителів / Т. В. Гордієнко. – Ніжин : Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 6. – С. 30–35.
5. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. В. Кіщенко. – К., 2000. – 20 с.
6. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність / Наталія Муқан // Вісник Львівського університету. – Серія : педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 227–231.
7. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) :

автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 43 с. **8.** Олексюк О. М. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики / О. М. Олексюк, Н. М. Попович // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. – Київ, 2014. – С. 207–213. **9.** Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соколова. – О., 2009. – 20 с. **10.** Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : [монографія] / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка», 2013. – 560 с. **11.** Андрущенко В. П. Українська освіта: пошук нових стратегій мислення. Міжнародні синергетичні читання. Програма Міжнародних синергетичних читань, 12–13 груд. 2003 р.: присвяч. пам'яті Іллі Пригожина / Уклад.: В. П. Андрущенко та ін. – К. : Т-во «Знання» України, 2003. – 64 с. **12.** Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризації освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований. – Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–7. **13.** Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12. **14.** Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) [Текст] / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. **15.** Луговий В. І. Управління освітою: Навчальний посібник / В. І. Луговий. – К. : Видавництво УАДУ, 1977. – 302 с. **16.** Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. (1917–1985) / За ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с. **17.** Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Н. Г. Ничкало // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : Монографія. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 450 с. **18.** Martišauskienė E. Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką / E. Martišauskienė // Pedagogika: mokslo darbai. – 2007. – T. 86. – P. 14–22. **19.** Vitkauskas R. Būsimųjų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo atžvilgiu / R. Vitkauskas, Z. Rinkevičius // Pedagogika : mokslo darbai. – 2007. – T. 85. – P. 129–134. **20.** Sieńczewska Małgorzata. Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej / Małgorzata Sieńczewska, Dorota Sobierańska, Marta Radwańska. – Wydawca : Ośrodek Rozwoju Edukacji Aleje Ujazdowskie 28 00-478 Warszawa. – 2010. – 88 s. **21.** Венгер, Дьордь. Педагогическое образование / Дьордь Венгер. – Ровно : Издательство: Международнй экономико-гуманитарнй университет им. академика Степана Дем'янчука, 2007. – 220 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Марчук О. О., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРО ОСВІТУ НА ВОЛИНІ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

***Анотація.** У статті досліджено архівні матеріали Рівненського, Волинського та Житомирського обласних архівів, які відображають специфіку навчально-виховного процесу в школах Волині у кінці ХІХ – на початку ХХ століття, розкрито, що архівні матеріали подають відомості про кількість навчальних закладів, їх учнів, місце розташування, матеріально-технічну базу шкіл, методiku викладання, запропоновано шляхи використання проаналізованих відомостей у навчально-виховному процесі.*

***Ключові слова:** архів, матеріал, навчання, виховання, викладання.*

***Аннотация.** В статье исследованы архивные материалы Ровенского, Волынского и Житомирского областных архивов, отражающие специфику учебно-воспитательного процесса в школах Волыни в конце ХІХ – начале ХХ века, раскрыто, что архивные материалы представляют сведения о количестве учебных заведений, их учеников, местоположение, материально-техническую базу школ, методику преподавания, предложены пути использования проанализированных сведений в современном учебно-воспитательном процессе.*

***Ключевые слова:** архив, материал, обучения, воспитания, преподавания.*

***Annotation.** In the article the archive materials about the specifics of the educational process in Volyn schools of the end of 19 – the beginning of 20-th century of Rivne, Volyn and Zhytomyr regional archives are studied. It is explained that the archives provide information about the number of schools and their pupils, location, material and technical base of schools, teaching methods. The ways of using the analyzed information in the today educational process are presented.*

***Keywords:** archive material, up-bringing, education, teaching.*

У роки розбудови освіти незалежної України постала необхідність вивчення та узагальнення регіонального педагогічного досвіду із метою його подальшого впровадження у практику шкіл сьогодення, що передбачено нинішніми діючими нормативно-правовими документами. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти написано, що «держава

повинна забезпечувати збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови» [1]. Оскільки у другій половині XIX – на початку XX ст. на території Волині розгорнули активну діяльність різноманітні навчальні заклади, просвітницькі установи, громадські товариства, то їх педагогічні здобутки повинні бути належно вивчені, об'єктивно оцінені та представлені до впровадження сучасними педагогами.

Проблему становлення освіти у волинському регіоні в кінці XIX – на початку XX ст. вивчали такі науковці: Ю. Агапов [2], Н. Бовсунівська [3], О. Городецька [4], Г. Махорін [5], І. Тимочко [6]. Українськими дослідниками проаналізовано розвиток приватної освіти на Волині, здійснено ретроспективний погляд на висвітлення питання національно-патріотичного виховання на сторінках тогочасних волинських часописів, пояснено роль провідних діячів православних братств Волинської губернії у збереженні духовно-моральних традицій виховання тощо.

Мета статті – дослідити маловідомі документи про освіту Волині у кінці XIX – на початку XX ст., які зберігаються в архівах Рівненської, Житомирської та Волинської областей, та запропонувати шляхи використання педагогічних здобутків тогочасних волинських освітян у сучасному навчальному процесі ВНЗ.

Велика кількість документів про діяльність освітніх та культурних установ волинського регіону зберігаються у обласних архівах Волинської, Житомирської та Рівненської областей. Важливим для сучасних істориків педагогіки є фонд 540 «Шкільний інспекторат у м. Володимир Володимирського повіту» (1921) Рівненського державного обласного архіву, у якому представлено статистичні дані про навчальні заклади Володимирського повіту початку XX століття, відомості про журнали, що видавалися кураторіумом Волинського шкільного округу.

Вагому інформацію містить фонд 248 «Шкільний інспекторат у м. Рівне» (1921–1938 рр.), де зібрано циркуляри та розпорядження кураторіуму Волинського шкільного округу, протоколи засідання педагогічних рад шкіл, екзаменаційні роботи учнів приватної коєдукаційної гімназії м. Рівне. Наприклад, серед документів фонду 505 «Початкова двокласна школа в с. Квасилів Рівненського повіту» (1920–1929 рр.) подано вказівки попечителя Волинського шкільного округу та Рівненського шкільного інспектора, звіти про організацію початкових шкіл, таблиці успішності та класні журнали.

Важливі відомості про діяльність окремих навчальних закладів (кількість учнів, їх соціальний статус, успішність, матеріальну базу шкіл, методи і прийоми навчання) подають такі фонди Рівненського архіву: фонд 215 «Рівненське реальне училище» (1872–1925), фонд 568 «Рівненська жіноча гімназія» (1900–1925), фонд 569 «Рівненська чоловіча гімназія» (1916), фонд 646 «Дубенська чоловіча гімназія» (1916), фонд 555 «Острозька

чоловіча гімназія» (1908–1911), фонд 13 «Квасилівське двокласне сільське училище» (1899–1915), фонд 253 «Публічна початкова школа II ступеня імені Сенкевича в м. Рівне» (1933), фонд 543 «Коедукаційна гімназія із польською мовою викладання єврейського батьківського товариства «Освіта» в м. Рівне (1921–1928)».

У Рівненському архіві у фонді 476 «Волинське українське об'єднання в м. Рівне» (1930–1938) зібрано відомості та статuti товариств «Рівненський боян», «Союз сільської молоді», «Український спортивний клуб», об'яви про проведення членами Волинського українського об'єднання концертів, ювілейних дат, заходів, приурочених 120-тю із дня народження Т. Шевченка та 10-ю заснування Рівненської гімназії.

Фонд 5 державного архіву м. Рівне подає відомості про освітню діяльність «Союзу українок» упродовж 1926–1938 рр. У описах фонду містяться статут товариства, протоколи засідань, матеріали про відкриття осередків у містах і селах Рівненщини. Особливості просвітницької роботи українського клубу «Рідна хата» розкривають дані, наведені у документах фонду 481 «Український клубу «Рідна хата» (1932–1934).

Просвітницьку діяльність молодіжних організацій Волині описано у документах фонду 188 «Повітовий союз сільської молоді у м. Рівне» (1921–1936). У ньому зібрано розпорядження про залучення молоді до проведення свята обжинок, організацію навчальних екскурсій для дорослих і дітей територією Волині, звіти голів про освітньо-культурну діяльність філій товариства, відомості про роботу конференцій вчителів, листування керівництва із шкільним інспектором про організацію масової культурно-просвітницької та спортивної роботи серед молоді.

Матеріали фонду 184 «Правління Волинської окружної спілки» (1926–1939) уміщують постанови, розпорядження та інструкції Головного та Волинського правлінь, правила вступу і програми занять у педагогічних закладах Волинського Воеводства, рецензії інспекторів на відвідані уроки.

У Житомирському державному обласному архіві матеріали про діяльність освітніх установ уміщено у наступних фондах: фонд 72 «Житомирська 1чоловіча гімназія» (1886–1916), фонд 73 «Житомирська 2чоловіча гімназія» (1894–1917), фонд 74 «Житомирська Маріїнська жіноча гімназія (1891–1915), фонд 560 «Товариство «Волинська Просвіта» м. Житомира» (1907–1929).

У Волинському державному обласному архіві також зібрано матеріали про становлення освіти в регіоні в кінці XIX – на початку XX століття. Зокрема, відомості про діяльність бібліотек «Просвіти» зібрано у фонді 309 «Луцька «Просвіта», заяви жителів та дозвіл староства на відкриття бібліотек-читалень за 1925–1928 рр. уміщає фонд 389 «Діяльність бібліотек» (1925–1929).

Зазначені матеріали архівів доцільно використовувати сучасними вчителями та викладачами у навчально-виховному процесі шкіл та ВНЗ. Зокрема, на уроках історії України, всесвітньої історії, рівнезнавства, історії рідного краю, народознавства, української літератури. Викладачі вищих навчальних закладів повинні використовувати історичні документи при викладанні таких курсів, як: «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Дидактика». Доречною є робота із архівами під час проведення спецкурсів, об'єктом яких є вивчення становлення освіти у певному регіоні, адже, як зазначив історик М. Ясінський, «велика увага в навчальному процесі повинна бути звернена на пропаганду історії рідного краю мистецькими засобами, застосування історичних артефактів за межами навчального приміщення» [7, с. 5]

Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що при вивченні історії освіти Західної України доцільно звертати увагу студентів на те, що на початку ХХ ст. на Волині освітня політика зводилася до того, щоб охопити навчанням усіх дітей. Відповідно до цього, у наказі інспектора М. Калачіва наголошено на необхідності приймати до початкових училищ тих, хто не володів грамотою: «Необхідно посилити набір неписьменних дітей, оскільки неграмотні діти іноді зовсім не потрапляють до школи» [8, с. 1].

Багато архівних матеріалів подають відомості про методику викладання у школах церковного співу. Зокрема, у 1909 р. Житомирський повітовий Наглядач за церковнопарафіяльними школами священик В. Михалевич видав розпорядження щодо урізноманітнення занять релігійним співом у початкових класах. Згідно розпорядження, вчителі повинні були використовувати різні вирази, навчати учнів виконувати окремі музичні твори, ознайомлювати із музичною термінологією, навчати правильно відповідати на запитання, що пов'язані з інтерпретацією музичних творів. У своєму документі В. Михалевич наказував залучати дітей до богослужінь у церкві: «Прошу потурбуватися про те, щоб діти усіх шкіл співали в церкві, а якщо вони не зуміють відразу співати усе, то щоб співали хоча б основні Піснопіви» [9, с. 55].

Під час опрацювання архівів міст Житомира, Луцька та Рівного встановлено, що вище керівництво шкіл та місцеві органи самоврядування застосовували у церковнопарафіяльних закладах здоров'язбережувальні технології. Наприклад, у 1909 р. видано наказ Управління губернського земства щодо припинення поширення інфекційних хвороб серед школярів. Завідувачам прицерковних шкіл було направлено документ такого змісту: «Для попередження виникнення інфекції у тих селах, де спалахують інфекційні хвороби (скарлатина, віспа, дифтерія, черевний тиф), заняття в школах скасовувати, і про це доповідати в повітове управління для проведення заходів щодо припинення поширення епідемії» [10, с. 122]. Окрім того, як свідкують архівні джерела, вчителі церковнопарафіяльних

шкіл завчасно готувалися до опалювального сезону (влітку заготовляли дрова, перевіряли справність печей), провітрювали класні кімнати, стежили, щоб діти приходили на заняття чистими, забезпечували школярів питною водою тощо.

У процесі вивчення історії освіти варто враховувати той факт, що волинське духовенство сприяло виникненню та функціонуванню навчальних закладів різних типів. Робота із архівними матеріалами засвідчує, що на розвиток освіти духовенство регіону жертвувало значні кошти: «У Волинській єпархії, де не було змоги виділяти кошти із церковних прибутків на духовно-навчальні заклади єпархії, духовенство пожертвувало на користь останніх 10 000 крб. із асигнованого йому на 1866 р. одноразової допомоги у розмірі 30 000 крб.» [11, с. 563].

В архівах зберігається велика кількість матеріалів про діяльність просвітницьких організацій початку ХХ століття, зокрема «Союзу українок». Метою останнього була активізація жіноцького руху, підвищення їх освітнього рівня та суспільної праці.

У статуті товариства, який зберігається в Рівненському обласному державному архіві, пояснено, що «ціллю об'єднання була просвітницька, економічна та товариська організація волинського жіноцтва» [12, арк. 1-г].

Позитивним аспектом діяльності просвітницьких організацій Волині вважаємо проведення масових заходів для бідних родин. Згідно архівних даних, члени «Рідної хати» щороку влаштовували свято Різдвяної ялинки для дітей із бідних сімей. Наприклад, у 1934 р. до Президії ялинкового комітету для бідного православного населення в Рівному від товариства «Рідна хата» було надіслано лист такого змісту: «У Рівному 21 січня цього року для бідних дітей православного віроісповідання влаштовується ялинка. В зв'язку із вище поданим, прошу надіслати списки українських родин бідного стану» [13, арк. 6].

Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. на території Волині відбувалися значні зрушення в галузі освіти. Зокрема, відкривали нові навчальні заклади, створювали нові методики викладання, авторські підручники, до просвітницької роботи долучалися представники інтелігенції та місцевого духовенства.

Педагогічний досвід волинських освітян, представлений в численних матеріалах архівів, сьогодні повинен бути належно систематизований та впроваджений у навчально-виховний процес за такими напрямками: підтримка створення нових навчальних та просвітницьких центрів для дітей і молоді (особливо у сільській місцевості); вироблення новітніх методик викладання із урахуванням технічних досягнень та запитів епохи; залучення меценатів до просвітницької діяльності; пропагування кращого педагогічного досвіду минулого серед студентської молоді, вчителів та викладачів сьогодення.

1. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс] / Режим доступу : info-library.com.ua. – Дата використання – 22.03.2017. 2. Агапов Ю. Ю. Становлення і розвиток приватної освіти на Волині (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Агапов Юрій Юрійович. – Житомир, 2011. – 20 с. 3. Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовсунівська Наталія Миколаївна. – Житомир, 2004. – 231 с. 4. Городецька О. Ретроспективний погляд на висвітлення питання національно-патріотичного виховання на сторінках часопису «Рідна школа» у першій половині XX ст. / О. Городецька // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 р. : у 4 частинах. – Суми : Мрія, 2014. – Ч. 4. – С. 7–11. 5. Махорін Г. Нариси з історії освіти на Житомирщині. Монографія. / Г. Махорін, О. Дудар, Ю. Мамехін. – Житомир : Полісся, 2014. – 196 с. 6. Тимочко І. Роль провідних діячів православних братств Волинської губернії у збереженні духовно-моральних традицій виховання / І. Тимочко. // Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 21. – С. 160–171. 7. Ясінський М. М. Шкільний курс «Рідний край» та методика викладання / М. М. Ясінський. – Рівне : видавництво МEGУ, 2015. – 102 с. 8. Інструкція про правила прийому дітей в початкові училища, про організацію листування початкових шкіл Росії і листування з Інспектором народних училищ 3-го району Волинської губернії щодо організаційних, фінансових, господарських та інших питань. – ДАРО, ф. 13, оп. 1, спр. 15, 46 арк. 9. Розпорядження єпархіального начальства завідувачам церковнопарафіяльними школами Житомирського повіту // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1909. – Частина офіційна. – № 5. – С. 55. 10. До відома в. о. завідуючих церковними школами Житомирського повіту // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1909. – Частина офіційна. – № 10. – С. 122. 11. Витяг із звіту обер-прокурара Святішого Синоду по відомству православного віросповідання за 1866 р. // Волинські єпархіальні відомості. – 1868. – № 19. – Частина неофіційна. – С. 561–573. 12. Статут. Протоколи засідань. Лист членам «Союзу Українок» зі Львова. Привітання із Галіції. – ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 1, 70 арк. 13. Листування із дирекцією Української гімназії, редакцією журналу «Рідне слово», про надання приміщення та інше. – ДАРО, ф. 481, оп. 1, спр. 1, 12 арк.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Мельничук Л. Б., к.пед.н, доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне).

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Анотація. У статті досліджено проблему формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів вищої школи. Представлено модель, яка акумулює загальні компетентності, діагностичний інструментарій, зміст, форми, та методи, а також педагогічні умови, які у сукупності сприятимуть удосконаленню навичок педагогічного спілкування студентів в умовах магістратури. Обґрунтовано її функціональні блоки: теоретико-аналітичний, діагностично-констатувальний, змістово-процесуальний, контрольно-оцінний.

Ключові слова: навчально-виховний процес вищої школи, педагогічне спілкування, майбутні викладачі вищої школи, модель педагогічного спілкування.

Аннотация. В статье исследована проблема формирования культуры педагогического общения будущих преподавателей высшей школы. Представлена модель, аккумулирующая общие компетентности, диагностический инструментарий, содержание, формы и методы, а также педагогические условия, которые в совокупности будут способствовать совершенствованию навыков педагогического общения студентов в условиях магистратуры. Обоснованы ее функциональные блоки: теоретико-аналитический, диагностико-констатирующий, содержательно-процессуальный, контрольно-оценочный.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс высшей школы, педагогическое общение, будущие преподаватели высшей школы, модель педагогического общения.

Annotation. The article is devoted to the pedagogical communication culture of future teachers of the high school formation. The model that accumulates general competences, diagnostic tools, content, forms and methods, as well as pedagogical conditions that together will contribute to improving the skills of pedagogical communication among students in the conditions of the master's program is presented. The functional blocks are given: theoretical, analytical, diagnostic, content-procedure, control and evaluation ones.

Keywords: educational process of higher education, pedagogical communication, future teachers of high school, model of teacher communication.

Вища педагогічна освіта України орієнтована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які сприятимуть визначенню темпів та рівнів науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, забезпеченню всебічного розвитку людини як особистості та найвищої суспільної цінності. У цьому зв'язку проблема теоретичного обґрунтування та практичної реалізації технології формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, забезпечення здатності майбутніх педагогів до подальшого самоудосконалення у цьому напрямі професійного становлення набуває особливої актуальності.

У педагогічних дослідженнях актуалізовано значну увагу у площині створення моделей спеціаліста, його професіограми, що синтезує результат, який повинен бути досягнутий у процесі навчання і виховання у вищому навчальному закладі, тобто являє собою удосконалену програму підготовки майбутнього викладача вищої школи.

Аналізу науково-педагогічної літератури дав підстави констатувати, що дослідженню моделей та моделюванню навчально-виховного процесу вищої школи присвячені праці таких вчених, як Л. Апостель, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, А. Гостев, А. Дахін, М. Дуранов, В. Міхєєв, Г. Клаус, В. О. Сластьонін та ін.

Метою нашої статті є дослідження проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів вищої школи.

Модель у педагогічному дослідженні відображає систему, що відтворює зв'язки, функції, умови функціонування педагогічного процесу. Модель – це «ідеалізоване уявлення про відповідність її реальному об'єкту дослідження» [1, с. 52].

У контексті нашого дослідження під *моделлю формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів* ми трактуємо абстрактну схему функціонування загальних компонентів, які акумулюють загальні компетентності, діагностичний інструментарій, зміст, форми, та методи, а також педагогічні умови, які у сукупності сприятимуть удосконаленню навичок педагогічного спілкування студентів в умовах магістратури (рис. 1).

Мета в розробленій моделі – це підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців вищої ланки освіти у контексті удосконалення їх навичок педагогічного спілкування.

З метою досягнення мети ставилися завдання сформувати у майбутніх викладачів особистісні риси та якості, уміння та навички, суттєві для успішного формування їх педагогічної компетентності у контексті удосконалення навичок педагогічного спілкування

Основу розробленої моделі складає чотири функціональних блоки: теоретико-аналітичний, діагностично-констатувальний, змістово-процесуальний, контрольньо-оцінний.

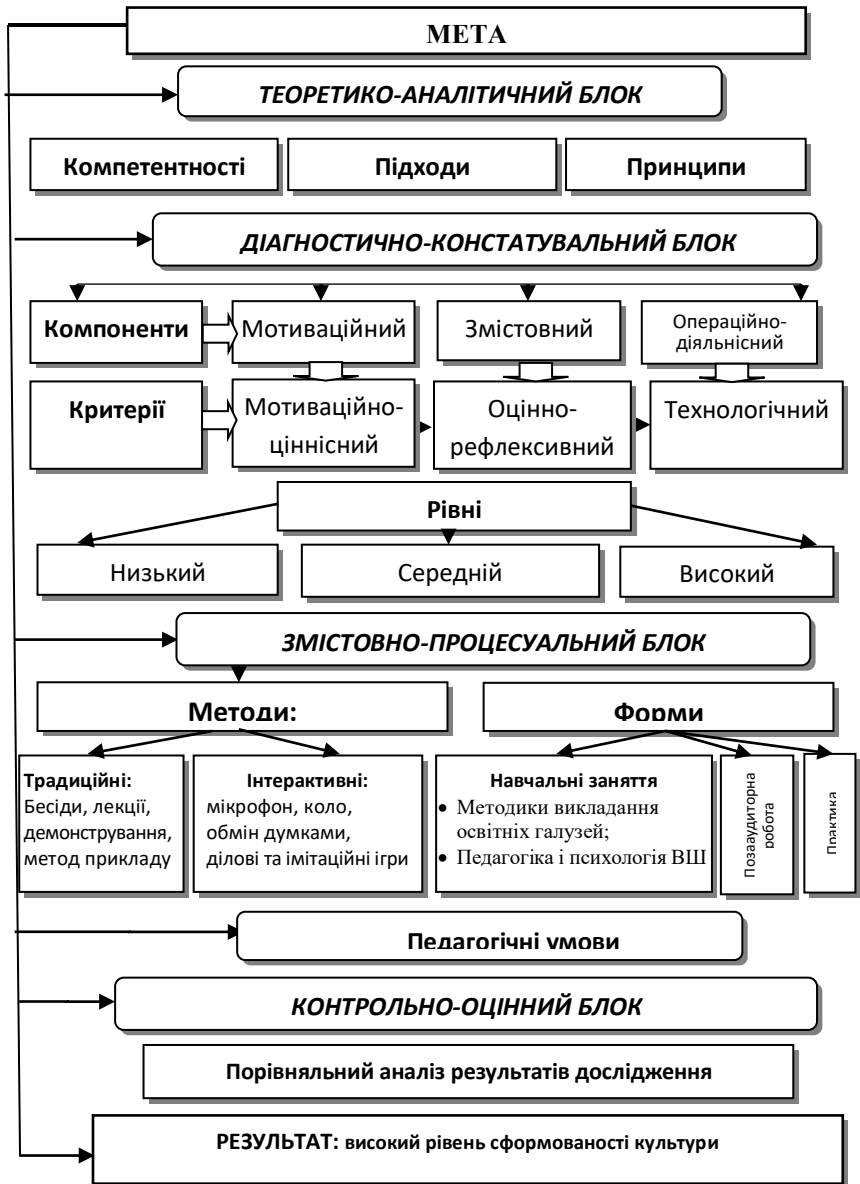


Рис. 1. Функціональна модель формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів

У теоретико-аналітичному блоці синтезовано такі компоненти: підходи, ключові компетентності, принципи.

В основу теоретико-аналітичного блоку покладено методологічні підходи, що визначають специфіку побудови освітнього процесу у вищому навчальному закладі, зокрема: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, інтегративний та компетентнісний.

Теоретичну основу етики педагогічного спілкування складають принципи, які нами диференційовано на загальнопедагогічні (демократичності та гуманістичності, системності, природовідповідності) та специфічні, які орієнтовані на формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів.

Зокрема, *принцип плюралізму* полягає в умінні та здатності толерантного ставлення до переконань, позицій, думок і почуттів інших учасників навчального процесу у вищій школі. Це якості, які сприяють гуманізації міжособистісних стосунків; це передумова для успішного співробітництва між викладачами і студентами, що є визначальною умовою для реалізації плюралізму думок, установа діалогу [2, с. 67].

Важливе значення для формування культури педагогічного спілкування має врахування *принципу доцільності, зручності*, зорієнтованого на вибір і творче інтегрування етичних норм і правил спілкування у нестандартних ситуаціях. Для викладача керівництвом до дії має стати *принцип естетичної привабливості спілкування*. Позитивне ставлення як до колег, так і до студентів повинно знайти своє відображення у формі привітності, щирості, доброзичливості тощо [3].

Діагностично-констатувальний блок містить компоненти, критерії, показники та рівні сформованості культури педагогічного спілкування.

Аналіз і узагальнення теоретичних положень, викладених у першому розділі, і висновки науково-педагогічних досліджень із проблем професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури уможливили виокремлення взаємопов'язаних й взаємозалежних структурних компонентів їх культури педагогічного спілкування, а саме: мотиваційний, змістовий, процесуальний.

Окреслені вище компоненти є взаємозалежними і розглядаються нами за допомогою мотиваційно-ціннісного, оцінно-рефлексивного, технологічного критеріїв, кожний з яких, у свою чергу, характеризується відповідними показниками. Ступінь реалізації показників, що наповнюють критерії і компоненти, характеризується рівнем сформованості культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів і визначається як низький (елементарний); середній (репродуктивний); високий (творчий).

У змістово-процесуальному блоці важливим є виокремлення цілеспрямованого змісту на рівні професійно орієнтованих дисциплін, на рівні навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін, форм та методів

позааудиторної роботи та змісту педагогічної практики. Зміст має спрямовуватися на формування у майбутніх викладачів особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності.

Навчальний зміст задає професійно орієнтовану діяльність студентів. Ця діяльність і спосіб її організації є методом навчання. Методи навчання реалізуються через різноманітні форми організації навчального процесу у вищій школі: лекції, практичні й лабораторні заняття, індивідуальну роботу, самостійну роботу. У дидактиці вони трактуються як способи управління пізнавальною діяльністю студентів для розв'язання певних дидактичних завдань. Водночас лекція, практичне заняття, семінарське, лабораторне, самостійна та індивідуальна робота виступають і як організаційні форми навчання, тобто є способами здійснення взаємодії студентів і викладачів, у рамках яких реалізуються зміст і методи навчання.

Методи й форми організації навчального процесу реалізуються через дидактичні засоби. Одним із засобів реалізації методів навчання є комплекс завдань, який дозволяє забезпечити свідоме оволодіння знаннями й уміннями, формування інтересу до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Комплекс завдань за своїм змістом повинен бути спрямований на засвоєння студентами фундаментальних питань, на формування у них компетентностей професійного характеру [4, с. 132].

У процесі формування культури спілкування майбутніх викладачів переважають інноваційні форми навчання – діалоги, полілоги, ігри тощо; акцент зміщується на комунікативну спрямованість змісту. Важливими засобами підготовки є комплексні проблемні питання, комплексні проблемні завдання комунікативного спрямування, евристичні ситуації, вправи для відпрацювання комплексних дій комунікативної діяльності, тести, анкети [5].

Ігрові методика, зокрема сюжетно-рольові ігри, бесіди, дискусії, конкурси на кращого оратора є дієвим засобом формування комунікативної культури майбутніх викладачів.

Чільне місце у підготовці майбутніх педагогів у процесі вивчення дисциплін професійної і практичної належить інтерактивним методам навчання: колективним (кейс-метод, мозковий штурм, мікрофон, ажурна пилка, мозаїка, та ін.), груповим (робота в парах, в трійках, навчаючись – вчуся, два-чотири-всі разом, обмін думками, метод проєктів та ін.).

Серед організаційних форм навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування культури спілкування майбутніх викладачів, нами виокремлено і охарактеризовано наступні: аудиторна робота – лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття; самостійна робота та індивідуальна робота; а також позааудиторна діяльність і практична підготовка.

Педагогічна практика – провідний чинник підготовки майбутніх педагогів до формування культури педагогічного спілкування. Вона є

складовою навчально-виховного процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю у педагогічному закладі [2, с. 332].

Педагогічний процес освітньої установи, зміст навчання і способи взаємодії студентів та викладачів становлять особливе культурно-освітнє середовище. Разом вони є чинниками становлення в тих, хто навчається, особистісної і професійної культури. Саме у просторі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу створюються і реалізуються педагогічні умови підвищення ефективності культури педагогічного спілкування майбутніх педагогів [2, с. 344].

До основних педагогічних умов нами віднесено: організацію педагогічно доцільного навчально-виховного процесу магістратури на засадах гуманістичних ідей та технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії; обґрунтування сутності та засобів створення викладачем ситуацій успіху для студентів магістратури; упровадження інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури; мотивування майбутніх педагогів до самовиховання та самоудосконалення у педагогічному спілкуванні.

Контрольно-оцінний блок містить діагностичний інструментарій контрольного експерименту, який дасть змогу об'єктивно оцінити результативність розробленої на основі моделі експериментальної технології формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів, тим самим підтвердити або спростувати сформульовану на початку дослідження гіпотезу.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що системне, цілісне уявлення про сутність і структуру підготовки майбутніх педагогів до формування культури педагогічного спілкування, критерії, показники і рівні її сформованості та безпосереднє впровадження розробленої організаційно-педагогічної моделі, аудиторної діяльності, самостійної та позааудиторної роботи, під час проходження педагогічної практики із дотриманням визначених педагогічних умов сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті формування їх культури педагогічного спілкування.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. **2.** Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. **3.** Педагогічна культура вчителя : монографія / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань. – К. : Вища шк., 2010. – 167 с. **4.** Дусь Н. А. Основи педагогічного спілкування / Н. А. Дусь. – Бар, 2007. – 158 с. **5.** Кремень В. Інноваційність і освіта / В. Кремень // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 7–13.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Михальчук Ю. О., к.психол.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ

***Анотація.** В статті здійснено огляд теорій лідерства: теорії особистісних рис (якостей), теорії впливу, теорії емоційного лідерства. Подано приклад роботи з притчами / метафорами на тренінговому занятті з розвитку лідерського потенціалу особистості менеджера в умовах навчання у вищому закладі. Визначено, що працюючи з метафорами, тренер формує латеральне мислення, створює середовище раппорту та рефреймінгу, що детермінує актуалізацію професійних цілей та проактивної поведінки, підвищує самооцінку молодшої людини та формує навички управління власними емоціями. Запропоновано роботу з притчами за двома методами: синектичним штурмом та детермінованою дискусією.*

***Ключові слова:** лідерство, лідерські якості, резонансний лідер, притчі / метафори, тренінгове заняття.*

***Аннотация.** В статье сделан обзор теорий лидерства: теории личностных черт (качеств), теории влияния, теории эмоционального лидерства. Приведен пример работы с притчами / метафорами на тренинговом занятии по развитию лидерского потенциала личности менеджера в условиях обучения в высшем учебном заведении. Определено, что работая с метафорами, тренер формирует латеральное мышление, создает среду раппорта и рефрейминга, что детерминирует актуализацию профессиональных целей и проактивного поведения, повышает самооценку молодого человека и формирует навыки управления собственными эмоциями. Предложена работа с притчами по двум методам: синектическому штурму и детерминированной дискуссией.*

***Ключевые слова:** лидерство, лидерские качества, резонансный лидер, притчи / метафоры, тренинговое занятие.*

***Annotation.** The author has made the review of leadership theories: the theory of personality traits (qualities), the impact theory, the theory of emotional leadership. The author proposed the example of work with metaphors in the training class that is oriented to form the leadership of future managers in higher institutions. The author determined that while working with metaphors, the coach creates lateral thinking, creates rapport and reframing the environment that determines updating the professional goals and proactive*

behavior of future managers, increases self-esteem of a youth's skills and creates their own emotions. The article described the work with metaphors in two ways: synectic storm and deterministic discussion.

Keywords: *leadership, leadership qualities, resonant leader, parable / metaphor, training lesson.*

За стрімких змін ринкової економіки, коли рівень невизначеності сягає максимальних позначок, визначальною та особливою роллю керівника організації та структурних підрозділів є лідерство як функція, що дозволяє *працювати в умовах ризику, приймати нестандартні рішення, мотивувати та надихати підлеглих на досконале виконання своїх обов'язків*. Тому, велика кількість компаній включає лідерство в список корпоративних цінностей організації [1].

Питання лідерства досліджувались у працях вітчизняних та зарубіжних авторів: Н. Ф. Авдєєва, І. Адісеса, Т. В. Бендаса, У. Бенніса, Р. Блейка, В. Врума, М. Герзона, Н. О. Горєлова, А. Г. Грецова, М. Дороніної, А. Дороніна, П. Друкера, Ю. С. Дубро, Ф. Йеттона, М. Кіпніса, В. І. Колношенка, О. В. Колношенка, О. Н. Кораблюва, Р. Лайкерта, Дж. Максвелла, Дж. Моутона, О. Петряєва, Дж. Пфєфера, У. Реддіна, М. Рейнолдса та Р. Томаса.

В працях зазначених авторів розкрито, що бізнес-освіта, готуючи управлінців будь-якого рівня для потреб організації, обов'язково включає програму розвитку лідерського потенціалу, фасилітуючи розкриття внутрішнього ресурсу та формуючи особистість менеджера-лідера. Проте, навчальні дисципліни професійної компоненти підготовки менеджерів у вищому навчальному закладі, в переважній більшості, включають лише озайомлення з теоретичними аспектами парадигми лідерства, надаючи практичному аспекту невеликого значення.

Мета дослідження полягає в: 1) теоретико-методологічному аналізі сутності феномену лідерства з позицій теорії особистісних рис (якостей), теорії впливу, теорії емоційного лідерства; 2) теоретичному обґрунтуванні практичного застосування притч / метафор з розвитку лідерського потенціалу студентської молоді.

Феномен лідерства має важливе місце для розвитку будь-якої цивілізації, тому завжди був у полі зору філософів, соціологів, політологів, психологів, управлінців усіх рівнів. Так, з початку ХХ століття було запропоновано понад 350 визначень лідерства. Тому ця стаття має на меті осягнути багатоаспектний феномен лідерства та визначити практичні шляхи реалізації лідерського розвитку в емоційно-активному середовищі, яким є студентське життя молодих людей.

З давніх давен лідерство викликало неабиякий інтерес. Однією з перших виникла теорія «великої людини», яка базується на гіпотезі про наявність певних спадкових характеристик «героя» у лідера-чоловіка, завдяки яким він володіє авторитетом та здатен об'єднувати людей навколо спільних цілей. Проте, ця теорія виходить лише з наявності вроджених рис лідера

тому нівелює, навіть, саму можливість їх розвитку.

На початку ХХ століття виникли теорії особистісних рис / якостей. Теорія лідерських якостей ґрунтується на положенні С. Рубінштейна, який підкреслює наявність від народження в кожній особистості всіх необхідних задатків, що є важливими для розвитку лідерського потенціалу [2]. Вперше у 1940 році американським психологом К. Бердом було запропоновано 79 лідерських рис. Назвемо декілька з них: готовність до ризику, вміння делегувати повноваження, впевненість у собі та своїх силах, рішучість, далекоглядність, гнучкість тощо [3].

Теорія лідерських якостей викликала неабиякий інтерес дослідників. Так, М. Рейнолдс вважає, що лідер повинен мати розвиненими такі якості: 1) усвідомлювати свої власні сильні та слабкі сторони та мати бажання працювати над власним розвитком; 2) володіти навичками міжособистісного спілкування та мати добре розвинену інтуїцію; 3) мати наполегливість та бути стресостійким; 4) мати почуття соціальної відповідальності як проєкції в майбутнє тих благ, що отримає суспільство від діяльності організації; 5) мати високий рівень оптимізму та щастя [1]. Цінним у цій теорії вважаємо тезу про важливість рефлексії лідера, що формує його «Я-концепцію» складовою якої є «Я-образ».

М. Кіпніс виділив харизматичність як основну якість лідера та охарактеризував її як максимальний вплив на підлеглих [4, с. 5].

Цікавим є дослідження Н. О. Горелова та О. Н. Короблюва, які вказують на толерантність до думок інших, впевненість у собі, пошук нових ідей та прийняття цілковитої відповідальності за справу на себе [5].

Приймаємо за вихідну точку зору Г. В. Угляниці, яка пропонує поділила всі лідерські якості на дві групи: професійно-ділові та особистісні [6]. До професійно-ділових якостей автор відносить: активність, цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, креативність, організованість, компетентність, високу інтелектуальну гнучкість, критичність, швидкість мислення, самостійність, ініціативність, а до особистісних такі риси, як: комунікабельність, справедливість, емпатію, співчуття, тактичність, толерантність, самокритичність, чесність, емоційну стійкість, гнучкість у засвоєнні нових ролей, вимогливість, доброзичливість. Автор вказує на можливість та необхідність розвитку цих якостей у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Проте, кількість поглядів науковців на наявність важливих рис у лідера збільшується, і до теперішнього часу ведуться дискусії щодо необхідних якостей, які гарантуватимуть успішне лідерство. В подальших дослідження лідерства, автори роблять акцент на існуванні ситуаційної складової у появі лідера та розкритті його лідерських якостей, адже, ті риси, що є ефективними та допомагають у вирішенні проблеми в одній ситуації залишаються поза ефективністю – в іншій.

Так, деякі науковці приходять до висновку про відносність лідерських якостей, адже наявність тієї чи іншої риси безпосередньо залежить від

ситуації, що фасилітує її появу. Тому, основний акцент слід зробити на створенні такого розвивального середовища у навчальному процесі ВНЗ, яке в найбільшому ступені сприятиме розкриттю та розвитку лідерських якостей майбутнього фахівця.

Важливою є теорія впливу, в якій основна увага приділяється взаємовпливу лідера та групи. Так, Ф. Фідлер визначає два можливих стили лідерства [7]:

- інструментальний, що в своїй основі має орієнтацію на завдання;
- емоційний, що акцентує увагу на міжособистісних відносинах.

Автор зазначає, що успіх лідера визначає його обізнаність у вирішенні завдання та хороші стосунки з його колективом [7].

Ми підтримуємо теорію впливу Ф. Фідлера та вважаємо, що інструментальний стиль лідерства формується в достатньому ступені на навчальних заняттях професійно-орієнтованої підготовки ВНЗ в процесі вивчення фахових дисциплін, тоді як емоційний стиль, що включає, власне, взаємовплив в колективі – залишається без належної уваги. Виходячи з цієї теорії, лідерство слід розглядати як комплекс факторів: об'єктивно-ситуаційних як вирішення завдань в конкретній ситуації, так і суб'єктивних (особистісних) як набір рис, що є необхідними для ефективної соціальної взаємодії в організації, адже, лідерство є складним процесом взаємодії учасників по створенню спільного проекту бачення майбутнього. Це підкреслює процесуальність явища лідерства, наявність зацікавленості та зворотного зв'язку від підлеглих.

Однією із сучасних концепцій у лідерології є теорія емоційного лідерства. Засновниками цієї теорії є Д. Гоулман, Р. Бояціс, Е. Маккі, які зазначають неодмінну важливість значення емоційного впливу лідерів на своїх послідовників: «геніальне лідерство зачіпає наші емоції» [8, с. 19]. За твердженням авторів, лідер задає емоційний фон справі, створюючи атмосферу дружельності, що передбачає боротьбу (за необхідності) з негативними настроями та дає можливість вільному творчому втіленню задумів, формує осмисленість роботи [8].

Так, резонансні лідери створюють позитивну емоційну атмосферу в колективі, що стимулює до творчого пошуку, прояву ентузіазму, максимальної самовіддачі. З огляду на функції резонансного лідера, важливим є формування рефлексивних навичок як умови запобігання емоційного виснаження та профілактики емоційного вигорання управлінців. Саме на справжності, ширості емоцій наголошує у своїй праці М. Кете де Вріс [9], називаючи цю якість аутентичністю лідерів та характеризуючи її як поведінку чесну, щиру, відповідальну із підлеглими, коли керівник розуміє їх переживання і формує у підлеглих відчуття безпосередньої залученості та прихильності до спільної справи, ідеї, формує їх командний дух. Автор робить висновок, що саме аутентичні керівники здатні сформулювати групову ідентичність у працівників підприємства – те, що в практиці

менеджменту носить назву «корпоративний / командний дух» та передбачає створення особливої системи цінностей на певному підприємстві. Проте, розвиток аутентичності лідера є можливим, на нашу думку, лише завдяки постійному особистісному розвитку керівника, його самосвідомості, за формування навичок рефлексії та самоконтролю. Від емоційних лідерів, в переважній більшості, залежить створення позитивного психологічного клімату в колективі, атмосфери довіри та підтримки, натхнення до найкращого виконання справи, безконфліктного міжособистісного спілкування.

Рефлексія в структурі професійного становлення студентської молоді у процесі навчання у вищому навчальному закладі забезпечує всебічне осмислення набутого досвіду, актуальної ситуації самовизначення та побудову перспективної ідеальної моделі професійного майбутнього. Здатність до рефлексії формується саме в юнацькому віці як відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення власних потреб і переживань, поява стійкої потреби у пошуку смислу свого життя та перспектив свого існування. Здатність до рефлексії не є спонтанним процесом, що виникає у навчальному процесі у ВНЗ. Навпаки, створення простору для розвитку рефлексивних навичок може бути лише цілеспрямованим процесом у підготовці менеджерів і, на нашу думку, найкраще реалізується на тренінгових заняттях – в атмосфері розкритості та безоцінкового сприйняття. Лише така атмосфера фасилітує орієнтацію на самоусвідомлення ціннісно-потребової, афективної та конативної сфер особистості, допомагає співвіднести свою діяльність, думки, цінності, поведінку та потреби з іншими, що, в подальшому, формує готовність до коригування своєї діяльності через призму її ефективності та корисності.

Тренінгові заняття сприяють, передусім, актуалізації лідерського потенціалу особистості через вироблення власних засобів набуття лідерського досвіду та формування власного лідерського стилю, що передбачає також й вироблення створення лідерського іміджу. Все зазначене забезпечуватиме конкурентоздатність менеджера в сучасних умовах.

Тренінгові заняття є тими, що створюють розвивальне середовище, яке інтенсифікує діяльність студентів в напрямку розвитку їх лідерських якостей, роблячи акцент на усвідомленому застосуванні знань та компетенцій майбутніх менеджерів. Крім того, тренінгові заняття дають можливість приймати участь у спільній діяльності, розвивають навички співпраці, допомагають розв'язувати протиріччя, що виникають.

Найважливішим завданням на етапі формування тренінгових груп є мотивування студентів до роботи над власним лідерським розвитком. Передусім, йдеться про потребу до самоактуалізації та саморозвитку, що передбачає формування стійкої «Я-концепції» майбутнього професіонала як сукупності всіх уявлень про себе, що в подальшу визначатиме професійні перспективи особистості. Тренінг запускає процес створення діяльного, творчого, інтерактивного особистісно-розвивального середовища, підвищує

мотивованість до самовираження, самоактуалізації, самоствердження себе як лідера, відтак – усвідомленості значущості сформованості особистісних якостей, знань, вмінь лідерства для майбутньої професійної діяльності. Згідно мотиваційної теорії лідерства, ефективним є той лідер, який може впливати на мотивацію своїх послідовників в плані продуктивного виконання ними завдань та отримання задоволеністю роботою.

Проте, щоб мотивувати своїх підлеглих працівників, лідер організації повинен бути мотивований до власного розвитку та розвитку організації в цілому, маючи чіткий образ підприємства та себе в майбутньому.

Для формування та розвитку лідерських якостей важливою є робота з історіями / притчами / метафорами на тренінгових заняттях. Тому, використовуючи історії / притчі / метафори тренер повинен працювати над:

- формуванням латерального мислення як такого, що виникає при розриві звичної послідовності мислення та спрямовується на отримання рішення з іншої сторони на відміну від вертикального мислення, що використовує закони логіки за традиційною схемою «причина-наслідок» [10, с. 38];

- створенням раппорту як встановлення емпатійного, співпереживаючого та душевного резонансу – таких міжособистісних відносин, що засновані на високому ступені єдності думок, інтересів, почуттів, усвідомлення духовної близькості;

- постановкою професійних цілей;

- підвищенням самооцінки як укріплення довіри в собі, усвідомленням власної професійної спроможності, здібностей у вирішенні проблеми, що є головними внутрішніми ресурсами особистості;

- створенням середовища рефреймінгу як можливості подивитися на світ з іншого боку, змінивши звичний образ думок як можливість позбутися негативних відчуттів;

- формуванням відповідального ставлення у майбутній професійній діяльності;

- формуванням навичок управління власними емоціями та управлінським стресом;

- створенням емоційно-активного середовища – такого, що сприяє розвитку емпатії, ініціативності, здатності розуміти, сприймати, виражати та контролювати емоції;

- формуванням проактивної поведінки як такої, що заснована на мотивах і внутрішніх цінностях людини.

Основними функціями історій / притч / метафор є: створення напруги / дисонансу, що «вибиває» особистість із звичних та відомих їй схем мислення та формує в уяві людини живі та яскраві образи. Так, Артур Дейкман вказує, що зміст історії спрямовується на обидві пікулі головного мозку: якщо ліва півкуля сприймає послідовність слів та аналізує їх, то права – створює зорові образи та розпізнає закономірності [11].

Зазвичай притча / метафора подається за такою схемою [10, с. 33]:

- 1) статус-кво – зустріч з героєм / героями;
- 2) поворотний момент як відображення того, що порушує статус-кво;
- 3) пошук як реакція на виклик;
- 4) сюрприз як дещо незвичайне / раптове, що приємно або неприємно дивує героя;
- 5) дилема як ситуація критичного вибору;
- 6) кульмінація як вибір, який робить герой;
- 7) зміни, що відбуваються завдяки вибору;
- 8) розв'язка.

Наведемо приклад притчі та опишемо можливі етапи роботи з нею на тренінговому занятті з розвитку лідерських якостей [10, с. 142–145.]: «Один американський бізнесмен проводив відпустку в Мексиці. Одного разу він стояв на пірсі маленького прибережного села і раптом побачив, як до пристані підплив рибалка на маленькому човнику, на дні якої лежало кілька добірних тунців. Американець висловив своє захоплення уловом та запитав рибалки, скільки часу йому знадобилося, щоб зловити таку прекрасну рибу. Мексиканець відповів, що це займає лише декілька годин протягом дня. Американець спантеличено завовав, а потім запитав, чи не хотів би він ловити більше риби. Мексиканець здивовано засміявся і відповів, що заробляє достатньо, щоб утримувати себе і свою сім'ю, а решту часу робить все, що заманеться: грає зі своїми дітьми, проводить сіесту з дружиною, щовечора йде в село і, потягуючи вино, бряжче на гітарі разом зі своїми друзями, а потім зазначив, що життя йому дає все, що він хоче. На що американець глузливо сказав, що він вивчав в Гарварді управління бізнесом і може допомогти у бізнес-можливості. І далі американець продовжив: «Ось, що я тобі скажу: тобі слід було б щодня приділяти риболовлі більше часу. Тоді на виручку від проданої риби ти зможеш купити великий човен. А через певний час зможеш продати і купити кілька човнів, і, врешті-решт, у тебе буде власний човновий парк. Звичайно, доведеться найняти рибалок, але не слід хвилюватися. Я знаю одну людину, яка допоможе нам в цьому...» З цими словами американець дістав блокнот і ручку та почав захоплено креслити таблиці і діаграми».

Студентам пропонується робота з притчею за двома методами – синектичним штурмом та детермінованою дискусією.

Синектичний штурм – модифікація методу мозкової атаки («синектика» – об'єднання різнорідних елементів). Переважно, метод дає можливість відшукати найбільш оригінальні рішення, але не дозволяє вирішувати спеціальні творчі завдання. Робота з притчею передбачає виконання чотирьох прийомів, заснованих на аналогіях:

- пряма аналогія («Як вирішуються проблеми, подібні до цієї?»);
- особиста аналогія або емпатія («Спробуйте увійти в образ рибачки та поміркуйте з його точки зору») і далі: «Якою б була Ваша реакція на слова американця?»);

– узагальнююча аналогія («Сформулюйте образне визначення сутності проблеми в двох словах, в одній фразі»);

– символічна аналогія (студенти називають історичних діячів, які для них є зразками лідерів, резонансних лідерів, пригадують казкові персонажі та дають відповідь на питання: («Якби цю проблему вирішив ...?»)).

Детермінована дискусія є різновидом методу групової дискусії. Результати відображають на сторінках з двома колонками «за» і «проти». Сутність техніки – аналіз наслідків під час вибору того чи іншого шляху вирішення проблеми. Цікавим досвідом для студентства вважаємо вміння переконати аудиторію у правильності саме власно-обраної позиції.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що формування лідерських якостей менеджерів – є одним із завдань, які слід вирішувати в межах освітнього процесу вищого навчального закладу. Проведення тренінгових занять, на яких будуть використовуватися історії / притчі / метафори сприятиме формуванню латерального мислення, створюватиме середовище рефреймінгу та раппорту, що фасилітуватиме набуття вмінь та навичок лідерства. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в моделюванні тренінгових технологій, спрямованих на розвиток лідерського потенціалу майбутніх спеціалістів сфери управління.

1. Ибрагимова А. С. К вопросу о теориях лидерства: социологический подход / А. С. Ибрагимова // Вестник экономики, права и социологии. – 2009. – № 3. – С. 29–32.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
3. Фонарев А. В. Воспитание лидерства : от основных теорий к практике / Андрей Владимирович Фонарев // Альманах современной науки и образования. № 3 (70). – Тамбов : Грамота, 2013. – С. 198–201.
4. Кипнис М. Тренинг лидерства / М. Кипнис. – 2-е изд., стер. – М. : Ось-89, 2006. – 144 с.
5. Горелов Н. А. Знание и креативность – основные черты нового социума / Н. А. Горелов, О. Н. Кораблева // Российское предпринимательство. – 2012. – № 2 (200). – С. 64–71.
6. Углыница Г. В. Формирование лидерских качеств будущего педагога в процессе его социально-профессионального самоопределения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Углыница Галина Васильевна. – Кемерово, 2009. – 230 с.
7. Fiedler F. E. Theory of Leadership Effectiveness / F. E. Fiedler. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 310 p.
8. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : [пер. с англ.] / Даниэл Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Маки. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
9. Кете де Врис М. Лидер на кушетке. Клинический подход к изменениям людей и организаций : [пер. с англ.] / М. Кете де Врис. – СПб. : Бест Бизнес Букс, 2008. – 331 с.
10. Паркин М. Сказки для коучинга : Как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами / Маргарет Паркин ; пер. с англ. – М. : ООО «Издательство «Добрая книга», 2005. – 304 с.
11. Deikman A. The observing self / A. Deikman. – Boston : Beacon Press, 1982. – 186 p.

Рецензент: д.психол.наук, проф. Ставицький О. О.

Миськова Н. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті розкрито проблеми використання інтерактивних технологій на уроках музики в початкових класах, запропоновано шляхи впровадження інтерактивних технологій у музичній підготовці та визначені перспективи їх розвитку. Охарактеризовано критерії та показники готовності майбутніх учителів до проведення уроків музики в початкових класах з використанням інтерактивних технологій навчання.*

***Ключові слова:** мистецтво, музична підготовка учнів, інтерактивні технології навчання, пізнавальна активність, інтерактивні технології на уроках музики.*

***Аннотация.** В статье раскрыты проблемы использования интерактивных технологий на уроках музыки в начальных классах, предложены пути внедрения интерактивных технологий в музыкальной подготовке и определены перспективы их развития. Охарактеризованы критерии и показатели готовности будущих учителей к проведению уроков музыки в начальных классах с использованием интерактивных технологий обучения.*

***Ключевые слова:** искусство, музыкальная подготовка учащихся, интерактивные технологии обучения, познавательная активность, интерактивные технологии на уроках музыки.*

***Annotation.** The article deals with the problem of using interactive technologies at music lessons in primary school, the ways of implementation of interactive technologies in musical training and prospects of their development are identified. The criteria and indicators of future teachers' readiness for activities at music lessons in primary school based on interactive learning technologies are characterised.*

***Keywords:** art, music training of students, interactive learning technology, cognitive activity, interactive technology at music lessons.*

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної

дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей особистості.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення кращих педагогічних технологій, що використовувалися до цього часу. Подальший їх розвиток пов'язаний із орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання.

Мистецтво – важлива частина життя людини. І воно є одним із головних засобів прилучення дитини до культури і духовних цінностей. Твори мистецтва сприяють художньо-образному засвоєнню світу. Тому в сучасній школі багато уваги приділяється розвитку художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння й творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні [1].

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях відомих зарубіжних і вітчизняних вчених. Так питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розкрили: Е. Александрова, І. Дичківська, П. Ерднієв, А. Захарова, І. Зязюн, Н. Кичук, Н. Кузьміна, С. Логачевська, Б. Нікітіна, Д. Ніколенко, Л. Петерсон, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, А. Щербаков.

Метою нашої статті є розкриття основних тенденцій розвитку сучасної музичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням інтерактивних технологій навчання.

Сучасний учитель музики здійснює музичну освіту й естетичне виховання учнів у відповідності до програми, що реалізується в загальноосвітній середній школі. Він сприяє формуванню в учнів інтересу та любові до музики, виховує в них загальну естетичну, художню і музичну культуру. Для виконання зазначених завдань учитель музики використовує ефективні форми, методи, засоби навчально-виховного процесу, обирає кращі зразки вокально-хорової та інструментальної народної і класичної музики, вдається як до власного виконання, так і до записів вокальної та інструментальної музики у виконанні майстрів мистецтв.

З метою якісного здійснення навчально-виховного процесу, його діагностування, прогнозування, моделювання і планування, вчитель музики, як і кожен спеціаліст системи освіти, проводить науково-дослідну роботу.

Освітньо-виховні завдання вчитель музики здійснює в навчальному процесі. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці). Інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку

радянської педагогіки були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Інтерактивність (або відкритість до спілкування) набуває в наші дні особливого значення. Інтерактивними сьогодні називають спеціальні засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію комп'ютера з користувачем. При збереженні кінцевої мети і основного змісту навчальної діяльності інтерактивне навчання змінює звичні форми на діалогові, що базуються на взаємопорозумінні та взаємодії.

Інтерактивність в навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, знаходження у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається, є учасником. Який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власно створюючи це [2, с. 37–39].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників).

Застосування методів інтерактивного навчання на уроках музики залежить як від теми уроку, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять, які необхідно засвоїти. Специфічними ознаками уроків музики є не лише мистецькі теми та поняття, а й специфічні види діяльності (слухання музики, вокальне, інструментальне, рухове виконання, створення музики).

Так, під час інтерпретації пісні використовують такі методи: метод проблем, рольова імітаційна гра, виконавський конкурс.

Зміст пісні чи хорового твору майже завжди досить різноманітний, і розібратися в ньому буває досить не просто. До того ж для самого виконавця твір наповнюється новим змістом. Наше сприйняття, здатність до співтворчості залежать від багатьох причин. Одна й та сама пісня, наприклад, виконана в молодших чи старших класах, залежно від настрою учнів, у кожному випадку звучить і впливає по-різному. Обговорення на уроці можливих варіантів виконання робить школярів певною мірою причетними до створення музики. В будь-якій, навіть найпростішій пісні є безліч можливостей для різних звукових рішень [3].

Метод проблем передбачає в цьому разі пошук різноманітних варіантів інтерпретації твору (у формі вільного висловлення думок):

– музичної інтерпретації (пошуки можливих варіантів виконання окремих куплетів і твору загалом: динамічний розвиток, визначення кульмінації окремих фраз і цілого куплета, нюансування);

– драматичної інтерпретації (варіанти виконання фраз та куплетів певного характеру, з певним настроєм);

Нова програма з музичного мистецтва дозволяє вчителю, спираючись на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя. І нові методи, які він використовує на уроці можуть допомогти йому в досягненні мети [4].

Звертаючись на уроках музики до методів інтерактивного навчання, вчитель повинен залучити дітей до активної творчої діяльності. Їх застосування залежить як від теми, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять, які необхідно засвоїти. За допомогою методів інтерактивного навчання вчитель може швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру підвести підсумок уроку.

Ось деякі з них, які можна застосувати на уроках музики.

1. Слово-слово-речення-запитання-відповідь.

Учитель (або учень), звертаючись до одного з учнів, показує портрет композитора і каже: «Слово». Учень відповідає. Іншому учню пропонується продовжити гру, називаючи нове слово (це може бути час, коли жив композитор, країна, де він народився, або його музичний твір тощо). Третій учень, до якого звертаються з завданням – «Речення», складає речення з названими словами. Четвертий – ставить запитання до цього речення. П'ятий – дає відповідь.

Цю гру можна урізноманітнити, починаючи, наприклад, з уривка одного з музичних творів тощо.

Приклад. «Портрет».

Лисенко. – Композитор. – М. В. Лисенко – видатний український композитор XIX-XXст. – Де народився Микола Лисенко? – Видатний український композитор М. В. Лисенко народився на Полтавщині.

Варіантів цієї гри може бути дуже багато. Цю гру можна використати як підсумок уроку, як повторення перед уроком, на підсумковому уроці. Вона допомагає перевірити знання з попередніх тем, а також стимулює розвиток мови і мислення.

2. Вірю – не вірю.

Таку гру можна використати в будь-якій темі. Її можуть проводити як учитель, так і діти, об'єднанні в групи між собою.

Складаються питання і зачитуються в класі. Кожне запитання починається словами: «Чи вірите ви, що...?». Учні погоджуються, або ні. Кожну відповідь треба обґрунтувати, або виправити помилку.

Приклад.

– Чи вірите ви, що у Бетховена є симфонія № 2 «Богатирська»?

– Чи вірите ви, що лібрето – це літературний текст опери?

3. Митці та їх твори.

Гру можна проводити ланцюжком по кожному з рядів. Кожний ряд є командою. Один учень називає прізвище композитора, художника, скульптора тощо, інший має швидко назвати його твір. Якщо відповідь правильна, естафета гри передається наступному. Якщо учень відповідає невірно, або затримується з відповіддю, він вибуває з гри і його замінює інший. Перемагає той ряд (або команда, якщо діти об'єдналися у групи) де залишилося більше гравців.

4. Музичне доміно.

Учні об'єднані в групи. Кожний з груп пропонують аркуші, на яких записано 12 фраз, які не мають закінчення. На інших аркушах – їх закінчення. Необхідно підібрати правильні закінчення до цих фраз.

Приклад.

1. Вокаліз – це музичний твір для виконання...(голосом без слів).
2. Лібрето – літературний текст ...(опери).
3. Оркестровий вступ до опери, балету тощо називається... (увертюрою).
4. В фіналі Другої симфонії П.І.Чайковського використана українська народна пісня... («Журавель»).
5. Славетний український композитор С. С. Гулак-Артемівський був ще й чудовим... (актором, співаком).

5. Запитання – відповідь.

Цю гру застосовують під час опитування, повторення, підсумку уроку. До дошки виходять двоє учнів (або у грі приймають участь дві команди) і по черзі ставлять один одному запитання. Оцінка (перемога команди) залежить від кількості правильних відповідей.

6. М'яч із термінами.

Гра дозволяє засвоїти, повторити музичні терміни. Її можна використовувати, як повторення матеріалу, підсумок уроку, теми.

Кидаючи м'яч, учень називає термін. Той, хто його спіймав, розкриває зміст терміна так, щоб утворилося речення. Кидає м'яч наступному, називаючи новий термін.

Приклад.

Варіації – музична форма, в якій музична тема повторюється з деякими змінами.

Романс – одноголосий вокальний твір із інструментальним супроводом.

7. Ланцюжок.

Допомагає засвоїти нові терміни, прізвища, назви творів, а також пригадати терміни, вивчені на попередніх уроках. Можна використовувати, як один із багатьох варіантів підсумку уроку. Наприкінці уроку дітям дається завдання: згадати всі нові слова, терміни, прізвища, з якими вони ознайомились. Перший учень називає одне слово (термін, прізвище тощо),

другий – попередній і свій, третій – обидва попередніх і свої тощо. Гра розвиває увагу і пам'ять учнів [5].

В арсеналі методичних прийомів кожного учителя є багато цікавих форм роботи на уроці. Надані методи інтерактивного навчання на уроках музики, дозволяють учням не тільки глибше проникнути в світ музики, а й творчо розкрити свій внутрішній світ, виявити все краще, що в них є. Діти починають розуміти, що духовна культура пробуджує в людині особистість, підносить саму людину та її роль у світі до найвищих цілей і завдань.

Таким чином, застосування інтерактивних технологій на уроках музики в початкових класах, справа не проста. Тому сам учитель повинен бути добре підготовлений, глибоко знати і продумувати матеріал; продумувати всі завдання для груп і пар; спланувати і розбити урок: визначити час, який потрібен для кожного етапу уроку, підготувати всі питання і можливі відповіді, виробити критерії ефективного оцінювання; передбачити методи привернення уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи. Уроки музики мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції та свідомість учнів значною мірою залежить від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

1. Щиголева А. Застосування інтерактивних технологій на уроках музичного мистецтва / А. Щиголева // Мистецтво в школі. – 2011. – № 9. – С. 4–7.
2. Лопухіна Т. В. Технології навчання, виховання та розвитку дітей : навчально-методичний посібник / Т. В. Лопухіна, О. О. Стягунова. – Донецьк : Каштан, 2010. – 146 с.
3. Кравченко К. Використання інтерактивних методів навчання та організація ігрової діяльності на уроках музики / К. Кравченко // Шкільний світ. – 2011. – № 35. – С. 1–10.
4. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва та художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 27–29.
5. Пантюк О. Інтерактивні вправи на уроках музичного мистецтва / О. Пантюк // Мистецтво в школі. – 2010. – № 10. – С. 2–6.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Пагута Т. І., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ»

***Анотація.** В статті розкрито актуальні питання вивчення курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». Особливу увагу зосереджено на використанні сучасних педагогічних технологій у процесі вивчення цієї методики. Підкреслено важливість використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання.*

***Ключові слова:** методика формування математичних уявлень, сучасні педагогічні технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, технології дистанційного навчання*

***Аннотация.** В статье раскрыты актуальные вопросы изучения курса «Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста». Особое внимание сосредоточено на использовании современных педагогических технологий в процессе изучения данной методики. Подчеркнута важность использования информационно-коммуникационных и дистанционных технологий обучения.*

***Ключевые слова:** методика формирования математических представлений, современные педагогические технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии обучения, технологии дистанционного обучения*

***Annotation.** Article is devoted to topical questions of studying the course «Methods of forming elementary mathematical concepts in preschool children». Particular attention is focused on the use of modern educational technologies in learning of this technique. The importance of using technologies such as ICT training and e-learning is underlined.*

***Keyword:** method of forming mathematical concepts, modern educational technology training, ICT training, e-learning technologies.*

Важливе місце в професійній підготовці спеціалістів з дошкільної освіти відводиться формуванню готовності студентів з методики логіко-математичного розвитку дошкільників. Навчання математики є потужним

фактором інтелектуального розвитку дошкільника, формуванню його пізнавальних і творчих здібностей. Характер і ефективність математичного розвитку в дошкільному віці стає основою успішності і подальшого навчання математики в школі. Сучасна педагогічна наука вказує на напрями освітніх перебудов у теоретичній площині відповідно до державних стандартів та через практичне впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчання. До процесів оновлення математичної освіти належать реформування та модернізація. Вони пов'язані з необхідністю забезпечити життєдіяльність математичної освіти, фундаментальність математичної підготовки, формування математичного стилю мислення, дієвість застосування математичних знань на широкому колі математичних завдань з теоретичним та прикладним змістом.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвів до того, що сучасному педагогу вже недостатньо мати професійні компетентності, що спрямовані на використання традиційних технологій навчання, а необхідно знати й оптимально використовувати можливості Інтернету для професійної діяльності, орієнтуватися в педагогічних мережних співтовариствах, розумітися в інноваційних педагогічних технологіях дистанційного навчання, уміти навчати свого предмета за допомогою різних засобів для комунікації і співпраці.

Теперішнього часу в науковому обігу використовуються поняття «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання, виховання, управління, дидактичні технології», «технології викладання». Змістовий зв'язок розглянутих понять запропонувала Л. Буркова та детально охарактеризувала С. Вітвицька.

Широке використання в освіті педагогічних технологій набуло в 60-70-ті роки ХХ століття. Свої праці за цією тематикою опублікували: Б. Блум, К. Бруслінг, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, М. Кларк, В. Коскареллі, Т. Сікамото, Д. Фінн, Д. Хамблін).

В Україні питанням упровадження технологій навчання у вищій освіті присвячені праці таких вчених як: І. Багданова, В. Бондар, П. Воловик, О. Дубасенюк, О. Євдокімов, Г. Сазоненко, С. Сисоєва.

Сутність поняття педагогічна технологія та еволюцію цього явища досліджували: В. Беспалько, В. Боголюбов, В. Вухвалов, Б. Горячов, Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

Технологію організації в нашій країні освіти з позиції системного підходу розкрили С. Сисоєва, О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, А. Нісімчук та ін.). Такі технології є перспективними і науково обґрунтованими.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності використання сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів під час викладання курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників».

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

Як зазначає В. Зброй «важливе місце в професійній підготовці спеціалістів з дошкільного виховання відводиться формуванню готовності студентів з методики математичного розвитку дошкільників. Навчання математики є потужним фактором інтелектуального розвитку дошкільника, формуванню його пізнавальних і творчих здібностей. Характер і ефективність математичного розвитку в дошкільному віці стає основою успішності і подальшого навчання математики в школі» [1, с. 146].

На думку В. Зброй, використання сучасних педагогічних технологій при вивченні курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» сприяє ефективній підготовці студентів до математичного розвитку дітей і має ряд переваг: по-перше, вивчення методики формування математичних уявлень стає усвідомленим; по-друге, студенти вчать будувати свою діяльність, співвідносячи її не тільки з вимогами методики, але і з реальною ситуацією розвитку дитини на основі діагностики; у них формуються професійні вміння та навички організації різними формами навчання дітей; по-третє, технології навчання з інформаційної перетворюється на форму діалогічної взаємодії викладача зі студентами, що є необхідною передумовою підготовки студентів до здійснення математичного розвитку дітей [1, с. 150].

З метою ознайомлення майбутніх викладачів з сучасними технологіями навчання передбачено вивчення курсу «Сучасні технології викладання методик дошкільного виховання: математики». Метою вивчення даної дисципліни є формування у студентів знання про сучасні технології викладання методик дошкільного виховання, зокрема, математики; озброєння студентів знаннями, вміннями і навичками організації та проведення роботи з навчання математиці в різних вікових групах дитячого садка і викладання курсу «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей».

Основними завданнями вивчення дисципліни «Сучасні технології викладання методик дошкільного виховання: математики» є: ознайомлення студентів з поняттям процесу технологізації навчання та історичними аспектами розвитку педагогічних технологій; формування у студентів знання про сучасні технології викладання у вищому навчальному закладі; ознайомлення студентів з особливостями впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу;

сприяння формуванню особистості майбутнього викладача, розвитку його культури і ерудиції.

Сучасні освітні технології сприяють підвищенню ефективності діяльності вищих навчальних закладів за умов: їх науковості (включно з психологічною обґрунтованістю самих освітніх технологій); дотримання принципу безпосередньої взаємодії, делегування повноважень викладача студенту, посилення вимог до навчальних матеріалів, розширення психологічного поля динамічних процесів в оволодінні інформацією; володіння викладачами активними методами навчання, позитивною мотивацією до підвищення професіоналізму студентів у процесі активного навчання.

Враховуючи вище зазначене, особливої уваги у вищій школі нині набувають педагогічні технології, що інтегруються з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Сьогодні виділяють технології, що інтегрують метод проєктів та ІКТ, проєктних технологій навчання, що сприяють формуванню високого рівня розвитку у студентів навичок, креативного творчого мислення, вміння оперувати інформацією, використовуючи розвиток навичок комунікації, розширюють можливості самоосвіти студентів та ін. Проєктування знань передбачає творчу співпрацю викладача і студента, інтелектуальне партнерство, активну діяльність з боку студента. Проте, необхідно зазначити низку чинників, що впливають на успішне конструювання й ефективну роботу студента над проєктом: формування бази знань, що становить основу для початку самостійної роботи над проєктом; установка на нові знання, що здобувають у процесі дослідження; контроль над правильною інтерпретацією знань; формування вміння конструювати знання. У процесі роботи в складі малих груп зі створення проєкту студент не лише набуває досвіду соціальної взаємодії в творчому колективі, а й формує власне уявлення щодо принципів співпраці та використовує здобуті знання в конкретній діяльності (самостійно реалізує цілі, організацію власної діяльності, її самоконтроль і самоаналіз). Беручи участь у проєктній діяльності, студенти демонструють: знання та володіння основними дослідницькими методами (збирання та оброблення даних, наукове пояснення одержаних результатів, бачення і висунення нових проблем); уміння висувати гіпотези; володіння комп'ютерною писемністю з метою введення і редагування інформації (текстової, графічної), уміння працювати з аудіовізуальною і мультимедіа технікою (за потребою); володіння комунікативними навичками; уміння інтегрувати раніше здобуті знання з різних навчальних дисциплін для розв'язання пізнавальних завдань.

Сьогодні набувають великої популярності дистанційні технології (ДТН) навчання внаслідок спрощення доступу до навчально-методичних матеріалів, економії часу, прозорості навчального процесу [2].

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки бакалаврів та магістрів відповідно до державних стандартів освіти. До складу ДТН входять педагогічні та інформаційні технології [3].

Навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка (у ВНЗ); консультації; контрольні заходи. Основною формою організації навчального процесу за дистанційною формою є самостійна робота.

Як зазначає О. Спельчук «зростання ролі самостійної роботи студентів – стійка тенденція, характерна для всіх вищих навчальних закладів. Значний багаж знань, навичок і умінь, здатність аналізувати, осмислювати і оцінювати сучасні події, факти, вирішувати професійні завдання на основі єдності теорії і практики набуваються і виробляються, перш за все, в процесі самостійної роботи. Вона розглядається як рівноправна форма навчальних занять, в той же час ефективність аудиторних занять багато в чому залежить від вмільої організації студентами своєї самостійної пізнавальної діяльності. Самостійна робота передбачає також самоосвіту і самовиховання, що здійснюються в інтересах підвищення професійної компетентності» [4].

Новітні технології пронизують усі рівні і аспекти педагогічної діяльності від застосування інформаційних технологій навчання під час викладання певної дисципліни до впровадження систем управління вищим навчальним закладом. Серед новітніх технологій чинне місце посідають хмарні технології, які усе частіше проникають у вітчизняну систему освіти. Дійсно, педагогічна галузь не залишається осторонь процесів оновлення, а одним із шляхів вирішення проблеми взаємодії кількох віддалених систем підтримки навчального процесу, їх мобільності і економічності є використання хмарних обчислень, коли ресурси для опрацювання даних надаються кінцевим користувачам у якості інтернет-сервісу [5].

«Хмарні технології» забезпечують виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів, тестування он-лайн, відкритості освітнього середовища, економію коштів навчального закладу.

Використання хмарних технологій у навчальному процесі дає змогу вирішити проблему забезпечення рівного доступу студентів та викладачів до якісних освітніх ресурсів як на заняттях, так і у позааудиторний час [2].

«Хмарний ресурс» Методики формування елементарних математичних уявлень містить відеолекції для студентів, індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи, текстовий матеріал лекцій, медіатеку, тематику та методичні рекомендації до практичних та лабораторних занять, зразки виконання завдань, тестовий контроль.

Г. К. Селевко вважає комп'ютерні технології навчання лише процесами підготовки й передачі інформації об'єктові навчання (студенту), засобом здійснення яких є комп'ютер. Автор також передбачає, що комп'ютерна технологія може здійснюватися у наступних трьох варіантах: 1) як «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем, розділів, для вирішення окремих дидактичних завдань); 2) як основна, визначна, найбільш значима частина у даній технології; 3) як монотехнологія (коли все навчання, усе керування навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Застосування комп'ютерної технології навчання має на меті: 1) формування умінь студентів працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей; 2) підготовка особистості «інформаційного суспільства»; 3) збільшення обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й використання його студентами; 4) формування дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальні рішення тощо.

Педагогічною метою використання інформаційних технологій навчання є: насамперед розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що передбачає (крім передачі інформації і закладених у ній знань): інтелектуальний розвиток (конструктивне, алгоритмічне мислення) завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; креативний розвиток (творче мислення) за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здібностей на основі виконання спільних проєктів; професійний розвиток (формування умінь приймати оптимальні професійні рішення у складних ситуаціях під час комп'ютерних ділових ігор і роботи з програмами-тренажерами); розвиток навичок дослідницької діяльності (при роботі з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами); формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації (при використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних) [6, с. 114].

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізує самостійну роботу студентів з різними електронними засобами навчального призначення. Найефективнішим є застосування інформаційних технологій для відпрацьовування навичок і умінь, необхідних для професійної підготовки. Воно також зумовлює скорочення обсягів і одночасне ускладнення діяльності викладача. Наприклад, для засвоєння теоретичного лекційного матеріалу використовуються не тільки аудиторні заняття, а й створена система педагогічної підтримки (консультування, здійснення поточного контролю, проведення комп'ютерного тестування, робота з

навчально-методичними матеріалами). Ускладнюється структура і такі форми навчальної діяльності, як контроль, консультації і самостійна робота студентів.

Головною метою використання дистанційного навчання у ВНЗ є забезпечення доступу до електронних освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж. Розглянемо структурну схему вивчення дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» з використанням дистанційних технологій. Дана дисципліна поділяється на декілька модулів. Опрацювання кожного модуля навчального матеріалу здійснюється в процесі аудиторної й позааудиторної роботи. Аудиторна робота містить традиційні засоби навчання: лекції, практичні й лабораторні роботи та очні консультації. Лекції – це основна традиційна форма проведення навчальних занять у ВНЗ, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. Лабораторні й практичні заняття необхідні для того, щоб студенти під керівництвом викладача складали конспекти занять, готували наочний матеріал та проводили заняття, таким чином готуючись до професійної діяльності.

Слід зазначити, що проведення аудиторних практичних та лабораторних занять, на яких формуються вміння і навички, складові готовності майбутніх вихователів до математичного розвитку дошкільників, визначає зміст діяльності студентів, який полягає в наступному: складання конспектів занять, ігор, розваг і т.д. для дітей конкретної вікової групи і їх подальший аналіз; визначення рівня математичного розвитку окремих дошкільнят з досліджуваного розділу, використовуючи заздалегідь підібраний діагностичний матеріал, і складання рекомендацій щодо подальшої роботи з дітьми конкретної вікової групи; вирішення педагогічних ситуацій з метою набуття досвіду здійснення математичного розвитку дітей дошкільного віку; оволодіння способами організації пізнавальної математичної діяльності в процесі використання різноманітних форм ділових і рольових ігор, проблемних ситуацій; виконання різних тестових завдань, призначених для виявлення ступеня засвоєння студентами теоретичних знань.

Найбільш цікавою для студентів є колективна форма обговорення педагогічних ситуацій. З цією метою група студентів ділиться на підгрупи, всередині кожної проводиться аналіз педагогічної ситуації. Студенти висувують своє рішення, а потім йде колективний аналіз ситуації-дискусія між підгрупами, в процесі якої студенти знаходять більш раціональний спосіб вирішення, формують педагогічні висновки [1, с. 148–149].

Позааудиторна робота здійснюється на основі використання дистанційних технологій навчання у заздалегідь методично підготовлених віртуальних середовищах. Вона включає в себе роботу з електронним

підручником, електронною поштою, тематичними форумами й чат-конференціями, вебінарами. Позааудиторна робота є фундаментальним доповненням аудиторної роботи. Електронний підручник використовується для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу з дисципліни. Вебінари – особливий вид відеоконференцій, що одночасно забезпечує двосторонню передачу, обробку, перетворення й подання інтерактивної інформації на відстань в реальному режимі часу. Вебінари більше використовуються для донесення навчального матеріалу тому, що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок з аудиторією. Як правило, зворотній зв'язок відбувається через чат, де можна задати питання викладачеві в процесі вебінару та після його закінчення. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, сумісно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів в режимі реального часу через Інтернет. Дуже зручним методом донесення навчального матеріалу, що включає в себе також перевірку знань, є чат-конференції. Чат-конференція використовується для дискусій, обговорення проблемних питань та проблемних тем. Також чат-конференцію можна використовувати з метою короткої звітності про виконану роботу (наприклад, чи виконане індивідуальне або домашнє завдання) та з метою надання групових й індивідуальних консультацій. У процесі опанування навчальним матеріалом доцільно використовувати тематичні форуми, де можна залишити запитання й коментарі. На відміну від очних, заочні консультації за допомогою дистанційних технологій можна проводити різними способами. Заочні консультації поділяються на групові й індивідуальні. Найкращий спосіб таких консультацій – чат; проте з метою консультацій можна використовувати форум та електронну пошту. Після вивчення навчального матеріалу з модуля проводяться аудиторні й позааудиторні контрольні засоби з метою отримання студентами залікових кредитів.

Вивчення повного курсу завершується складанням іспиту, що є фінальним етапом встановлення загального рейтингу. Освітньо-професійна програма вищих навчальних закладів мінімізує аудиторну роботу студента. Близько 60 % навчального матеріалу з дисципліни відводиться на самостійне опрацювання. Самостійна робота обов'язково повинна бути керованою, що неможливо повністю забезпечити традиційними засобами навчання. Аудиторну роботу потрібно об'єднувати з керованою позааудиторною шляхом використання технологій дистанційного навчання [7].

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без технології мультимедіа(від англ. multimedia – багатокomпонентне середовище) - об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Нині є персональні комп'ютери, здатні

працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа.

Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (навчальних систем, мультимедіа, гіпертексту) дає вагомі дидактичні переваги електронній книзі порівняно з традиційною: технологія мультимедіа створює навчальне середовище з яскравим і наочним поданням інформації, що особливо приваблює; здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носії; гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу; технологія інтелектуальних навчальних систем на основі моделювання процесу навчання доповнює підручник тестами, відслідковує і направляє траєкторію вивчення матеріалу, здійснює, таким чином, зворотний зв'язок.

Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки і проведення усіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Крім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять і одержання додаткової інформації з конкретної навчальної дисципліни. Електронний підручник допомагає студентам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалів з навчальної дисципліни, а викладачам – об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

У навчальному процесі під час вивчення дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» за допомогою електронного підручника студент може: одержати дані про навчальну програму і тематичний план навчальної дисципліни, логіку вивчення тем і послідовність занять; проводити усі форми і види занять із навчальної дисципліни, застосовуючи комп'ютерну техніку; переглянути, вивчити чи повторити навчальний, методичний та інформаційний матеріал; одержати інформацію про рекомендовану навчальну, наукову і методичну літературу; наочно демонструвати (на дисплеї комп'ютера чи на екрані) дидактичний матеріал і наочність (схеми, малюнки, таблиці, графіки, текст), що сприяє його образній подачі і значно підвищує ефективність сприйняття і засвоєння навчальної інформації; здійснити в автоматичному режимі самоконтроль (з виставлянням оцінок) засвоєння змісту навчальних тем і дисципліни в цілому, а також одержати рекомендації з додаткового вивчення недостатньо засвоєних навчальних тем; роздрукувати (а за необхідності і допрацювати) типові плани проведення занять і методичні розробки з усіх тем і видів занять; розмножити матеріали (плани, таблиці, завдання тощо), необхідні для проведення занять; мати доступ до різноманітних баз даних; індивідуально

одержати методичні рекомендації щодо проведення тих чи інших форм навчальних занять; одержати дані про деякі інформаційні технології, які можна застосувати в освітньому процесі.

Таким чином, використання сучасних освітніх технологій у практичній діяльності викладача дозволить максимально ефективно забезпечити засвоєння знань та навичок студентами та активувати їх потенціал, що дозволить підготувати висококваліфікованих спеціалістів.

1. Зброй В. Використання сучасних технологій при вивченні курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 2 – С. 145–150 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/18.pdf
2. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 3–10.
3. Положення про дистанційне навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/polozhennja-kmu>
4. Спельчук О. В. Хмарні технології – нова парадигма у навчанні / О. В. Спельчук. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://epkznu.com/wp-content/uploads/2015/03/%D0%A1%D0%9F%D0%95%D0%9B%D0%AC%D0%A7%D0%A3%D0%9A.pdf>
5. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 9. – С. 20–29.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998 – 255 с.
7. Бацуровська І. В. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-модульн системи організації навчання у вищих навчальних закладів / І. В. Бацуровська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/6/11bathso.pdf>

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Петрук О. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО «АЗБУКУ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ»

***Анотація.** В статті розглянуто складові «азбуки моральної культури» Василя Сухомлинського. Розкрито педагогічну цінність загальнолюдської азбуки моральності. Проведено тлумачення повчань, рекомендацій та ідей видатного педагога щодо морального виховання молодших школярів. Стверджено думку про те, що учитель стане справжнім вихователем лише тоді, коли оволодіє найтоншим інструментом виховання – наукою про моральність, етикою.*

***Ключові слова:** азбука моральної культури, моральні повчання, щастя, виховання, любов, терпіння, вчитель, учень, моральне виховання, людинознавство.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены составляющие «азбуки моральной культуры» Василия Сухомлинского. Раскрыта педагогическая ценность общечеловеческой азбуки нравственности. Проведено толкование наставлений, рекомендаций и идей выдающегося педагога касательно нравственного воспитания младших школьников. Утверждено мнение о том, что учитель станет настоящим воспитателем только тогда, когда овладеет тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности, этикой.*

***Ключевые слова:** азбука моральной культуры, моральные поучения, счастье, воспитание, любовь, терпение, учитель, ученик, нравственное воспитание, человековедение.*

***Annotation.** The components of the Vasyl Sukhomlynskyi's «Alphabet of Moral Culture» are considered in the article. The pedagogical value of human morality alphabet is exposed. Interpretation of the lessons, recommendations and ideas of the outstanding teacher on the process of younger students' moral education is conducted. The author asserts the idea that the teacher will be a real teacher only in the case when he or she will master the finest instrument of education - science of morality, ethics.*

***Keywords:** alphabet of moral culture, moral lessons, happiness, education, love, patience, teacher, student, moral education, study of human nature.*

Процес виховання морально здорової, психологічно стійкої особистості є досить актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1].

В розробку проблеми морального виховання школярів вагомий внесок зробив відомий педагог Василь Сухомлинський. На його думку «саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, необхідно розкривати перед дітьми загальнолюдські норми моральності, тобто вчити їх азбуки моралі» [2, с. 146].

Науково-педагогічний та практичний доробок В.Сухомлинського привернув увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців та освітян, серед них: Ю. Азаров, М. Антонєць, І. Зязюн, О. Дзевєрін, Н. Гаряча, Л. Бондар, Т. Когачевська, А. Кокеріль, Т. Кочубей, В. Кузь, С. Лашин, Н. Побірченко, Л. Попова, М. Стельмахович, В. Тартаковський, Л. Ткачук, Х. Франчос, К. Юр'єва, О. Савченко, М. Ярмаченко та ін. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського, яка вміщує в собі різноманітні напрями формування особистості, глибоко вивчається в Росії, Білорусі, Казахстані та інших країнах світу.

Видатний педагог стверджував, що «загальнолюдську азбуку моральності ми прагнемо одухотворити громадянською активністю і самодіяльністю. Не просто знати, що таке добре, а що таке погане, а діяти добре в ім'я величчя і могутності Батьківщини» [3, с. 146]. А це в свою чергу означає, що педагог розкриває весь складний процес формування моральних якостей особистості, починаючи із знайомства з елементарними нормами моралі до пробудження моральних почуттів, а потім до вироблення моральних звичок і через вправи в моральних учинках – до моральних переконань. Саме це і стало предметом нашого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження азбуки моральної культури Василя Сухомлинського. Завдання дослідження: розкрити педагогічну цінність загальнолюдської азбуки моральності.

Виховання моральних цінностей у дітей молодшого шкільного віку передбачає органічну єдність найбільш відповідних вимогам початкової школи методів, форм і засобів морального виховання. Тільки саме так ми зможемо виховати справжню людину з великої літери, що досить чітко простежується у досвіді видатного педагога Василя Сухомлинського. Василь Олександрович розкриває весь складний процес формування моральних якостей особистості. Він веде вихованця через знайомство з елементарними нормами моралі до пробудження моральних почуттів, а

потім – до вироблення моральних звичок і через вправи в моральних учинках – до моральних переконань. Адже, «загальнолюдські норми моральності, на думку вченого, стають особистою совістю людини лише за тієї умови, якщо ця активна діяльність має яскраво виражений характер суспільних вчинків. Учити жити в суспільстві, серед людей - це означає вчити здійснювати суспільні вчинки, тобто вчити передавати своєю поведінкою ставлення до людей» [3, с. 146]. Як це повчання важливо не просто зрозуміти, але й практично застосовувати у своїй роботі усім, хто здійснює певний вплив на дітей.

Виховання дітей 6–10 років В. О. Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам дітей вчити добру, любові, милосердю. Для цього треба, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих. Дитина не повинна виростати байдужою, нечулою, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм. У своїх працях педагог переконує, що у процесі творення людям добра виховується в юних людяність, сердечність.

Головним елементом формування культури особистості Василь Сухомлинський вважав засвоєння вимог, правил, норм поведінки, в яких розкривається «азбука моральної культури». А саме:

1. «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна...

2. Ти користуєшся благами створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром.

3. Всі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити... Навчання – твоя перша праця. Йдучи до школи ти йдеш на роботу.

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допмагай слабким і беззахисним... Поважай та шануй матір і батька – вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею.

5. Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості ...» [3, с. 146–150].

Ці моральні повчання необхідно дітям пояснювати, не поспішаючи, переконливо і, насамперед, люблячи дітей. «Немає нічого мудрішого і складнішого, на думку видатного педагога, ніж людська любов. Це найніжніша і разом з тим найкрасивіша і найнепомітніша квітка в букеті, ім'я якого – Моральність» [4, с. 205]. Любити дітей – значить стверджувати їхню неповторність, унікальність не на словах, а на ділі, уміти побачити їх гарними і вселити їм, що вони гарні. Саме в любові

дорослих до дітей В. О. Сухомлинський вбачав ту духовну силу, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлобленості, жорстокості й байдужості. Водночас зазначав, що зло в дитячому серці породжується тільки грубістю, байдужістю дорослих. На думку В. О. Сухомлинського, єдина реальна рушійна сила виховання – прагнення дитини бути гарним. Називаючи дитину брехуном, ледарем, грубіяном (батьки, вчителі адже принципи і недоліків не терплять), ми зосереджуємо її на недоліках, і вона думає: «Я й справді – незначність...», тим самим ми виховуємо брехунів, ледарів, грубіянів, слабких, невпевнених у собі людей.

Любити дітей – значить уміти виразити любов у ласкавому слові, що схвалює посмішкою: «У тебе обов'язково вийде, ти – розумниця, постарайся ще...». Потрібно бути терплячим, не відповідати лайкою на брутальність роздратованого підлітка, на його неслухняність, неохайність, знати, що негайна «віддача» у вихованні неможлива. Адже виховання – це досить не легкий і довготривалий процес. Тому справжній педагог – вихователь має бути насамперед людиною, яка повинна прищеплювати у своїх вихованців любов до інших людей, до високих прагнень та ідеалів, життєвої мети. «Утвердити в кожній людині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого, на думку Василя Сухомлинського – це елементарна, азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа [3, с. 149]. Діти повинні постійно бачити гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: товаришів, рідних, близьких, вчителів, дорослих. На жаль, сьогодні дітям доводиться бачити і чути не кращі зразки поведінки дорослих, тим паче, коли серед них є вчителі. Тому, нам, дорослим, передусім, потрібно пам'ятати те, що поганих дітей не буває, що жодна дитина не народилася на світ злого, байдужою. А стала такою в силу так званих як суб'єктивних, так і об'єктивних причин. Лише у процесі творення людям добра, як переконує видатний педагог, можна виховати у дітей людяність, сердечність, доброту та милосердя.

Видатний педагог стверджував думку про те, що «учитель стає вихователем лише тоді, коли оволодіє найтоншим інструментом виховання – наукою про моральність, етикою» [4, с. 150], а «школа лише тоді школа, коли головний предмет у ній – людинознавство» [4, с. 156]. Саме тому сучасним вчителям важливо не лише усвідомити основні категорії педагогічної етики такі, як добро і зло, справедливість і несправедливість, честь і гідність, обов'язок і відповідальність, педагогічний авторитет, але й намагатись керувати ними у своїй діяльності.

Гуманізм В. О. Сухомлинського особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування і неусвідомленість знань. Розв'язання проблеми

міцних осмислених знань можливе за умови напруження власних зусиль, досягнення працею успіху, радості розумової праці – цих трьох сходинок на шляху пізнання.

Василь Олександрович вважав дуже важливим якомога раніше ознайомити дітей з моральними основами нашого суспільства, сформувати позитивне до них відношення, викликати загострений інтерес до понять добра і зла, організувати виховний процес так, щоб участь, щирість, співпереживання, співчуття, людяність виявлялися в діяльності. Коли школяр вступає в вік отрочтва, школа, вихователь, суспільство, зберігаючи і розвиваючи те, що закладено в дитинстві, формують громадянина, для якого «моральні, політичні ідеї ... перетворюються в норми і правила поведінки. Цей процес можливий тільки при багатогранній духовній зрілості і без якої немає устремління до ідеалу, немає живої людської особистості» [2, с. 184].

У своїй «азбуці моральної культури» він дав рекомендації про те, що робить дитину вихованою. На його думку, «вихованою дитину роблять, по-перше, радість щастя, життєрадісне світосприймання... по-друге, здатність бачити поруч себе людину, брати близько до серця її радощі і горе, тривоги і хвилювання, відчувати самотність як велике горе, що може спіткати людину... по-третє, глибока віра в іншу людину... по-четверте, духовне життя в світі прекрасного [4, с. 152–156].

Найпотужніша позитивна емоція – щастя. Людина зазвичай прагне вибрати для себе по можливості таку діяльність, яка дала б їй досяжний за наявних обставин максимум щастя в тому сенсі, як вона його розуміє. Учні ж не обирають собі ні вчителів, ні школи, за них це роблять, як правило, їхні батьки, якщо є можливість. Тому педагогам потрібно намагатись зробити так, щоб під час навчання діти отримували лише позитивні емоції і сприяти їх бажанню ходити до школи. Дуже важливо у дітей розвивати емпатійні почуття, які є емоційною складовою моральної якості. Адже, як стверджує Василь Сухомлинський, «той, хто живе турботами про інших людей, стає сприйнятливим, чуйним до слова, яке несе в собі заклик до ідеалу моральності» [4, с. 153].

Висока гуманістична позиція В. О. Сухомлинського виявилася і в його ставленні до сім'ї. Він вважав, що гармонійний, всебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа і сім'я будуть діяти одностабно і стають однодумцями у спільній роботі. У багатьох своїх творах педагог показав як розвиток особистості залежить від культури батька й матері, як пізнаються людські стосунки і суспільне оточення на прикладі батьків.

Василь Олександрович умів підмітити найтипівші вади сімейного виховання. Одною з найшкідливіших вад є, за його висловом, споживацький характер способу життя багатьох дітей. Деякі батьки вважають, що живуть вони і працюють лише заради щастя своїх дітей і тому дозволяють їм усе,

створюючи максимальний матеріальний достаток, тепличні умови, задовольняючи всі необмежені бажання й навіть примхи. Діти в таких сім'ях виростають, не знаючи ні в чому нужди, не знаючи обов'язків і відповідальності. «Не має нічого важливішого в сімейному житті, – стверджував видатний педагог, духовна співучасть дитини в усьому, що робить людина для людини» [4, с. 205]. Тому В. О. Сухомлинський вважав за необхідне ввести в зміст загальноосвітньої школи мінімум педагогічних знань, зокрема з галузі «Батьківської педагогіки», виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальної батьківської місії. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. Морально не підготовлені до народження і виховання дітей батьки є великим нещастям для суспільства.

Узагальнюючи, варто наголосити на тому, що складові «азбуки моральної культури» видатного педагога є для нас, педагогів, прикладом розв'язання багатьох проблем навчально-виховного процесу закладів освіти. Адже засвоєння її правил дітьми дає їм можливість олюднювати свої вчинки, опановувати духовними цінностями свого народу, розуміти мету і сенс життя. Його напрацювання виявляють особливу актуальність у складних суспільно-політичних умовах, у сучасних підходах до процесу національного виховання підростаючого покоління. Ми повинні в своїй роботі завжди притримуватись основної поради Василя Сухомлинського про те, що «азбука моральної культури входить у свідомість і душу лише тоді, коли в шкільному колективі є елементарна моральна культура людських взаємин» [2, с. 449].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у продовженні дослідження педагогічної цінності порад видатного педагога стосовно реалізації науки людинознавства в практиці роботи сучасних загальноосвітніх закладів.

1. Закон України «Про освіту» // Законодавство про освіту. – Х. : ПП «ГВІНЬ», 2005. – 240 с. 2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1976. – 670 с. 3. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. шк., 1976. – 640 с. 4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – 670 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Попова Д. А. к.пед.н., доцент., Лавренюк А. Ю., ст. V курсу історико-філологічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЗАСОБИ ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Анотація: У статті досліджено особливості формування інішомовної компетентності в учнів середньої школи на уроках іноземної мови за допомогою засобів зорової наочності. Обґрунтовано, що зорова наочність сприяє ефективному вивченню іноземної мови, кращому розумінню нового матеріалу та зростанню інтересу до вивчення нової мови. Розкрито, що сучасна система засобів наочності є недостатньо розвинутою через стрімкий розвиток науки і техніки, тому існує необхідність в провадженні нових засобів наочності та мультимедійних технологій.

Ключові слова: зорова наочність, експеримент, іноземна мова, нетрадиційна методика, мультимедійні засоби навчання.

Аннотация. В статье исследованы особенности формирования иноязычной компетентности у учащихся средней школы на уроках иностранного языка с помощью средств зрительной наглядности. Обосновано, что зрительная наглядность способствует эффективному изучению иностранного языка, лучшему пониманию нового материала и росту интереса к изучению нового языка. Раскрыто, что современная система средств наглядности является недостаточно развитой через стремительное развитие науки и техники, поэтому существует необходимость в производстве новых средств наглядности и мультимедийных технологий.

Ключевые слова: зрительная наглядность, эксперимент, иностранный язык, нетрадиционная методика, мультимедийные средства.

Annotation. The article investigates the features of the formation of foreign language competence of secondary school students on the lessons of foreign language with the help of visual aids. It is substantiated that the visual aids contributes to the effective learning of a foreign language, better understanding of new material and increasing interest in learning a new language. The modern system of visual aids is not sufficiently developed through the rapid development of science and technology, so there is a need for the production of new means of visual aids and multimedia technologies.

Key words: visual aids, experiment, foreign language, alternative methods, multimedia learning.

На сучасному етапі розвитку суспільства обсяг та складність інформаційних потоків досить великий і з кожним роком збільшується. Тому традиційна система навчання у загальноосвітніх закладах потребує постійного удосконалення на основі сучасних досягнень науки та техніки, що пов'язано з покращенням методики організації та проведення навчального процесу.

Сьогодні педагоги та вчені шукають такі засоби, які сприяли б міцному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню вміння самостійно вчитися, забезпечували інтелектуальний розвиток. Одним із таких питань, яке вимагає перегляду є використання засобів наочності під час формування знань і вмінь школярів у процесі навчання іноземної мови.

Засоби навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови в середніх навчальних закладах. Визначення засобів навчання – це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?».

Усі засоби навчання іноземної мови призначені для вчителя і для учня. Комплект для вчителя складається із Державного стандарту з освітньої галузі «Іноземна мова», книжки для вчителя, посібника для позакласної роботи, набору фоно- і відеофонограм, таблиць, малюнків, збірника вправ, магнітної дошки, набору слайдів, діафільмів. Комплект для учня включає підручник, книжку для читання, довідники, словники, роздавальний навчальний матеріал, вправи на друкованій основі або на аудіокасеті, відеограми, комп'ютерні програми [1, с. 76].

Англійська мова є провідною та полінаціональною мовою, її вивчають у всьому світі. Тому процес її вивчення у школі є глибоко та чітко вмотивованим, що постає одним із важливих чинників у процесі становлення сучасного учня. Сьогодні система засобів навчання є недостатньо розвинута, що зумовлене стрімким розвитком науки та техніки. Педагогам не вистачає навиків поєднання традиційної методики з інноваційними технологіями навчання.

Застосування нових видів навчальної зорової наочності викликає потребу подальшого теоретичного обґрунтування нових методичних положень, основаних на ретельних експериментальних дослідженнях. Тому це дослідження є ефективним в розробці нової методики з використання засобів зорової наочності у навчальному процесі з іноземної мови.

Дослідженням цієї проблеми займалися багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Психоло-педагогічні засади використання засобів зорової наочності на уроках іноземної мови було розглянуто в працях таких вчених як: И. Т. Ерчак «Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов» [2]; А. І. Зільбер-штейн «Питання наочності в навчанні: наукові записки кафедри педагогіки та психології» [3]; И. А. Зимняя «Психология обучения иностранным языкам в школе» [4]; С. Ю. Ніколаєва «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» [5].

Проблеми та недоліки цієї проблеми було висвітлено в працях провідних педагогів минулого, таких як: Я. А. Коменський «Избранные педагогические сочинения» [6]; Й. Г. Песталоцци «Избранные педагогические сочинения» [7]; К. Д. Ушинський «Вибрані педагогічні твори» [8].

Мета нашої статті полягає у дослідженні засобів зорової наочності, а також у дослідженні ефективності їх використання на уроках іноземної мови, що забезпечує вищий рівень засвоєння нового матеріалу.

Під час дослідження використовувались такі методи: критичний аналіз літературних джерел; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі; емпіричні методи – спостереження, опитування, колективні та індивідуальні бесіди; педагогічний експеримент; методи статистичної обробки результатів експерименту.

Засоби наочності – це компонент навчально-методичного комплексу при вивченні іноземної мови, який надає суттєву допомогу при кращому розумінні та засвоєнні лексичних одиниць, граматичних структур, фонетичного аспекту мови.

Під засобами навчання розуміють знаряддя і матеріали навчального процесу, які допомагають учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – ефективно оволодіти нею. Засоби навчання суттєво впливають на якість знань учнів та їхній розумовий розвиток.

Зорова наочність використовується як зразок, на який учні опираються при співставленні слова і його схематичного значення. Дуже часто зорова наочність стає єдиним засобом, який може допомогти учневі зрозуміти ту чи іншу лексичну одиницю. Засобами зорової наочності є: малюнки, фотографії, слайди, роздатковий матеріал, репродукції портретів, стенди, таблиці, схеми, колажі, відеофільми, електронні дошки, та інші мультимедійні засоби.

В основу використання зорової наочності покладено низку принципів:

1. Принцип доступності подачі зображення. Це означає, що вербальний матеріал, який подається за допомогою засобів наочності має бути зрозумілим та знайомим учням. В іншому випадку наочність не буде корисною, а навпаки лише спантеличить учнів;

2. Принцип доступності форми зображення. Цей принцип застерігає вчителя від використання все нових і нових форм зображення. Учні повинні звикнути до певних засобів наочності і зіставляти їх із сформованим у них змістом;

3. Принцип композиційної організації. Згідно цього принципу матеріал має бути поданий в логічній послідовності. Реалізація даного принципу здійснюється також за рахунок правильного гармонійного, кольорового зображення. Ось чому слід використовувати яскраві малюнки, різнокольорові

схеми, таблиці та інші засоби, що є запорукою зацікавлення з боку учнів новим навчальним матеріалом;

4. Принцип художньої ідентичності. У процесі оформленні засобів наочності потрібно намагатися відтворити максимально реальне зображення [9, с. 72–75].

Таким чином реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова і зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів.

У XVII ст. чеський педагог Я. А. Коменський вперше теоретично обґрунтував необхідність використання наочного матеріалу в процесі навчання. Ним було визначено, що основою навчання має бути чуттєве пізнання, чуттєвий досвід школяра: «Все, що учні повинні вивчити, потрібно викладати їм так доступно, ніби вони мають перед собою свої п'ять пальців. А для того, щоб все сприймалося легше, потрібно, наскільки лише це можливо, залучати до сприймання зовнішні чуття». Тобто діяльність зовнішніх органів чуттів Я. А. Коменський вважав всеохоплюючою. При цьому він підкреслював, що наука, або процес пізнання предметів, є не чим іншим, як їх внутрішнім спогляданням, а тому потрібний як відповідний спосіб, щоб бачити предмети такими, якими вони є, так і потрібний метод, за допомогою якого предмети так представлялися б розумові, щоб він сприймав і осягав їх правильно і легко.

Цим методом і стало сформульоване Я. А. Коменським ще у XVII ст. «золоте правило»: «Нехай буде для учнів золотим правилом все, що тільки можна дати для сприйняття чуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, що чуємо – слухом, запах – нюхом, що підлягає смаку – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо будь-які предмети одразу можна сприймати декількома чуттями, нехай вони відразу охоплюються декількома чуттями». І, вкотре обґрунтувавши це твердження, робить висновок: «Отже, чим більше знання базується на відчутті, тим воно достовірніше» [6].

К. Д. Ушинський наголошував, що наочність має особливо велике значення на початкових етапах навчання, оскільки «дитяча природа виразно потребує наочності». Дитина, підкреслював він, «мислить формами, барвами, звуками, відчуттями взагалі. Таким чином, надаючи початковому навчанню форм, барв, звуків, словом, роблячи його доступним якнайбільшій кількості чуттів дитини, ми робимо разом із тим навчання доступним».

Вчений розумів наочність як дидактичний принцип, який пронизує як зміст, так і окремі методи та прийоми навчання і взаємопов'язаний з усіма іншими дидактичними принципами, які є «необхідними умовами навчання» [8].

Ю. М. Безкоровайна переконана, що наочність – це не мета, а засіб, що сприяє ефективному навчальному процесу. Завдяки використанню наочності на заняттях в середній школі активізується процес вивчення іноземної мови, а це сприяє розвитку креативності учня [10].

З метою перевірки ефективності використання засобів зорової наочності на уроці іноземної мови в основній школі, було проведено експериментальне дослідження. Процедурою експерименту передбачалося, що в експериментальній групі буде проведений урок з традиційною методикою та урок з використанням великої кількості засобів зорової наочності.

Для того, щоб виявити ефективність цієї методики, перед початком експерименту було зафіксовано дані учнів експериментальної групи. Отримані результати зафіксовані у табл. 1 і, відповідно, результати було розділено на три рівня засвоєння нового матеріалу. Низький рівень – учні, які не запам'ятали нової лексики, не могли дати відповіді на запитання, не виконали домашнього завдання. Середній рівень – учні, які частково засвоїли нову лексику, відповідали на питання з допомогою вчителя та робили несуттєві помилки у виконанні завдань. Високий рівень – учні, які повністю запам'ятали новий матеріал, самостійно давали відповіді та правильно виконували всі завдання.

Таблиця 1

Результати спостереження під час уроку з традиційною методикою викладання

Група	Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Експериментальна група 15 учнів	Кількість учнів	4	7	4
	Відсотки	26,67	46,67	26,67

Після проведення спостереження та аналізу отриманих результатів був розроблений план-конспект уроку з англійської мови зі запропонованою методикою, до якої входило максимальне використання засобів зорової наочності. Використовувались такі засоби: різноманітні флеш-картки, малюнки, роздатковий матеріал, мультимедійні технології. Результати проведеного експерименту наведені в табл. 2.

Наведені показники засвідчують ефективність запропонованої методики, оскільки рівень знань в учнів значно підвищився. Низький рівень в групі зменшився, а середній та високий значно збільшилися.

Отже, якщо використовувати засоби зорової наочності на всіх уроках, то рівень успішності школярів значно підвищиться, завдяки чому учні будуть засвоювати більше матеріалу, а також отримувати задоволення від вивчення англійської мови.

Таблиця 2

Результати спостереження під час проведення експериментального уроку

Група	Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Експериментальна група 15 учнів	Кількість учнів	1	5	9
	Відсотки	6,67	33,33	60

Одне з головних завдань вчителя полягає в тому, щоб зацікавити учнів вивчати нову мову. Тому, учні вивчаючи іноземну мову мають отримувати задоволення та вивчати її не тільки в урочний час, але й у позаурочний. Уроки англійської мови дозволяють використовувати найрізноманітніші засоби та технології, однак, більшість вчителів користуються лише звичними засобами.

Отримавши всі результати дослідження можна прослідкувати ефективність впливу засобів зорової наочності під час навчання іноземної мови. На рис 1. висвітлені результати експериментальної групи.

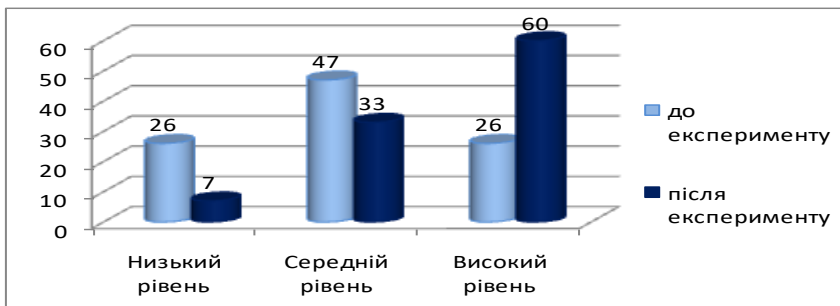


Рис. 1. Порівняльна діагностика рівня засвоєння знань до і після проведення експерименту

Ці дані засвідчують, що низький рівень засвоєння знань в експериментальній групі зменшився на – 19 %, середній рівень зменшився на – 14 %, а високий рівень збільшився на – 34 %. Отже, наведені показники підтверджують ефективність цієї методики на уроках іноземної мови.

Таким чином, критичний аналіз методичної літератури, бесіди з вчителями англійської мови середніх класів загальноосвітньої школи, спостереження за технічним розвитком та впровадженням його у навчальний процес з англійської мови, показали, що загальний недолік в тому, що

вчителі не можуть замінити традиційну методику нетрадиційною. Вони звикли працювати лише з простими засобами наочності, такі як підручник, зошит, картини. На жаль, дуже мало вчителів впроваджують у свою методику використання різноманітних нових сучасних технічних засобів та мультимедійних технологій.

Для навчання іноземної мови особливе значення мають засоби зорової наочності, які допомагають учителеві на всіх етапах роботи над мовним матеріалом, розвивати в учнів потрібні мовні уміння і навички. Наочність у процесі навчання іноземної мови виступає початковим моментом, джерелом і основою придбання знань, є засобом навчання що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу і його закріплення у пам'яті, утворює фундамент розвитку творчої уяви і мислення, є критерієм достовірності набутих знань.

У новому навчальному році перед вчителем іноземної мови постає необхідність вирішення багатьох досить складних і водночас цікавих проблем, успішне розв'язання яких вимагатиме від нього професійної підготовки. Одним з таких питань є добір ефективних засобів навчання. Тому вчителю слід орієнтуватися не тільки на традиційні засоби навчання, але враховувати нові досягнення науки та техніки, а також тенденції розвитку сучасної педагогічної практики, нові методичні погляди та прийоми навчання.

1. Палій О. А. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх закладах / О. А. Палій, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова, С. І. Потапенко, Г. С. Чекаль. Підручник. – К. : Академія, 2010. – 328 с. 2. Ерчак И. Т. Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов. Дисс.... канд. псих. наук. – Минск, 1978. – 130 с. 3. Зильберштейн А. И. Питання наочності в навчанні : наукові записки кафедри педагогіки та психології / під ред. А. І. Зильберштейна. – Харків, 1958. – Т. 24. – 187 с. 4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с. 5. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник]. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. 6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с. 7. Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т. 2. – 1963. – 563 с. 8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К. Д. Ушинський; пер. з рос. ред. В. М. Столетов. – Т. 2 : Проблеми російської школи. К. : Радянська школа. – 1983. – 358 с. 9. Белова Л. В. Некоторые приёмы работы с картинками на уроке английского языка / Л. В. Белова, Л. К. Рохманкулова // ИЯШ. – 1991. – № 2 – С. 72–75. 10. Безкоровайна Ю. М. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов, 2009. Вип. 1(6) – С. 230–234.

Рецензент: д.пед.н., доцент Кристопчук Т. С.
УДК 372.881.111.1

Попова Д. А. к.пед.н., доцент., Федорчук А. В., ст. V курсу історико-філологічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті досліджено основні принципи навчання граматичного матеріалу на уроках іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Охарактеризовано дидактичні передумови для навчання граматики у середній школі, також розкрито поняття «граматика» як частина змісту навчальних програм. Розглянуто головні аспекти організації процесу навчання граматичного матеріалу на уроках англійської мови. Розкрито особливості введення нового граматичного матеріалу на середньому етапі навчання.*

***Ключові слова:** граMATика, граматичне явище, методика, граматичні навички, граматичний матеріал.*

***Аннотация.** В статье исследованы основные принципы обучения грамматического материала на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Охарактеризованы дидактические предпосылки для обучения грамматике в средней школе, также раскрыто понятие «грамматика» как часть учебных программ. Рассмотрены основные аспекты организации процесса обучения грамматического материала на уроках английского языка. Раскрыты особенности введения нового грамматического материала на среднем этапе обучения.*

***Ключевые слова:** грамматика, грамматическое явление, методика, грамматические навыки, грамматический материал.*

***Annotation.** In the article the basic principles of teaching grammar material at foreign language lessons in high school are researched. The educational prerequisites for teaching grammar in high school are characterized, also the concept «grammar» as a part of education programs are disclosed. The main aspects of the learning grammar material process at English lessons are considered. The main features of the new grammar material introduction at the middle stage of training are highlighted.*

***Keywords:** grammar, grammatical phenomenon, methodology, grammar, grammatical material.*

Граматичний аспект будь-якої мови є невід'ємною частиною всіх видів мовленнєвої діяльності, формування, вдосконалення і розвиток яких є основним завданням навчання іноземним мовам. Особливо важливий цей процес на середньому етапі, коли учні володіють достатнім лексичним матеріалом і у них закладається алгоритм засвоєння іноземного мовного матеріалу. В даний час граматика є частиною змісту програм навчання іноземним мовам, тому її роль варто розглядати саме в аспекті навчальної діяльності. Щоб сформувавши розумний підхід до вивчення граматики англійської мови треба усвідомити, що навіть ідеальне знання граматики не дає повноцінного знання мови, але повноцінне знання мови включає в себе знання граматики. Думаючи, що граматика взагалі не потрібна для вивчення іноземної мови, можна помилитись. Навпроти, граматика дозволяє усвідомлювати і засвоювати мовні конструкції набагато швидше ніж це відбувається природним шляхом. Людина набагато легше і швидше запам'ятовує усвідомлену інформацію, яка має логічну структуру [1].

Англійська граматика – це набір зв'язків, за допомогою яких можна швидше та успішніше усвідомлювати та засвоювати новий практичний матеріал. Але якщо із процесу видалити засвоєння практичного матеріалу залишивши лише пізнання зв'язків, він не буде корисним, оскільки не буде мати цілі. Щодо практичних цілей навчання граматики у навчальних закладах, її завдання полягає у формуванні в учнів граматичних навичок в продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності в межах визначеного програмою граматичного мінімуму. Комунікативна ціль навчання граматики дозволяє сформувавши основну вимогу щодо об'єму граматичного матеріалу, який необхідно засвоїти: він повинен бути достатнім для користування мовою як засобом спілкування і реальним для засвоєння в межах програми [2].

Великого значення проблемі оволодіння граматичною стороною іншомовного спілкування надавали такі вітчизняні і зарубіжні дослідники: П. Б. Гурвіч, Ю. І. Пассов, Н. К.Склярєнко, Л. М. Черноватий, С. Ф. Шатілов, М. Finochiar, J. Harmer, J. Isenberg та ін.

Теоретичні та експериментальні дослідження проблеми методики навчання граматичного матеріалу проводилися українськими та зарубіжними вченими у лінгводидактичному та психолінгвістичному аспектах.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування та практична розробка методики формування граматичних умінь та навичок на середньому етапі навчання.

В цій статті під час дослідження використовувались такі методи дослідження: критичний та порівняльний аналіз зарубіжної та вітчизняної методики навчання іноземної мови та суміжних з нею наук; узагальнення досвіду викладання англійської мови в середніх навчальних закладах

України; наукове спостереження процесу навчання граматичного матеріалу; розвідувальний методичний експеримент.

Граматика як один з важливих аспектів мови, за допомогою якого забезпечується формування умінь усного та письмового спілкування, в усі часи перебувала в центрі наукових суперечок, дискусій про її місце, роль і значення при навчанні іноземним мовам. Вона відіграла і продовжує відігравати неоднакову роль при вивченні рідної та іноземної мови, а також і в системі освіти окремих країн світу.

Історія методики викладання іноземних мов свідчить про те, що ставлення до граматики ніколи не було однозначним і визначало специфіку того чи іншого методу, принципи і прийоми навчання. При цьому роль граматичної теорії або перебільшувалася, коли у вивченні іноземних мов ведучим був граMATИКО-ПЕРЕКЛАДНИЙ метод [3]. Його представники вважали, що вивчення іноземної мови в середніх навчальних закладах має виключно загальноосвітнє значення, яке зводиться до гімнастики розуму і розвитку логічного мислення, що досягаються в результаті систематичного вивчення граматики, але з відривом форми від змісту; або недооцінювалася або зовсім виключалася в прямих методах, де, за словами Я. А. Коменського, усяка мова «повинна засвоюватися швидше шляхом її вживання, ніж за правилами, шляхом слухання, читання, письма, шляхом усного та письмового наслідування».

Навчати граматики іноземної мови – це означає формувати в учнів граматичні навички. Сформована граматична навичка говоріння включає в себе володіння такими операціями (піднавичками):

- а) відбір граматичної структури, необхідної для вираження думки;
- б) оформлення мовленнєвого висловлювання з даною граматичною структурою, тобто відбір потрібних граматичних флексій, слів, формуючих структуру, розташування слів у реченні в правильному порядку.

Форма презентації усна чи письмова вибирається залежно від рівня учнів та складності матеріалу. Характер ознайомлення з новим граматичним матеріалом також може бути різним, як практичним, так і теоретично-практичним. В першому випадку учні знайомляться з новим граматичним явищем на прикладі і мають зрозуміти його значення із контексту, усвідомити самостійно і далі виконувати граматичні дії за аналогією з прикладом. Такий метод дуже корисний при оволодінні простими граматичними навичками, які потребують виконання елементарних мовленнєвих дій [1].

Для розуміння більш складних граматичних явищ знадобилася б велика кількість прикладів, а також часу, тому тут більш доцільним є теоретично-практичний метод, який включає в себе коротке граматичне пояснення до мовленнєвого прикладу, яке стосується утворення і використання в мовленні даного граматичного явища.

Другий етап – етап формування мовленнєвих граматичних навичок – можна назвати найбільш важливим, оскільки з ним пов'язана автоматизація граматичних дій, без якої неможливе утворення навичок. Вправи для формування граматичних навичок, поділяються на групи:

– мовні: вправи, в яких немає ніяких ознак комунікативності, або вправи з деякою мовленнєвою направленістю. Наприклад, побудувати речення за зразком; переписати речення в пасиві;

– умовно-мовленнєві: вправи, які імітують мовленнєву комунікацію. Наприклад, відповісти на питання, використовуючи вказану граматичну форму;

– істинно мовленнєві: вправи, які відносяться до природної мовленнєвої комунікації. Наприклад, описати ситуацію за картинкою; прослухати і прокоментувати текст [1].

Грамматика будь-якої мови – це система. Вивчаючи граматику ми систематизуємо наші знання. Разом з тим граматичні правила необхідно усвідомлювати; такий принцип утворює звичку і використання правил поступово стає автоматичним.

Основною метою навчання граматики іноземної мови є формування в учнів граматичних мовних навичок, як одного з важливих компонентів мовних умінь в галузі говоріння, читання, аудіювання і письма. У зв'язку з цим суттєве значення має питання відбору граматичного матеріалу, достатнього для реалізації комунікативних цілей навчання в межах, передбачених програмою.

Стосовно англійської мови, наприклад, її каркас складають три елементи:

– порядок слів, від якого дуже часто залежить навіть значення слова (порівняти *animal fat – fat animal, oil lamp – lamp oil, etc.*);

– використання службових і структурних слів (*Have you read it? In the box; of the room; to my brother, etc.*);

– застосування закінчень, суфіксів і префіксів (*She goes, two boys; the strongest animal, etc.*).

У плані синтаксису звертають на себе увагу твердо фіксований порядок слів і рамочна конструкція простого і підрядного речення.

Психофізіологічну основу граматичних навичок складають так звані граматичні динамічні стереотипи, які формуються в результаті багаторазового повторення мовних зразків з різним лексичним змістом [4, с. 51–53].

Сформований таким чином мовний стереотип набуває властивості автоматизму: запуск одного його елемента спричиняє збудження інших. У навчанні іноземного мовлення на основі цієї закономірності здійснюється цілеспрямоване інтенсивне тренування.

Приступаючи до опрацювання будь-якого граматичного явища, викладач насамперед визначає, якими мовними зразками і її варіантами

воно може бути представлене (розповідна, питальна, заперечна форми). Маючи такий список, він визначає послідовність їх засвоєння і планує роботу у відповідності з відведеним для цього часом.

Отже, робота над граматичним явищем повинна включати такі етапи.

1. Презентація мовного зразка з поясненням нової форми (правило-інструкція). На початковому етапі навчання повинно переважати усне введення. Складніші граматичні явища можна проілюструвати на дошці, нову форму виділити.

2. Вправи на формування слухового образу: «Прослухати речення, підняти руку, якщо в них зустрінеться форма ...» (Потрібно навести набір речень, частина з яких містить нову форму). Для засвоєння зорового образу (пасивна граматики) таку вправу можна пропонувати як письмову: «Прочитайте і знайдіть...» або «Перепишіть і підкресліть...»

3. Кількаразове повторення речень з новим граматичним елементом. При цьому можлива хорова форма роботи, робота групами та індивідуальна, за диктором.

4. Виконання серій вправ на формування навичок – підстановчих, вправ на перетворення, на закінчення речень, питально-відповідних тощо. Ці вправи повинні супроводжуватися правилами-інструкціями і за можливості бути комунікативно спрямованими.

5. Опрацювання інших елементів граматичного явища у мовних зразках.

6. Пояснення спорідненості нових елементів у різних мовних зразках, або різниці між ними, тобто подача правила-узагальнення. При цьому варто зіставити відповідні мовні зразки, наприклад:

Pete has written this letter.

The boys have seen that film.

Правило-узагальнення необхідно закріпити на серії підстановочних або інших вправ на формування навичок. Так, для цього конкретного випадку шляхом підстановки можна міняти підмет залежно від особової форми допоміжного дієслова have або has.

7. Включення опрацьованих мовних зразків з новим граматичним явищем у загальномовну практику [5, с. 18–19].

Якщо граматичне явище засвоюється рецептивно, то його іноді доцільно подати парадигматичним способом, тобто оглядово і комплексно. Проте, до цього способу засвоєння матеріалу можна вдатися лише тоді, коли нові форми часто і неодноразово зустрічаються у легких текстах. Елементи аналізу і деяке зосередження уваги учнів на формах цього явища в тексті також сприятимуть його засвоєнню [6].

Навчати граматики іноземної мови – значить формувати в учнів (студентів) граматичні навички мовлення. До поняттєвого визначення граматичної навички причинилося багато вчених-методистів. Але, найповніше визначення граматичної навички сформулював Є. І. Пассов:

«Граматична навичка – це здатність виконувати адекватну мовленнєвій задачі синтезовану дію з виклику граматичної моделі, яка виконується в мовних параметрах і забезпечує ситуативне використання даної моделі як однієї з умов мовленнєвої діяльності». Також досить чітке тлумачення граматичної навички можна сформулювати охарактеризувавши її як, по-перше, дії з розміщення лексичних одиниць у реченні, з відбору службових слів та часток, з утворення форм значущих слів чи з відбору їх форм з парадигм; а по-друге, як розумові операції, якими керуються учні у процесі навчання, оскільки початково вони виконують дії, усвідомлюючи використання нових граматичних структур [7].

Серед основних властивостей граматичної навички виділяють автоматизованість, стійкість, гнучкість, свідомість та відносну складність.

Нині оптимальною вважається ситуативна організація граматичного матеріалу, тобто матеріал слід пред'являти учням у ситуації / контексті. Контекст має бути достатнім для демонстрації функції граматики. О. Ніл називає такі ситуації ілюстративними. Отже, ознайомлення учнів із новими граматичними структурами має відбуватися:

– у типових ілюстративних ситуаціях (діалог, уривок із художнього твору, вірш, пісня);

– маленькими порціями (квантами);

– за принципом однієї складності за один.

Наведемо приклади ілюстративної ситуації:

Вірш на презентацію Present Perfect Continuous Tense:

Work is over

Mary has been raking hay

All the day, all the day

Now she's sleeping in the clover

Work is over. Work is over.

Діалог на презентацію Present Perfect Tense:

Brian: Diana Grant? I have not seen you for ages!

Diana: Brian! How have you been?

Brian: Pretty good. You've really changed!

Diana: Oh, well. I've lost some weight.

Brian: How are you?

Diana: I've got married about 3 years ago.

Brian: That's terrific!

Прикладів із однієї ілюстративної ситуації може не вистачити для усвідомлення всіх функцій граматичного явища. З цією метою варто залучати додаткові контексти для ілюстрації цих функцій.

Зауважимо, що ілюстративні ситуації мають бути нескладними, відповідати рівню обізнаності учнів, рівню сформованості їхньої мовної й

комунікативної компетенції, етапу навчання, віковим і психологічним особливостям учнів.

Узагальнюючи можна стверджувати, що ситуативність має бути одним із провідних принципів організації граматичного матеріалу. Для його реалізації вагомими є саме ілюстративні ситуації, які містять граматичні структури і допомагають зрозуміти їхні функції, на відміну від комунікативних ситуацій, які стимулюють вживання тієї чи іншої граматичної структури.

Критичний аналіз методичної літератури, бесіди з вчителями англійської мови середніх класів загальноосвітньої школи, спостереження за технічним розвитком та впровадженням його у навчальний процес з англійської мови, показали, що загальний недолік в тому, що вчителі не можуть замінити традиційну методику нетрадиційною. Вони звикли працювати лише за стандартними методиками викладання іноземної мови. На жаль, дуже мало вчителів впроваджують у свою методику використання різноманітних нових сучасних прийомів та методів. Більша частина вчителів не виявляють бажання використовувати щось нове та не звичне, не хочуть витратити свій час на дослідження нових засобів навчання граматики іноземної мови.

Під час дослідження було проведено констатуючий експеримент, де була поставлена наступна мета: дослідити ступінь сформованості граматичних умінь та навичок учнів шостого класу.

Досягнення поставленої мною мети передбачало:

- дослідити особливості методики навчання граматичного матеріалу учнів основної школи;
- перевірити ефективність педагогічних умов формування граматичної компетенції учнів основної школи;
- визначити рівень сформованості граматичних умінь та навичок учнів основної школи.

Рівень знань учнів в процесі виконання завдань характеризуються так:

- високий рівень – учні правильно, або практично правильно (більше 90 %) виконали завдання;
- середній рівень – учні правильно виконали більш ніж 50% завдання;
- низький рівень – не виконали або виконали неправильно більш ніж 50 % завдання.

За матеріалами дослідження оформлено таблицю результатів володіння учнями граматичними умінь та навичками в експериментальному і контрольному класах.

У табл. 1 наведено показники результатів виконання завдань під час проведення експериментів.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів констатуючого та формуючого експериментів

Всього	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
До експерименту	15,3 %	46,1 %	38,4 %
Після експерименту	39,5 %	33,6 %	22,5 %

Підсумовуючи результати проведеного дослідження слід зазначити, що застосування вправ, які не викликають суттєвих труднощів для учнів позитивно впливає на рівень їх знань та формування іншомовної граматичної компетенції учнів основної школи. Складності учнів при засвоєнні нової граматичної структури можуть бути викликані тим, що учням презентують новий граматичний матеріал, не підкріплюються теоретичною базою і учні не розуміють як використовуватиту чи іншу граматичну структуру у мовленні та у вправах, не аналогічних до представлених вчителем ситуацій спілкування.

Планування курсу вивчення іноземної мови включає в себе багато аспектів, серед яких – необхідність вибору методу навчання. Проаналізувавши літературу з методики викладання іноземної мови можна зробити висновок про те, що навчання граматиці в школі займає одну з провідних позицій, так як граматичний навик є одним із складових говоріння. Засвоєння граматики неможливо без вивчення граматичної структури, граматичного значення цієї структури, а також формування граматичної навички. Організація граматичного матеріалу при навчанні іноземної мови має істотне значення. Вона значною мірою визначає успіх роботи над граматичною стороною різних видів мовленнєвої діяльності отже, і кінцеві результати викладання іноземної мови в середній школі.

1. Ляховицький М. В. Методика обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий. – М. : «Высшая школа», 1982. – 373 с. **2.** Кузнецов П. С. О принципах изучения грамматики / П. С. Кузнецов. – М. : Тетрасистемс, 2003. – 102 с. **3.** Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколасовї. – К. : Ленвіт, – 328 с. **4.** Швачко С. О. Граматичні аспекти англ. мови / С. О. Швачко // Навчити вчитися : навч. посібник для студ. ВНЗ, 2005. – С. 51–85. **5.** Ковриго С. Б. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови / С. Б. Ковриго // Англійська мова та література, 2010. **6.** Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с. **7.** Пассов Е. И. Методическое мастерство учителя иностранного языка / Е. И. Пассов // Иностр. яз. в школе, 1984. – С. 24–29.

Рецензент: д.пед.н., доцент Кристопчук Т. С.

Романов А. Д., к.е.н., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ В УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ ПІДПРИЄМСТВА

Анотація. У статті розвинуто теоретичні положення управління персоналом, його соціально-психологічної складової. Здійснено аналіз чинників впливу на систему управління персоналом підприємства, серед яких виокремлено соціально-психологічний клімат. Побудовано узагальнюючу класифікацію та розглянуто місце і роль чинників, які мають вплив на забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату та реалізації ефективного менеджменту персоналу підприємства.

Ключові слова: персонал, управління персоналом, соціально-психологічний клімат, соціально-психологічні фактори, ефективний менеджмент персоналу підприємства.

Аннотация. В статье развиты теоретические положения управления персоналом, его социально-психологической составляющей. Осуществлен анализ факторов влияния на систему управления персоналом, среди которых выделен социально-психологический климат. Построено обобщающую классификацию и рассмотрены место и роль факторов, влияющих на обеспечение благоприятного социально-психологического климата и реализации эффективного менеджмента персонала предприятия.

Ключевые слова: персонал, управление персоналом, социально-психологический климат, социально-психологические факторы, эффективный менеджмент персонала предприятия.

Annotation. The article develops theoretical principles of personnel management, its social and psychological components. The analysis of the factors influencing the personnel management system of a company is done, and the socio-psychological climate is allocated among other factors. The generalized classification is built, the place and role of factors that affect the provision of favorable social and psychological climate and implementation of effective personnel management is discussed.

Key words: staff, personnel management, socio-psychological climate, social and psychological factors, effective personnel management.

В умовах економічної та політичної нестабільності, жорсткої конкуренції, а також обмеженості ресурсів, перед вітчизняними компаніями стає проблема пошуку нових ідей, підходів та методів раціонального використання трудового потенціалу, збільшення продуктивності праці у довгостроковій перспективі, тобто максимально ефективного залучення працівника у трудовий процес. Однак, у той же час, висока інтенсивність праці, її інтелектуалізація та значні вимоги щодо участі працівників у діяльності підприємства сприяють появі та розвитку стресів, підвищенню втоми та швидкому «вигоранню» працівників, що ускладнює процес управління персоналом. У зв'язку з цим, все більшого значення набуває завдання створення необхідних умов для реалізації та розвитку трудового потенціалу, а саме сприятливого соціально-психологічного клімату як базису психологічного комфорту персоналу, а також можливості його ефективного регулювання. Для виконання даного завдання важливим є визначення ролі і місця соціально-психологічної компоненти в системі управління персоналом підприємства, переліку та структури домінант, які характеризують її дію, а також розробка інструментарію щодо оцінювання стану соціально-психологічного клімату та можливості раціонального управління ним.

Проблема ефективного менеджменту персоналу, який враховує усі аспекти використання та розвитку кадрового потенціалу, висвітлена в працях М. Армстронга, Л. Балабанової, А. Сторшина, А. Кібанова, Т. Костишиної, О. Крушельницької, А. Маслоу, М. Мескона, Г. Назарової, Ю. Одегова, О. Сардак, Н.Тюхтенко, В. Травіна та інших.

Питанню регулювання соціально-психологічного клімату в колективі присвячено роботи таких відомих вітчизняних і закордонних вчених, як: В. Белова, М.Дороніна, А. Єршов, Є. Кузьмін, Л. Корольов, Н. Мансуров, Е. Островський, Б. Паригін, В. Шепель.

Однак, аналіз даних досліджень показав, що питання визначення та врахування соціально-психологічних факторів, оцінювання їх впливу в системі управління персоналом підприємства є недостатньо висвітлені та розроблені, що і зумовило актуальність та вибір теми наукової публікації.

Мета нашої статті – систематизувати науковий доробок та запропонувати авторське бачення проблем в оцінюванні соціально-психологічних факторів управління персоналом підприємства та встановленні їх впливу на ефективність прийняття управлінських рішень.

Згідно з визначенням Л. Балабанової, система управління персоналом «являє собою комплекс цілей, задач і основних напрямків діяльності, а також різних видів, методів і відповідного механізму управління, спрямованих на підвищення продуктивності праці і якості роботи» [1, с. 20].

Іншими словами дана система є сукупністю взаємодіючих елементів, пов'язаних з роботою з працівниками (планування, наймання, адаптація,

мотивація, професійне навчання, вивільнення тощо), основними цілями якої є досягнення стабільності підприємства, підвищення ефективності його діяльності у довгостроковій перспективі та формування конкурентних переваг за рахунок створення позитивного іміджу компанії. Тобто управління персоналом є складним багатогранним явищем, яке потребує злагодженої взаємодії керуючої та керованої систем та від якого залежить результативність роботи підприємства в цілому.

У той же час, на формування ефективної системи управління персоналом підприємства та її діяльність мають вплив безліч різноманітних чинників: 1) чинники зовнішнього середовища (мають опосередкований вплив на систему управління персоналом підприємства через дії державних органів влади, різних соціальних інститутів та суб'єктів господарювання і пов'язані з діяльністю підприємства); 2) чинники внутрішнього середовища (або внутрішньо організаційні чинники, які формуються та діють в середині самого підприємства та мають більший вплив на систему управління персоналом підприємства, її формування та розвиток, ніж чинники зовнішнього середовища); 3) внутрісистемні чинники (діють всередині системи управління персоналом підприємства та мають безпосередній вплив на неї).

Отже, чинники впливу на систему управління персоналом здійснюють свою дію за двома напрямками і тому мають два різних фактори формування відмінних реакцій системи на їхню дію: це такі, що є джерелом виникнення умовно-негативних реакцій в даній системі, а також інші, які є джерелом умовно-позитивних процесів, пов'язаних з управлінням персоналом.

До умовно-негативних чинників, можна віднести: обмеженість ресурсів (фінансових, технічних і технологічних, виробничих, сировинних, кадрових, інноваційних тощо; взаємозалежність і неузгодженість завдань між кількома виконавцями, взаємозалежними відділами з дуже вузькою спеціалізацією, що може привести до конфлікту між різними структурними підрозділами, які складають єдиний виробничий цикл, але, внаслідок невдалої побудови системи цілей і пріоритетів, вважають свої цілі різними (точніше, що захищають свої вузькі групові інтереси, на шкоду загальним) [2]; недосконалість посадових (функціональних) інструкцій, що може спричинити управлінські проблеми і неузгодженість у ситуації з нечітким визначенням прав, обов'язків, відповідальності, компетенцій; статус в посадовій ієрархії підприємства, якщо існує невідповідність між характером роботи й статусною ієрархією, при порушенні принципу справедливості в системі винагород і призначенні на посади, умовах праці, статусних символах; нерегульованість каналів прийняття управлінських рішень, слабкі комунікаційні потоки, що є вагомою перешкодою в реалізації ефективної взаємодії між посадовими особами та структурними підрозділами через неякісну передачу інформації, її викривлення, перекручування або

донесення в неповному обсязі, або надлишок інформації, зайва прозорість комунікативних зв'язків; індивідуальні характеристики працівника (його характер, темперамент, психологічний та фізичний стан, потреби й ціннісні орієнтири працівника, внутрішні рушійні сили, які спонукають його до дій), а надання великого ступеня свободи у професійній діяльності може поступово перерости й у сховане невдоволення керівництвом [2].

Умовний розподіл чинників на ті, що мають негативний та позитивний вплив пов'язаний з рівнем професіоналізму керівників і фахівців системи управління персоналом підприємства, їх здатністю вчасно попереджати або усувати ризики та проблеми і є ознакою ефективного менеджменту. Тому, сучасному керівнику необхідно враховувати вплив кожного з них окремо та їхню інтегральну дію у взаємодії з іншими, а також вміти прогнозувати і здійснювати превентивні заходи щодо попередження або зниження негативних реакцій в системі управління підприємством в цілому та персоналу зокрема.

Враховуючи позитивні і негативні впливи чинників, можна вибрати оптимальні для підприємства підходи, концепцію, загальні принципи і стратегію управління персоналом. Оцінка існуючого стану системи управління персоналом з точки зору його відповідності ситуації, що склалася дозволить визначити напрями зміни діючої системи управління персоналом відповідно до змін у дії факторів [3, с. 36–37]. Спрогнозувати розвиток управління персоналом на основі очікуваної динаміки факторів можна застосовуючи комплексний підхід, який враховуватиме різні аспекти менеджменту: адміністративний (організаційний); економічний; соціально-психологічний тощо.

Перераховані аспекти є важливими та взаємозв'язаними, однак, як свідчать дослідження лише соціально-психологічна складова управління персоналом сприяє досягнення задоволеності від роботи, тоді як економічна та адміністративна складовані забезпечують усунення відчуття незадоволеності у працівників (теорія мотивації Ф. Герцберга) [4]. Як відзначалося вище, сучасний етап розвитку соціально-трудових відносин характеризується збільшенням вимог до ступеня психологічного залучення людини в трудову діяльність, зростанням її психічного навантаження, у зв'язку з чим, працівники постійно прагнуть психологічного комфорту та створення позитивної психологічної атмосфери. Адже, від того, наскільки сприятливим є соціально-психологічний клімат, створений на підприємстві, наскільки добре побудовані взаємовідносини в колективі, залежить бажання працівника до виконання своїх посадових обов'язків, ступінь розкриття власного трудового потенціалу, а відповідно й рівень продуктивності праці, що в свою чергу впливає на ефективність діяльності підприємства в цілому (рис. 1).

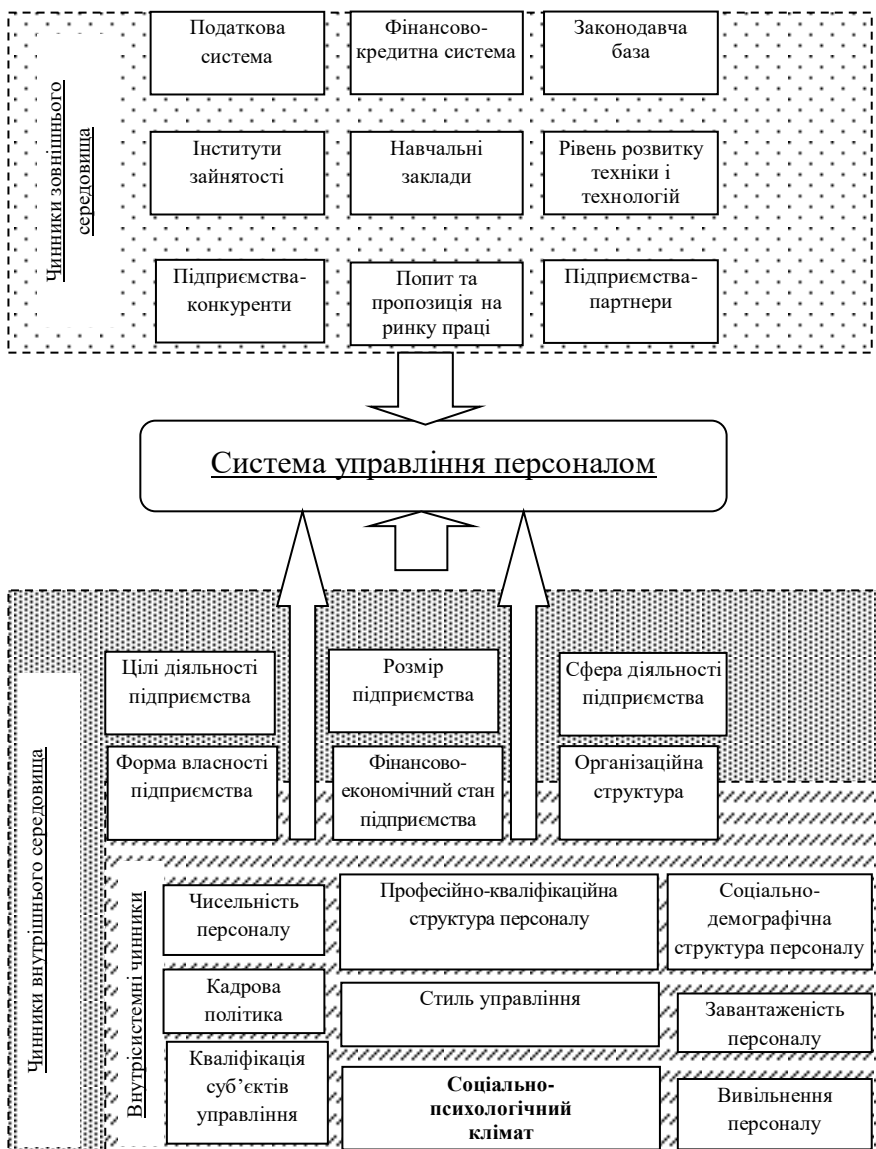


Рис. 1. Чинники впливу на систему управління персоналом [5]

Таким чином, проблема регулювання соціально-психологічного клімату на вітчизняних підприємствах має як теоретичне, так і практичне значення, у зв'язку з чим потребує детального дослідження.

Однак, з метою ефективного використання кадрового потенціалу підприємства є недостатнім визначення стану соціально-психологічного клімату, адже, враховуючи його динамічність та відкритість як системи, керівництву потрібно постійно адаптуватися під мінливі умови. У зв'язку з цим необхідно розробляти механізм управління соціально-психологічним кліматом, який враховував би при прийнятті управлінських рішень взаємодію і взаємний вплив чотирьох компонент (теоретичної, аналітичної, методичної та фінансової).

Отже, управління персоналом є складним багатограним явищем, яке потребує злагодженої взаємодії керуючої та керованої систем та від якого залежить результативність роботи підприємства в цілому. У той же час, на формування ефективної системи управління персоналом підприємства та її діяльність мають вплив безліч різноманітних чинників.

Управління персоналом сучасного підприємства є складним процесом, пов'язаним з необхідністю збереження та розвитку людського капіталу як стратегічно важливого елементу, який безпосередньо впливає на ефективність діяльності підприємства, формування його конкурентоспроможності. Враховуючи нестабільність економічного середовища в Україні, зростаючу конкуренцію та прагнення суб'єктів господарювання знайти нові ринки збуту, все більшою динамічністю та інтенсивністю набуває праця, зростає ступінь залучення працівників до всіх процесів на підприємстві, а відповідно й їх психологічне навантаження. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває питання створення сприятливих умов, стійкого соціально-психологічного клімату як запоруки психологічного комфорту трудового колективу підприємства, а відповідно його продуктивної праці.

1. Большой экономический словарь 19000 терминов / Под.ред. А. Азрилияна. – М. : Институт новой экономики, 1997 – 864 с.
2. Суворикин Н. В. Система управления персоналом как инновация: часть первая / Н. В. Суворкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bizeducation.ru/library/management/hrm/surovikin.htm>
3. Дрофа В. В. Управление персоналом научно-производственных организаций / В. В. Дрофа, В. С. Половинко. – М. : Информ-Знание; Омск : Изд-во Наследие. Диалог-Сибирь, 2001. – 208 с.
4. Експрес-методика оцінки соціально-психологічного клімату в трудовому колективі О. Михалюка та А. Шалито [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hr-portal.ru/tool/modificirovannaya-ekspress-metodika-po-izucheniyu-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom?page=0>
5. Жданов О. И. Социально-психологический климат в коллективе / О. И. Жданов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.elitarium.ru

Рецензент: д.е.н., професор Борейко В. І.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОБОТА НАД ЗБАГАЧЕННЯМ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розкрито особливості роботи над збагаченням словникового запасу в молодших школярів на уроках української мови. Розглянуто програмні вимогами та загально-методичні аспекти роботи над збагаченням словникового запасу молодших школярів. Визначено, що найперспективнішими напрямками в дослідженнях проблеми словникової роботи в початкових класах залишаються робота з уточнення словникового запасу молодших школярів та його розширення в результаті щоденної практики продуктивного слововживання.

Ключові слова: збагачення активного словника, мовлення, активний словник, пасивний словник, початкова школа.

Аннотация. В статье раскрыты особенности работы над обогащением словарного запаса у младших школьников на уроках украинского языка. Рассмотрены программные требования и обще-методические аспекты работы над обогащением словарного запаса младших школьников. Определено, что перспективными направлениями в исследованиях проблемы словарной работы в начальных классах остаются работа по уточнению словарного запаса младших школьников и его расширения в результате ежедневной практики продуктивного словоупотребления.

Ключевые слова: обогащение активного словаря, речь, активный словарь, пассивный словарь, начальная школа.

Annotation. The article highlights the features of work on enriching vocabulary of elementary school students at the lessons of Ukrainian. The program requirements and general methodological aspects of work on younger students' vocabulary enrichment are considered. It is defined, that the most promising areas in the study of the problem of vocabulary work in primary classes are the work at clarifying the vocabulary of junior schoolchildren and its expansion as a result of the daily practice of usage.

Keywords: active vocabulary enrichment, speaking, active vocabulary, passive vocabulary, elementary school.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що заклади освіти повинні забезпечити високу якість педагогічного процесу,

всебічний розвиток і виховання майбутніх педагогів відповідно до нових завдань і потреб суспільства, що в свою чергу вимагає внесення істотних змін у процес професійного навчання майбутніх педагогів.

Провідну роль у навчанні та вихованні особистості відіграє мова. Значення мови у розвитку підростаючого покоління і в подальші вікові періоди підкреслювали майже всі видатні педагоги і психологи минулого і сучасності. Тому рідна мова є одним із найважливіших навчальних предметів в школі. Її особливе місце у системі навчальних дисциплін визначається тим, що саме від мовленнєвих і мовних знань, умінь і навичок безпосередньо залежать успіхи навчальної діяльності школяра, його успішність в оволодінні знаннями з усіх предметів та адекватна інтеграція в соціум.

Розвинене мовлення людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини. «Мовна поведінка, – пише В. Бадер, – як частина загальної поведінки людей свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень їх виховання. Вона репрезентує людину в цілому» [1, с. 31].

Сьогоднішня шкільна практика вимагає вдосконалення методики та методичного забезпечення процесу розвитку мовлення учнів. Адже, початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетним завданням навчання у початковій школі, на сучасному етапі, є не лише сформувати в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, а забезпечити подальше становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, і, перш за все, навчити дітей самостійно мислити і грамотно висловлювати свої думки.

Обґрунтуванню актуальності питання розвитку мовлення школярів та збагачення їх словникового запасу приділяли багато уваги психологи, мовознавці та методисти, серед яких :О. Леонт'єв, В. Мухіна, І. Синиця, Г. Ушакова; Л. Варзацька, М. Львов, В. Мельничайко, Г. Рамзаєва, Г. Фомічева та ін.). Проте ці та інші вчені «досліджували переважно загальнометодичні аспекти активізації та розвитку активного й пасивного словника учнів різного віку і майже не зосереджували уваги на виявленні ролі граматики-орфографічних знань» у збагаченні словникового запасу молодших школярів.

Метою нашої статті є дослідження найбільш ефективних шляхів збагачення словникового запасу молодших школярів та з'ясування значення словникового запасу для усного і писемного розвитку мовлення учнів на уроках української мови.

Ми перед собою ставили такі завдання:

– з'ясувати особливості збагачення словникового запасу молодших школярів;

– проаналізувати стан організації процесу словникового запасу учнів на уроках української мови.

Збагачення активного словника – це засвоєння нових раніше невідомих і неживаних в мовленні слів, а також нових значень тих слів, які вже були у їхньому словниковому запасі. Активний словник – це слова, якими користуються для вираження своїх думок; слова, якими володіють та часто використовують у мовленні.

Ознайомлення із словниковим багатством, своєрідністю звукової та інтонаційної системи, словотворчими властивостями, особливостями граматичної будови, художньо-зображальними засобами мови розкриває учням духовне багатство народу, сприяє вихованню патріотизму.

Комунікативна лінія змісту програми передбачає формування у молодших школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма. Основним завданням таких занять є активне і цілеспрямоване збагачення і удосконалення мовлення учнів; безпосередня підготовка до складання учнями власних текстів; розвиток логічного мислення; розширення кругозору учнів.

Крім цього, в процесі роботи над формуванням власної мовленнєвої діяльності учні оволодівають і контекстовими вміннями, тобто вчать висловлюватись на тему, підпорядковуючи висловлювання основній думці вихідного тексту, відбирати матеріал, визначаючи в ньому головне і другорядне, використовувати відібраний матеріал у потрібному порядку.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб із самого початку зацікавити молодших школярів мовними явищами, збудити у них прагнення до знань. Мова – одне з див, за допомогою якого люди передають найтонші відтінки думок і почуттів. Саме вона віддзеркалює душу народу, його історію. Збагнути тасмницю мови, прочитати історію слів, а звідси – предметів та явищ, може тільки той, хто знає рідну мову. Берегти, плекати мову треба змалку, бо добре відомо, що чим багатший словниковий запас людини, тим краще її мовленнєвий розвиток.

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі та засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя у дитини виникає потреба у спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно. Вміння говорити здавна привертало увагу людства. Про це яскраво свідчить народна педагогіка, в якій питання мови й мовної підготовки людини займає одне з центральних місць.

Розвиток мовлення в дитини – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу, засвоєння досвіду, набутого людством.

В. Бадер зазначав, що «мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Воно не тільки виявляє собою життєвість народу, а є цим життям. Коли зникає народна мова, – народу нема більше!» [1, с. 31].

Сьогодні дедалі більше в діяльності початкових класів утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багатой особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідною мовою й мовленням в усіх її функціях.

Як зазначено в концепції початкової школи «мета і завдання цього навчального предмета (української мови) у початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці» [2, с. 10].

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

– вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;

– збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;

– уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;

– послідовно і логічно викладати думки;

– удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;

– оволодіння нормами українського літературного мовлення;

– засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчус красу рідного слова, вона відчус любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мову учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, оскільки розвиток мовлення включає в себе роботу:

– над окремими словами;

– над словосполученнями і реченнями;

– над зв'язним мовленням [3, с. 15].

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не повинно проходити стихійно. Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення словника дітей, упорядкування словникової роботи, нарешті, активізація словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;

2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів - паронімів, слів – синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів – омонімів;

3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;

4) витіснення із вживання не літературних слів, переведення їх із активу в пасив.

З перших днів навчання в школі вчитель повинен працювати над розвитком активного словника учнів, бо це дуже знадобиться у майбутньому житті, допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово треба вжити.

Мовленнєвий розвиток учня – це дуже важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів — це означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись норм української літературної мови.

Згідно Закону України «Про мову», то початкової загальної освіти українська мова будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною. Мовленнєва змістова лінія, яка є основою, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи і дошкільному віці, а також формуються і удосконалюються види мовленнєвої діяльності, які пов'язані з писемним мовленням [4, с. 7].

Особливе значення для розвитку мовлення має перехід учнів 2–4 класів до літературного читання. Як наголошує Ю. Гільбух, у процесі читання художніх текстів відбувається не просто засвоєння прочитаного, а усвідомлення свого ставлення до творів мистецтва або формування нових знань через своєрідний діалог між автором і читачем [5, с. 66]. Тому, опрацьовуючи будь-який жанр художнього тексту на уроці, вчитель, виходячи з рівня розвитку дітей класу, спонукає їх знаходити через форму слова позицію автора, формулювати етичні та естетичні оцінки дійових осіб, ставити себе на місце того чи іншого персонажа, уявно діяти за нього і передавати головний сенс його діяльності через творчу розповідь.

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатую, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя — важливе джерело збагачення словника учня початкових класів.

Ефективним видом роботи, що сприяє мовленнєвому розвитку школярів, є ситуативні завдання. Вони стимулюють мислення й збільшують інтерес учнів до програмового матеріалу, підвищують їхню активність у формуванні знань, умінь і навичок – тобто пізнавальну активність.

Як бачимо, молодші школярі за чотири роки навчання у початковій школі повинні оволодіти усним і писемним мовленням на такому рівні, який би дозволяв їм вільно і без перешкод спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку та розуміння.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. У результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається

соціалізація дитини. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення — важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зробити висновок, що проблема формування словника учнів пов'язана з розвитком дитячої особистості. Вона не може бути розв'язана без постійної уваги до словникової роботи з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні української мови. Джерелом поповнення словника учнів є навколишнє середовище, в якому вони перебувають: мова батьків, учителів, товаришів, мова художньої літератури, кінофільмів, радіо і телепередач. Навіть з мови художньої літератури, радіопередач учні інколи можуть засвоїти слова, недоречні дитячому побуту. Тому позитивним і надійним джерелом збагачення словника учнів повинна стати цілеспрямована робота вчителя, в арсеналі якого є твори художньої літератури, тексти підручників, спеціально розроблені лексичні вправи. З-поміж усіх можливих чинників впливу на мовлення молодших школярів насамперед слід виділити мовлення вчителя. Усілякого схвалення заслуговують прагнення молодих педагогів оволодіти такими якостями професійного мовлення, як чіткість, смислова точність, дохідливість, виразність, образність, емоційність, впливовість, упевненість, оптимальний темп. Для подолання хиб у мовленні, піднесення його культури надзвичайно важливо виробляти звичку постійно користуватися словниками, виховувати в себе чутливість до рідної мови, внутрішню потребу систематично читати кращі твори класиків української та зарубіжної літератури.

1. Бадер В. І. Редагування як засіб розвитку мовлення / В. І. Бадер, С. В. Василина // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 24–27. 2. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 1. 3. Прикладне застосування положень теорії мовленнєвої діяльності для вдосконалення методики розвитку мовлення (На прикладі періоду навчання грамоти) // Актуальні проблеми менталінгвістики: Наук. зб. – К. : Брама, 1999. – С. 193–194. 4. Закон України «Про мови» // Освіта. – 1995. – № 26. – С. 7–10. 5. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю. З. Гільбух, О. І. Пенькова // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 66–69.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Ставицький О. О., д.психол.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ДІАГНОСТИКА ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ІНВАЛІДНОСТІ

Анотація. У статті розкрито поняття симптомокомплексу гандикапу у осіб, які мають інвалідність та представлено методу його діагностики. Досліджено процедуру стандартизації модифікованої методики, яка включає в себе перевірку її на валідність, надійність та репрезентативність. Показано, що методика складається із 60 незавершених речень, які охоплюють 5 дослідницьких шкал: «Ставлення до себе», «Оцінка ставлення до особистості інших людей», «Задоволеність життям», «Суб'єктивне переживання інвалідності», «Вплив інвалідності на соціальну активність». Наведено показники, які реєструються дослідником, представлено зміст самих речень та ключ для віднесення їх до відповідних шкал.

Ключові слова: діагностика, гандикапізм, комплекс гандикапу, інвалідизовані, валідність, надійність, репрезентативність, дослідницькі шкали.

Аннотация. В статье раскрыто понятие симптомокомплекса гандикапа у лиц, имеющих инвалидность и представлена методика его диагностики. Исследована процедура стандартизации модифицированной методики, которая включает в себя проверку ее на валидность, надежность и репрезентативность. Показано, что методика состоит из 60 незавершенных предложений, которые охватывают 5 исследовательских шкал: «Отношение к себе», «Оценка отношения к другим людям», «Удовлетворенность жизнью», «Субъективное переживание инвалидности», «Влияние инвалидности на социальную активность». Наведены данные, которые регистрируются исследователем, представлено содержание самих предложений и ключ для распределения их по соответствующим шкалам.

Ключевые слова: диагностика, гандикапизм, комплекс гандикапа, инвалидизированные, валидность, надежность, репрезентативность, исследовательские шкалы.

Annotation. The article describes the concept of handicap symptoms of people with disabilities and the method of its diagnosis is presented. The modified methodology of standardization procedure which involves verification of the validity, reliability and representativeness is shown. The methodology consists of 60 incomplete sentences, covering 5 research scales: «The attitude to yourself», «Evaluation of individual attitude to other people», «Life satisfaction», «Subjective experience of disability», «Impact of disability on

social activity». These figures, which are recorded by a researcher, presented the content of most key sentences and refer them to appropriate scales.

Key words: *diagnostics, handicapism, handicap complex, invalidated, validity, reliability, representativeness, research scales.*

Інвалідизована людина лишається соціальною істотою, вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з представниками медицини, сфери обслуговування тощо. Враховуючи те, що в Україні кожна десята людина має статус інваліда та тенденція щодо росту цього показника – невтішна (враховуючи економічну, соціальну, політичну ситуацію та військові дії на сході держави), не помічати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо.

Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упереджень та деструктивних установок, особливо небезпечним є гандикапізм, що характеризується негативним ставленням до людей з обмеженими можливостями.

М. О. Зорін, П. В. Каменченко, Т. Л. Лактюшина, Т. Р. Михайлова, Б. П. Редько та ін. дослідники стверджують, що вплив фізичного дефекту зумовлює виникнення негативних емоційних станів, зміну певних рис характеру людини. Особистісні зміни під впливом хвороби досліджувалися Л. І. Вассерманом, А. Гольдшейдером, О. Р. Лурією, В. М. М'ясищевим, Л. Л. Рохліним та ін. Вони вказували, що інвалідизуючий вплив можна вивчати завдяки дослідженню внутрішньої картини хвороби, що відображує суб'єктивне значення наявної вади для особистості, її вплив на усвідомлення свого благополуччя, місця в соціумі та значущості власного «Я».

Категорія «симптомокомплекс гандикапу» знаходиться на початковому етапі наукового обґрунтування. З психологічної точки зору це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей інвалідизованих ускладнює процес пристосування, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Л.С. Виготський [1, с. 73] називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю». Симптомокомплекс гандикапу – це індивідуальне, внутрішнє неприйняття себе інвалідизованим, деформований образ «Я» внаслідок негативних впливів соціальних установок. Комплекс гандикапу трактується нами як властивість, новоутворення психіки, що проявляється у зменшенні соціальної активності, обмеженні кола спілкування неповносправного, зміні самооцінки та самоставлення, яке набуває негативного характеру.

За Д. Л. Ветліб [2], слід відрізнити інвалідність (фізична або психічна вада) від комплексу гандикапу – соціальних і психологічних реакцій на цей стан. Інвалідність не обов'язково передбачає наявність симптомокомплексу гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість з іншими, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків

із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції. З іншого боку, інвалідизований може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованим, мати можливості для самореалізації. Тут інвалідність не є характеристикою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» індивіда, та, зазвичай, не впливає на спосіб її життя й специфіку самоствавлення.

Симптомокомплекс гандикапу є властивістю особистості, яка формується під впливом усвідомлення інвалідності, що руйнує життя, не залишаючи в ньому сенсу, та супроводжується негативними переживаннями, деструктивними оцінками себе і соціуму. Комплекс гандикапу є однією із складових та похідних гандикапізму. Гандикапізм є ґрунтом, який зумовлює в неповносправній особі появу комплексу гандикапу.

Психологічну структуру та модель симптомокомплексу гандикапу ми розкривали у ряді своїх наукових публікаціях [3; 4; 5], тому тут зупинимось на питанні діагностики наявності/відсутності у людини з особливими потребами такого новоутворення.

З метою емпіричного дослідження рівня вираженості у інвалідизованих комплексу гандикапу, його проявів і впливу на життя особистості, її інтеграцію в здоровий соціум та прагнення до самореалізації в суспільстві представляємо авторську методику діагностики симптомокомплексу гандикапу.

Стандартизація методики полягала у визначенні її валідності, надійності та репрезентативності.

Валідність (табл. 1), надійність (табл. 2), методики визначалася через порівняння показників виділених шкал зі шкалами відомих методик, а саме:

– дані шкали «Ставлення до себе» порівнювались з інтегральним показником самоствавлення за тестом-опитувальником самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеев);

– дані за шкалою «Оцінка ставлення до особистості інших людей» порівнювались зі шкалою «Очікуване ставлення з боку інших» за тестом-опитувальником самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеев);

– показники за шкалою «Задоволеність життям» співвідносились з показниками шкали задоволеності життям (Дінер);

– дані шкали «Суб'єктивне переживання інвалідності» порівнювались з показниками методики «Структура образу людини (ієрархічна) СОЛ(І)» (В. Л. Сітніков);

– дані отримані за шкалою «Вплив інвалідності на соціальну активність» співвідносились з показниками методики «Структура образу людини (ієрархічна) СОЛ(І)» (В. Л. Сітніков).

Отримані показники вказують на валідність розробленої методики.

Дослідження репрезентативності методики, дозволило отримати показники представлені в табл. 3.

Отже, проведена процедура дозволяє стверджувати, що методика відповідає психометричним вимогам та може бути використана для об'єктивної діагностики комплексу гандикапу.

Таблиця 1

Перевірка валідності методики

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт кореляції Спірмена
1	Ставлення до себе	$r = + 0,562 (p \leq 0,05)$
2	Оцінка ставлення до особистості інших людей	$r = + 0,467 (p \leq 0,05)$
3	Задоволеність життям	$r = + 0,523 (p \leq 0,05)$
4	Суб'єктивне переживання інвалідності	$r = - 0,424 (p \leq 0,05)$
5	Вплив інвалідності на соціальну активність	$r = + 0,612 (p \leq 0,05)$

Таблиця 2

Перевірка надійності методики

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт кореляції t -Кендалла
1	Ставлення до себе	0,49
2	Оцінка ставлення до особистості інших людей	0,56
3	Задоволеність життям	0,68
4	Суб'єктивне переживання інвалідності	0,48
5	Вплив інвалідності на соціальну активність	0,42

Таблиця 3

Перевірка репрезентативності методики (за критерієм Колмогорова-Смірнова)

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт Asymp. Sig
1	Ставлення до себе	0,067
2	Оцінка ставлення до особистості інших людей	0,054
3	Задоволеність життям	0,072
4	Суб'єктивне переживання інвалідності	0,047
5	Вплив інвалідності на соціальну активність	0,062

Опис методики.

Призначення. Діагностика особливостей самоставлення інвалідизованих, рівня їх соціальної активності, можливостей їх самореалізації в здоровому соціумі, суб'єктивне сприйняття власної інвалідності.

Обладнання, стимульний матеріал. Для проведення обстеження однієї людини необхідно мати перелік з 60 незавершених речень, бланк для відповідей та інтерпретаційну схему для обробки.

Інструкція: «Шановний добродію! Просимо Вас закінчити початі речення. Опитування анонімне, результати будуть представлені в узагальненому вигляді. Вдячні за відвертість».

Процедура обстеження. Обстеження може проводитись як в індивідуальній, так і в груповій формі. Дослідник повинен створити для респондентів комфортні умови, враховуючи стан їх здоров'я та специфічні потреби, зумовлені інвалідністю. Перед початком діагностичного процесу психолог повинен зняти напругу в обстежуваних та налаштувати їх на продуктивну взаємодію. Після цього обстежуваним роздаються бланки і пропонується закінчити речення. Для уникнення викривлень результатів психолог не повідомляє обстежуваним справжню мету дослідження, яка формулюється в завуальованому вигляді. В процесі проведення діагностики дослідник фіксує труднощі при виконанні певного завдання, надмірні емоційні реакції, час виконання завдання.

Обстеження може проводитись усно, якщо респондент відчуває труднощі при заповненні бланків. У такому випадку процедура має індивідуальну форму, при цьому психолог сам фіксує отримані відповіді та має можливість спостерігати за невербальними реакціями особистості.

Час проведення обстеження не обмежується та залежить від особливостей роботи самого реципієнта та може займати від 20 хвилин до години. Однак, опитант просять довго не задумуватись над відповідями, та записувати ті думки, які приходять першими.

Оброблення результатів. Кількісна обробка передбачає підрахунок балів за кожною шкалою. Обробка даних базується на якісній оцінці отриманого матеріалу та віднесення відповідей до однієї з трьох категорій: позитивні, негативні та нейтральні. Позитивні відповіді оцінюються в 1 бал; нейтральні – в 2 бали; негативні – в 3 бали.

За шкалою «Ставлення до себе» кількість балів від 0 до 12 свідчить про позитивне сприйняття інвалідизованим самого себе; від 13 до 24 – амбівалентне ставлення до себе; від 25 до 36 – негативне самоставлення.

За шкалою «Оцінка ставлення до особистості інших людей» кількість балів від 0 до 12 вказує на позитивне ставлення; від 13 до 24 – нейтральне ставлення; від 25 до 36 – негативне ставлення.

За шкалою «Задоволеність життям» бали від 0 до 12 свідчать про задоволеність неповносправного власним життям; від 13 до 24 – відносну незадоволеність; від 25 до 36 – абсолютне невдоволення.

За шкалою «Суб'єктивне переживання інвалідності» бали від 0 до 12 вказують на відсутність яскравих негативних переживань через власну інвалідність; від 13 до 24 – наявність негативних переживань в окремих ситуаціях; від 25 до 36 – постійні переживання через наявну інвалідність.

За шкалою «Вплив інвалідності на соціальну активність» бали від 0 до 12 свідчать про високу соціальну активність інвалідизованого; від 13 до 24 – відносно низьку його соціальну активність; від 25 до 36 – відсутність соціальної активності.

Показники, що реєструються. За допомогою ключа дослідник розподіляє отримані результати за шкалами:

1. *Ставлення до себе.* Шкала дозволяє діагностувати як людина оцінює свої індивідуально-психологічні особливості, задоволена вона собою, чи навпаки, не приймає себе, та в її «Я-концепції» переважають негативні характеристики.

2. *Оцінка ставлення до особистості інших людей.* Шкала дає можливість визначити, як інвалідизований сприймає ставлення до нього оточуючих, оцінює стосунки з іншими позитивно, чи очікує негативного до себе ставлення.

3. *Задоволеність життям.* Шкала дозволяє визначити наскільки особистість задоволена тим, як склалося її життя, чи змогла вона адаптуватися до умов, спричинених інвалідністю та повноцінно функціонувати у суспільстві, чи ж навпаки, не може змиритися з наявною вадою та гармонійно побудувати власне життя.

4. *Суб'єктивне переживання інвалідності.* Ця шкала дозволяє визначити наскільки важко переживається особистістю її інвалідність, чи здатна вона її прийняти, адаптуватися та жити повноцінним життям, чи ж вся її «Я-концепція» будується на основі уявлення «Я-інвалід», що перешкоджає її самореалізації, побудові міжособистісних стосунків тощо.

5. *Вплив інвалідності на соціальну активність.* За допомогою цієї шкали можна визначити, як вплинула інвалідизація на активність особистості в соціумі, чи здатна вона виконувати активну роль в житті мікрогрупи, до якої належить, чи навпаки, схильна до самоізоляції та самоусунення з соціального життя.

Інтерпретація. Інтерпретація здійснюється на основі отриманих кількісних показників та передбачає глибинний якісний аналіз із використанням принципів проєктивних методів.

Незавершені речення:

1. Я сприймаю себе....
2. Мої позитивні риси...
3. Мені не подобається, яким я є коли...
4. Моїм найбільшим недоліком є...
5. Я хотів би змінити в собі...
6. Моя зовнішність...
7. Мій внутрішній світ...
8. Коли я оцінюю свої якості, то...
9. Я приймаю себе таким, яким я є, але...
10. Коли я усвідомив, що я інвалідизований, то...
11. Якби не моя інвалідність, я б ...

12. Коли я дивлюсь на себе у дзеркало, то відчуваю...
13. Оточуючі сприймають мене...
14. Якби я був здоровим, оточуючі ставилися б до мене...
15. Ставлення оточуючих до мене залежить від...
16. Більшість інвалідизованих з якими я спілкуюсь...
17. Мені здається, що більшість здорових людей вважають мене...
18. Якби не моя інвалідність, мої стосунки з оточуючими склалися б...
19. Коли мої батьки дізнались, що я залишусь інвалідом вони...
20. Однокласники сприймали мене...
21. Більшість здорових людей ставляться до інвалідизованих...
22. З боку оточуючих я відчуваю...
23. Люди відчувають наді мною свою перевагу коли...
24. Коли я спілкуюсь зі здоровими людьми, то відчуваю, що вони...
25. Я почувався б краще, якби...
26. Коли я думаю про майбутнє, то...
27. Коли я оцінюю своє життя, то відчуваю...
28. Я був би щасливішим якби...
29. Я завжди хотів ...
30. Я думаю, що якби я захотів, то зміг би...
31. Сподіваюсь, що...
32. В майбутньому я хотів би...
33. Я хотів би перестати боятися...
34. Я мрію про...
35. Я був би задоволений життям, якби...
36. Сподіваюсь, що коли я постарію, то буду згадувати своє життя...
37. Я б по іншому сприймав своє життя, якби...
38. Коли я дивлюсь на здорових людей, то...
39. Якби люди могли зрозуміти...
40. Коли незнайома людина звертає увагу на мою інвалідність я...
41. Через інвалідність я відчуваю себе...
42. Коли я порівнюю себе зі здоровими людьми, то...
43. Не дивлячись на те, що я інвалідизований, я...
44. Думки про власну інвалідність породжують у мені...
45. У порівнянні з іншими людьми я переживаю свою інвалідність...
46. Щоб усвідомити, що я залишусь інвалідом, мені потрібно було...
47. Коли я думаю про власну інвалідність, то постійно...
48. Відчуття неповноцінності в мені породжує...
49. Я міг би краще проявити себе, якби...
50. Мені легше було б спілкуватись з оточуючими, якби ...
51. Я відчуваю себе самотнім, тому що...
52. Моїй самореалізації перешкоджає те, що...
53. Часто не хочеться спілкуватися з людьми, оскільки...
54. Моє життя було б більш наповненим якби...

55. Я міг би працювати краще якби...
56. До ізоляції від інших може спонукати...
57. Виконання суспільно корисної праці дозволило б мені...
58. Я хотів би працювати з людьми які...
59. Моє неформальне спілкування обмежується...
60. Виконуючи роботу в групі я відчуваю тривогу коли...

Ключ:

1. Ставлення до себе (1–12);
2. Оцінка ставлення до особистості інших людей (13–24);
3. Задоволеність життям (25–36);
4. Суб'єктивне переживання інвалідності (37–48);
5. Вплив інвалідності на соціальну активність (49–60).

При використанні даної методики рекомендується подавати незавершені речення реципієнту в змішаному порядку, не так, як показано у цій статті, що дасть можливість додатково оцінити ступінь відвертості опитуваного порівнюючи однотипні варіанти пропонованих речень.

Підводячи підсумки проведеного дослідження вкажемо на достатню ефективність представленної методики на практиці, про що свідчать результати її використання у підготовці дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук [6] та матеріали її впровадження у практику роботи ряду установ, діяльність яких пов'язана з роботою із інвалідизованими людьми.

Перспективи подальших розвідок питання діагностики комплексу гандикапу ми бачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції його проявів, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова : авт. коммент. М. А. Степанова. – М., 1995. – С. 71–77.
2. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – [Электронный ресурс] Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Название с экрана. Дата обращения 01.08.2008.
3. Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз. Монографія. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с.
4. Ставицький О. А. Психологическая модель личности с комплексом гандикапа / О. А. Ставицький // *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2014. № 3 (4). URL : <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1087> (дата обращения : 09.03.2014).
5. Stavytskyu O. O. Symptom of handicap / O. O. Stavytskyu // *Современная психология : теория и практика* [Текст] : материалы X международной научн.-практич. конференц. – М. : Изд-во «Спецкнига», 2013. – С. 7 – 13.
6. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція: дис.. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Хом'як О. А., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ІНТЕГРАЦІЯ АУДИТОРНОЇ І ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** В статті досліджено проблему удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів, обумовлену підвищенням вимог до їх якісної підготовки у сучасних умовах конкуренції на ринку праці. Розкрито зміст аудиторних і позааудиторних занять, що формують естетичні погляди, смаки і переконання студентів. З метою підвищення рівня естетичної вихованості майбутніх фахівців дошкільної освіти, запропоновано програму спецкурсу «Естетичний розвиток особистості студента».*

***Ключові слова:** аудиторна і позааудиторна діяльність, інтеграція, майбутні фахівці дошкільної освіти .*

***Аннотация.** В статье исследована проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольных учебных заведений, обусловлена повышением требований к их качественной подготовке в современных условиях конкуренции на рынке труда. Раскрыто содержание аудиторных и внеаудиторных занятий, формирующих эстетические взгляды, вкусы и убеждения студентов. С целью повышения уровня эстетической воспитанности будущих специалистов дошкольного образования, предложена программа спецкурса «Эстетическое развитие личности студента».*

***Ключевые слова:** аудиторная и внеаудиторная деятельность, интеграция, будущие специалисты дошкольного образования.*

***Annotation.** In the article the problem of professional training of future specialists of preschool educational institutions due to their increased requirements for quality training in modern conditions of competition in the labour market. The content of classroom and extracurricular classes that form the aesthetic looks, tastes and beliefs of students. In order to improve the aesthetic education of future expert's preschool education program offered course «Aesthetic development of the individual student».*

***Keywords:** classroom and extracurricular activities, integration, future specialists of preschool education.*

Зростання вимог до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах конкуренції на ринку праці, потребує оновлення

підходів до системи формування їх професійної та естетичної культури. Сучасний стан, тенденції і перспективи вищої школи, вимагають критичної переоцінки сталих науково-теоретичних і практичних освітніх систем, перегляду підходів у використанні технологій виховної взаємодії педагогів і студентів. Однак, очевидним є той факт, що будь які зміни у вищій школі не зможуть у повній мірі себе виправдати, якщо не буде сформована активна, духовно багата, гуманна особистість майбутнього фахівця. Відтак, вважаємо, що реалізація естетичного потенціалу особистості студента, побудова внутрішніх і зовнішніх факторів формування його естетичного розвитку може здійснювати за умови інтеграції аудиторної і позааудиторної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У вітчизняній педагогіці активно ведуться дослідження, що розкривають педагогічні можливості естетичного виховання в удосконаленні навчально-виховного процесу вищої школи. Так зазначеній проблемі присвятили свої праці В. Бутенко, І. Зязюн, О. Коркішко, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Рудницька, Т. Смірнова, Т. Танько, Г. Шевченко. Соціально-психологічні та педагогічні аспекти розвитку особистості студента, її прояви в різних видах діяльності досліджували Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Дмитрієв, К. Дурай-Новакова, М. Євтух, І. Кон, В. Лісовський, Б. Теплов, П. Якобсон. Однак, лише в небагатьох працях розглядалися питання формування естетичного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Мета дослідження – дослідити проблему формування естетичного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти шляхом інтеграції аудиторної і позааудиторної діяльності.

Однією з актуальних проблем сучасної вищої школи залишається проблема поєднання навчання в університеті із процесом виховання. Загальновідомо, що надпотужний виховний потенціал мають масові форми виховної діяльності. Тому, позанавчальна виховна діяльність традиційно залишається невід'ємною частиною професійної підготовки і здійснюється з метою саморозвитку й самореалізації студентів, поглиблення уявлень про себе як про особистість і майбутнього професіонала, виховання високого рівня естетичної культури.

Формування естетичного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти може ефективно здійснюватися в процесі аудиторної роботи, позааудиторної та в процесі їх інтеграції.

Аудиторні заняття (лекції, семінарські, практичні роботи) дозволяють отримати студентам певну систему естетичних знань. Естетична освіта формує здатність бачити красу і застосовувати її практично; знання естетичних категорій, теорії культури і мистецтва становлять інтелектуальний компонент розвитку особистості.

Позааудиторні заняття дозволяють студентам включитися в художньо-творчу діяльність вищого закладу освіти, яка допомагає розвивати художньо-

естетичні здібності молоді, формувати образотворчі, літературні, музичні та інші вміння.

Саме в позааудиторний час відбувається засвоєння знань, здійснюється формування вмінь і практичне відпрацювання навичок студентами, які вони зможуть використати у своїй майбутній професійній діяльності. Адже засвоєння знань вважається цінним лише у тому випадку, коли воно досягає рівня практичного застосування [1].

В нашому дослідженні інтеграції ми надаємо пріоритетного значення, оскільки вважаємо її важливою частиною процесу естетичного розвитку особистості, котра поєднує різні підходи і елементи для отримання нового пізнавального результату, який перевершує за власною естетичною значимістю пізнавальну цінність усіх інтегрованих компонентів. Також в процесі інтеграції аудиторної та позааудиторної діяльності з естетичного виховання студентів відбувається формування їх естетичних поглядів і переконань, естетичної картини світу і оціночного ставлення до дійсності.

Інтеграція аудиторної та позааудиторної діяльності знайшла відображення в розробленій нами програмі спецкурсу «Естетичний розвиток особистості студента» (розроблений на основі «Естетики життя» М. Киященка) [2]. Програма представлена двома блоками. Перший блок: Основи естетичного виховання особистості студента. Другий блок: Культурно-масова робота як найважливіший засіб виховання естетичного смаку студентської молоді.

При розробленні програми враховувалися такі умови: дисципліни гуманітарного й естетичного циклів для майбутніх фахівців дошкільної освіти є обов'язковими в межах навчальної програми, тобто студенти знаходяться в рівних освітніх умовах; різноплановість художньо-творчого життя університету; кожен студент має змогу стати його активним учасником.

Зміст програми спецкурсу «Естетичний розвиток особистості студента» розглядався нами в контексті вдосконалення умов і можливостей естетичного розвитку, конкретний результат якого остаточно може проявитися в майбутній професійній діяльності сьогоденного студента.

Змістову основу першого блоку програми спецкурсу «Естетичний розвиток особистості студента» становить розділ: Основи естетичного виховання особистості студента, який реалізується засобами предметів гуманітарного циклу (філософія, історія, психологія, теорія виховання). Дисципліни гуманітарного циклу мають освітній характер і спрямовані на отримання необхідних естетичних знань, котрі сприяють збільшенню обсягу інформації. При цьому інформація перетворюється для майбутніх фахівців дошкільної освіти у новий продукт споживання, відтак потребують здатності задовольняти інтереси, бажання студентів, приносити задоволення.

Вирішенню проблем гуманітаризації естетичного виховання сприяє дисципліна «Філософія». Філософія є фундаментальною дисципліною для осмислення концепції естетичного, розглядає теоретичні засади естетичних категорій, духовних здібностей людини, до яких належать

розум, воля і почуття, що породжує тріаду «істина – добро – краса». Знання з філософії допомагають зрозуміти предмет естетики, а це важливо з точки зору виховання та формування у студента логіки наукового мислення, теоретичної зрілості і культури особистості. Знання методологічної основи філософії допомагає студентам осмислити значення «естетичного» в гармонійному розвитку особистості, зрозуміти систему естетичних принципів і способів наукового пізнання. Філософія як базова наука теорії естетичного виховання розглядає генезу й еволюцію «естетичного» у світовій і вітчизняній науці.

Важливим курсом гуманітарної освіти є «Історія», вивчаючи її студенти отримують знання про історію України, як невід'ємну частину історії людства, про основні закономірності й особливості світової історії крізь призму національної української історії; уявлення про історію людства та її основні етапи як важливі чинники формування ціннісних орієнтацій і визначення громадянських позицій. На заняттях аналізуються співвідношення не тільки політичних, економічних, а й духовних чинників в історії, ролі релігії і розвитку релігійних напрямів. Студенти вивчають нові підходи до проблеми людини в історії, характерні риси європейської та східної цивілізацій, основні етапи світової історії. Вагоме місце в історії світу відводиться ролі античної спадщини для світової культури, темі «Гуманізм і реформація»; пізнавальною є тема «Вплив історичних процесів на розвиток культури людства».

Таким чином, історична наука сприяє опануванню студентами джерел історичного знання, формуванню уявлень про основні етапи в історії людства, поняття сутності культури, її місця і ролі в історичному контексті; форм виникнення, розвитку і способів породження культурних цінностей в країнах світу; про механізми збереження і передачі їх в якості соціокультурного досвіду. Психологічним обґрунтуванням значущості естетичного в навчанні є взаємозв'язок теоретичної і чуттєвої діяльності особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. На заняттях з Психології розглядається зміст естетичного розвитку особистості, її особистісних психічних властивостей, мислення і чуттєвості, ідеї та образу, образності й емоцій, споглядального і діяльнісного, механізми формування творчої активності, взаємозв'язок інтелектуального й оціночно-регулятивного.

Вважаємо, що ідеальною психологічною характеристикою естетично розвиненої людини є здатність до естетизації сприйняття, наявність естетичного смаку, здатність до естетичного самовираження, напруженість уваги, естетична вразливість, сприйнятливність, властивість естетичного судження, глибина естетичних знань, оригінальність, індивідуальність, завзятість, висока саморегуляція. У цьому сенсі лекційні та семінарські заняття з Психології допомагають особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти осмислити і зрозуміти властивості людської природи, опанувати закони активності психіки, поведінки та естетичної діяльності,

психології розвитку особистості студента. Психологічні дисципліни допомагають студентам закріпити механізм логічного мислення, вміння використовувати у професійній діяльності знання в аналіз сучасних явищ.

«Теорія виховання» є базовою навчальною дисципліною для майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки вивчає загальні закономірності виховання людини. На заняттях із «Теорії виховання» розкривається сутність понять «виховання», «всебічний гармонійний розвиток», «процес особистісного розвитку дитини»; аналізуються принципи виховання, їх специфіка, форми і методи, засоби, технології виховання; пояснюється логіка інтегративного характеру формування особистісних якостей. Студенти засвоюють наукове положення про те, що поставлені завдання щодо виховання морального, фізичного, інтелектуального, естетичного розвитку молодой людини повинні стати особистісними установками кожної людини, трансформуючись у індивідуальну мету самовиховання. У цьому сенсі естетичне виховання розглядається як додатковий компонент у вирішенні загальної мети виховання.

На лекційних і семінарських заняттях майбутнім фахівцям дошкільної освіти пояснюється роль естетичного виховання в розвитку особистості, його сутність, зміст, форми, методи і засоби. При вивченні теми «Естетичне виховання» визначаються можливості естетичного впливу на особистість дитини в освітньо-виховному процесі. Естетична основа, як емоційно-естетичне спрямування лекції, сприймається студентами як умова, що сприяє підвищенню ефективності лекційного викладання, розвиває психічні компоненти особистості, сприйняття, активізує пізнавальну діяльність.

«Культурологія» є інтегративним вираженням гуманітарного знання, оскільки розглядає історію людської творчості, літопис світової культури, забезпечує занурення у світ психології людей і народів. Таким чином, культура є засобом осягнення світу, духовного досвіду людства [3].

Досить різноманітна за змістом програма «Культурології» дозволяє майбутнім фахівцям дошкільної освіти зрозуміти культурно-історичні передумови сучасної цивілізації, сприяє цілеспрямованому самостійному формуванню гуманістичних культурних орієнтацій. Культурологічна освіта дозволяє студенту осмислити її як сукупність культурних досягнень людського суспільства, розуміння ролі людини, особистості як суб'єкта культури, її носія, творіння і творця.

Другий розділ програми спецкурсу «Естетичний розвиток особистості студента» – культурно-масова робота як найважливіший засіб виховання естетичного смаку в майбутніх фахівців дошкільної освіти реалізовується через:

– художню діяльність і художню практику: проведення тематичних і театралізованих вечорів; організація фестивалів мистецтва: «Студентська весна», фестивалів малих форм (впродовж року); проведення творчих конкурсів факультетів і університету; участь колективів самодіяльної

творчості в міських, обласних; проведення концертів художніх колективів поза межами університету.

– художньо-естетичну освіту в позааудиторний час і різні форми пропаганди літератури і мистецтва: пропаганда мистецтва через ЗМІ, бюлетені, стінгазету; екскурсії в музеї, галереї, на виставки; колективне відвідування вистав з проведенням глядацьких конференцій; проведення вечорів – святкових, тематичних (з літератури, музики, поезії), цікавих зустрічей, конкурсних вечорів; демонстрація художніх, документальних, науково-популярних фільмів; робота факультетських та університетських дискотек; наукові конференції з проблем сучасної літератури і мистецтва; конкурси та вікторини з естетичної тематики.

Позааудиторна естетична діяльність сприяє формуванню широких інтересів особистості, потребі в розкритті своїх здібностей [4]. Деякі з них можуть вдосконалюватися завдяки застосуванню ряду педагогічних прийомів, властивих колективу художньої самодіяльності.

Художні самодіяльні колективи володіють можливостями формування найважливіших якостей особистості своїх учасників: їх творчих здібностей, змістовної емоційної культури, почуття відповідальності.

Заняття художньо-творчою діяльністю дозволяють майбутнім фахівцям дошкільної освіти опанувати духовні цінності та надбання минулого і сьогодення, розвивати емоційно-чуттєву сферу особистості.

В контексті досліджуваної проблеми обґрунтовано, що інтеграція аудиторної і позааудиторної діяльності у вищій школі має широкі можливості для формування естетичного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки ґрунтується на єдності інтелектуального і емоційного впливу, результатом якої є готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до включення в естетичну діяльність, формування потреби людини-творця. Подальших наукових розвідок потребує проблема розробки технологій естетичної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти, котрі сприятимуть трансформуванню адаптивної поведінки суб'єкта в поведінку, спрямовану на творчу самореалізацію в професії, на розвиток здатності до самовираження в суспільстві та культурі.

1. Коваленко В. А. Формування духовності студентської молоді в процесі позааудиторної роботи / В. А. Коваленко // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – № 52. – С. 114–117. **2.** Киященко Н. И. Эстетика жизни / Н. И. Киященко : Учеб. пособие для учащихся лицеев и гимназий : [В 3 ч.]. – М. : ИНФРА-М – Ч. 3. – 2000 г. **3.** Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. **4.** Сідорова І. С. Формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ст. к. пед. наук. – Спец:13.00.07– теорія і методика виховання / І. С. Сідорова; Умань. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2013. – 20 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Шкабаріна М. А., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ УМОВ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті розкрито, що розвиток педагогічної креативності майбутнього вчителя відбувається шляхом визначення та запровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу педагогічних умов. Наведено розуміння поняття «педагогічні умови розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи». Розглянуто та проаналізовано праці дослідників з питань умов та бар'єрів розвитку креативності. На основі теоретичного аналізу наукових джерел запропоновано комплекс педагогічних умов для розвитку педагогічної креативності.*

***Ключові слова:** педагогічна креативність, педагогічні умови, підготовка майбутнього вчителя, навчально-виховний процес.*

***Аннотация.** В статье раскрыто, что развитие педагогической креативности будущего учителя происходит путем определения и внедрения в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения педагогических условий. Наведено понимание понятия «педагогические условия развития креативности будущего учителя начальной школы». Рассмотрены и проанализированы труды исследователей по вопросам условий и барьеров развития креативности. На основе теоретического анализа научных источников предложен комплекс педагогических условий для развития педагогической креативности.*

***Ключевые слова:** педагогическая креативность, педагогические условия, подготовка будущего учителя, учебно-воспитательный процесс.*

***Annotation.** The development of future teachers' pedagogical creativity is happened by definition and implementation of pedagogical conditions in the educational process of the university. An understanding of the concept «pedagogical conditions of the development of future primary school teacher's pedagogical creativity» is offered in the article. The works about conditions and barriers of creativity development are considered and analyzed. The complex of pedagogical conditions of future primary school teacher's pedagogical creativity is defined by theoretical analysis of scientific sources.*

***Keywords:** pedagogical creativity, pedagogical conditions, future teachers training, educational process.*

Реформи, що відбуваються у системі вищої освіти України, висувають нові вимоги щодо професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасний вчитель повинен не лише володіти певним обсягом знань, умінь та навичок, але й творчо підходити до завдань, оригінально вирішувати проблемні ситуації, швидко адаптуватись до суспільних змін. У зв'язку з цим, особливого значення набуває розвиток у майбутніх учителів педагогічної креативності.

За останні роки науковцями накопичений значний досвід розвитку креативних здібностей. Основні положення цієї проблеми відображені у розвідках Т. А. Барішевої, Д. Б. Богоявленської, Н. Ф. Вишнякової, М. М. Кашапова, Я. А. Пономарьова, С. О. Сисоевої та ін. Теоретично-методологічні основи розвитку креативності у процесі підготовки майбутніх учителів представлені дисертаційними дослідженнями таких науковців: І. В. Гриненка, О. М. Дунаєвої, Н. І. Міщенко, І. Ю. Шахіної, В. П. Черноус та ін. Незважаючи на напрацювання з цієї проблеми, визначення педагогічних умов розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкових класів залишається нерозглянутим.

Метою нашої статті є дослідження педагогічних умов розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів школи першого ступеня.

Проаналізувавши ситуації проявів креативності в різних професіях, навіть нетворчих, Т. Любарт дійшов до висновку, що творчість можлива у будь-якому професійному контексті, але вірогідність новаторства підвищується, якщо організація допускає і підтримує творчість своїх співробітників [1]. Під час підготовки майбутніх вчителів початкової школи для розвитку їхньої педагогічної креативності важливо визначити та впровадити педагогічні умови у навчально-виховний процес ВНЗ, які сприяли б цьому.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подані такі означення поняття «умова»: «необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності за яких відбувається або здійснюється щонебудь» [2, с. 1295]. У психологічній теорії умову визначають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [3, с. 206]. Тобто під умовою розуміють певні обставини дійсності, які перешкоджають або, навпаки, сприяють чомусь.

У педагогічному дискурсі вчені по-різному тлумачать поняття «педагогічні умови», тому єдиного погляду на сутність цього визначення не існує. Так, на думку Ю. К. Бабанського, педагогічні умови – це відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [4, с. 80]. Отже, під педагогічними умовами розвитку педагогічної креативності

майбутнього вчителя початкової школи розуміємо сукупність необхідних взаємопов'язаних обставин, впровадження яких у навчально-виховний процес ВНЗ сприятиме здійсненню поставленої дидактичної мети.

У наукових працях дослідників виділено два рівні педагогічних умов. Перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – власне класичні педагогічні умови [5, с. 90–92.]. Отже, у нашому дослідженні ми будемо визначати «класичні» педагогічні умови, які сприятимуть розвитку педагогічної креативності майбутніх педагогів. Для визначення педагогічних умов розглянемо погляди вчених на зазначену проблему.

Науковець С. Д. Смірнов зазначає, що умови або фактори, що впливають на перебіг творчої діяльності, поділяються на два види: ситуативні та особистісні. До останніх відносяться стійкі властивості, риси особистості або характеру людини, які можуть впливати на стани, викликані тією чи іншою ситуацією. До ситуативних чинників відносяться: ліміт часу; стан стресу; стан підвищеної тривожності; бажання швидко знайти рішення та ін. [6, с. 99–100]. Тобто успішний розвиток креативності у середовищі університету відбуватиметься за рахунок організації навчального процесу таким чином, щоб забезпечити комфортні умови для прояву творчих здібностей (ситуаційні фактори) студентів, а також перешкоджати проявам особистісних рис студентів, що блокують креативність.

Вченим наведено деякі методичні рекомендації, які допомагають розвинути креативність у навчально-виховному процесі. Автор рекомендує: не придушувати інтуїцію студента; формувати впевненість в своїх силах; максимально спиратися у процесі навчання на позитивні емоції; стимулювати прагнення студента до самостійного вибору цілей; заохочувати схильність до ризикованої поведінки; не допускати формування конформного мислення, боротися з орієнтацією на думку більшості; розвивати уяву і не пригнічувати схильність до фантазування; формувати чутливість до протиріч, вміння виявляти і свідомо формулювати їх та ін. [6, с. 102–103]. Врахування наведених рекомендацій у процесі викладання дисциплін, на нашу думку, сприятиме формуванню відповідних якостей особистості, що матиме потенціал для розвитку креативності. У цьому контексті актуальним є стиль спілкування викладача з студентами, врахування їхніх індивідуальних особливостей, психологічна підтримка, надання допомоги у різних видах навчально-виховної діяльності.

Педагогічна діяльність викладача може бути сприятливою для розвитку досліджуваної якості та навпаки. Так, наприклад, у своєму дослідженні М. М. Кашапов вважає, що істотну роль у затримці розвитку креативності студентів відіграють викладацькі бар'єри: відсутність мотивації на творче

викладання; страх перед невдачею; страх критики, осуду; небажання йти на конфлікт; боязнь інновацій, уніфікація навчальних заходів. Ще одним бар'єром є авторитарний стиль педагогічного спілкування, зайва жорсткість в оцінці вчинків, іноді обмеження їхньої фантазії, власної думки та ін. [7, с. 226]. З наведеної вище інформації можна зробити висновок, що роль викладача є важливою для розвитку креативності студентів, від його особистості та манери спілкування залежить багато факторів, що можуть відобразитись не лише на успішності у навчанні студентського колективу, але й на творчих здібностях вихованців.

Психолог Л. Б. Єрмолаєва-Томіна вважає, що головною умовою розвитку креативності є пробудження адаптаційного рефлексу (творчий викладач – творчий студент). Наступним умовою є поєднання і одночасний розвиток образотворчих і творчих навичок. Також важливим є дотримання принципу диференціації та інтеграції. Всі здатності до творчості необхідно будувати на розвитку психічних процесів – сприйнятті, пам'яті, мисленні і уяві. Крім того, необхідні систематична і постійна включеність у творчість, вимога не притримуватись стандартів та шаблонів [8, с. 213–215].

Автори монографії «Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології» вважають, що для формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя важливо застосовувати індивідуально орієнтований підхід, а одним із основних методів є особистісно зорієнтований тренінг. Значущим є вироблення позитивної Я-концепції. Велику роль у цьому процесі відіграє застосування ігрових форм навчання, групових дискусій, розв'язання педагогічних задач та створення умов психологічної захищеності [9, с. 157–167]. Наведені рекомендації безпосередньо стосуються організації навчального процесу в процесі підготовки майбутніх вчителів, які ми врахували під час проектування поетапної технології розвитку креативності майбутніх педагогів школи першого ступеня.

Розвиток креативних здібностей безпосередньо пов'язаний з мотивацією особистості. Т. Любарт з цього приводу зазначає, коли йде мова про креативність варто розрізнити два типи мотивації – внутрішню і зовнішню [1]. Внутрішня мотивація є стійкою та тривалою, саме тип мотивації забезпечує успішний розвиток особистісних креативних рис, оскільки майбутніх педагог прагне цього сам. Зовнішня мотивація не є довготривалою та стійкою тому, що стимулювання закінчується після отримання бажаного результату. Тому у процесі розвитку педагогічної креативності важливо створити умови для внутрішнього мотиву, тобто глибоко усвідомлення важливості розвитку цієї якості.

Одним із важливих бар'єрів, що перешкоджає прояву креативності є «психологічна інерція» – це звичка до стандартних дій в типових ситуаціях або завзяте прагнення людини думати і діяти відповідно до вироблених і набутих звичок і уявлень [10, с. 55]. Тобто успішний розвиток креативності

не можливий без позбавлення від цієї звички, для її усунення психологи та вчителі радять застосовувати психологічний тренінг, вправи якого налаштовують учасників на позбавлення стереотипного мислення, показують, як вихід за межі існуючих стандартів розширює грані наших можливостей.

Отже, спираючись на праці дослідників із зазначеної проблеми, ми дійшли висновку, що для розвитку креативності студентів важливими є:

- розвинуті творчі здібності майбутнього педагога;
- спеціально створене середовище, яке сприяє розкриттю потенційних можливостей студента;
- наявність «креативного зразку», тобто викладача, який своїм прикладом мотивує особистість;
- постійна включеність студента в творчий процес (допомагає удосконалювати креативні навички, робить процес творчості звичним, повсякденним);
- стійка внутрішня мотивація студента;
- позитивна «Я-концепція» майбутнього фахівця забезпечує позитивний емоційний фон для професійного зростання;
- застосування особистісно орієнтованого підходу безпосереднього розвиває творчі здібності студента у процесі навчання;
- використання інноваційних технологій навчання під час професійної підготовки допомагають вирішувати сучасні проблеми та цілі освіти відповідно до проблем на запитів суспільства.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури нами були визначені наступні педагогічні умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін:

- використання креативного потенціалу дисциплін фахового циклу;
- створення креативного освітнього середовища;
- застосування інноваційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін;
- упровадження спецкурсу «Основи педагогічної креативності вчителя початкової школи».

Аналіз праць з теми дослідження дав змогу визначити умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів. Теоретичні положення та методичні рекомендації науковців допомогли виявити основні закономірності успішного розвитку креативних здібностей студентської молоді. Серед них важливими є: підтримка освітнього середовища, стійка внутрішня мотивація до розвитку творчих здібностей, наявність зразка для наслідування, застосування сучасних підходів до навчання студентів, удосконалення навчального процесу за рахунок включення інноваційних методів навчання.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо впровадження визначених умов у процес підготовки майбутніх вчителів та перевірку їхньої ефективності.

1. Любарт Т. Психология креативности [Електронний ресурс] / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М. : «Когито-Центр», 2009. – Режим доступу : <http://login.ru/books/psikhologiya-kreativnosti-lyubart-t-mushiru-k-tordzhman-s-zenasni-f-uchebnyeposobiya/> **2.** Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с. **3.** Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с. **4.** Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знания, 1987. – 560 с. **5.** Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття «Педагогічні умови» / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92. **6.** Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Електронний ресурс] / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с. – Режим доступу : <http://www.rulit.me/books/pedagogika-i-psihologiya-vysshego-obrazovaniya-read-70999-1.html> **7.** Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с. **8.** Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академический Проект : Культура, 2005. – 304 с. **9.** Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоева, Н. В. Гузій, Н. В. Кічук; За ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. **10.** Утёмов В. В. Педагогика креативности прикладной курс научного творчества : учебное пособие / В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – Киров : АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.

Рецензент: д.геогр.н., профессор Калько А. Д.

Яроменко О. В., к.геогр.н., доцент, Шабатіна Г. В., ст. 4 курсу природничо-географічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНОЇ СИТУАЦІЇ У РІВНЕНСЬКІЙ ОБЛАСТІ

***Анотація.** У статті досліджено релігійну ситуацію на Рівненщині. Визначено релігійні напрями і течії в області. Розкрито найвпливовіші та масові релігійні конфесії. Проаналізовано територіальний аспект поширення напрямів православ'я в регіоні. В динаміці картографічно представлено число релігійних організацій у Рівненській області на сучасному етапі.*

***Ключові слова:** релігійна сфера, релігійна ситуація, релігійна громада, конфесійна структура, православ'я, католицизм, протестантизм.*

***Аннотация.** В статье исследована религиозная ситуация на Ривненщине. Определены религиозные направления и течения в области. Раскрыты самые влиятельные и массовые религиозные конфессии. Проанализировано территориальный аспект распространения направлений православия в регионе. В динамике картографически представлено число религиозных организаций в Ровенской области на современном этапе.*

***Ключевые слова:** религиозная сфера, религиозная ситуация, религиозная община, конфессиональная структура, православие, католицизм, протестантизм.*

***Annotation.** The article analyzes the religious situation in the Rivne region. The religious trends and sects in the region are determined. The most influential and mass religious denominations are named. The territorial aspect of Orthodoxy lines distribution in the region is analyzed. The number of religious organizations in Rivne region today is cartographically presented in dynamics.*

***Keywords:** religious sphere, the religious situation, religious communities, confessional structure, Orthodoxy, Catholicism, Protestantism.*

В умовах сьогодення набувають актуальності трансформації у соціальній сфері України. Збільшення диспропорцій в соціальному розвитку регіонів підвищує інтерес до аналізу окремих сфер життєдіяльності суспільства з метою розробки прогнозних рішень щодо удосконалення геопросторової організації соціальної сфери. Одним із важливих елементів формування

соціальної сфери виступає духовна складова. Розвиток якої спонукає до визначення особливостей географії релігії, формування релігійних напрямів і течій, з'ясування діяльності релігійних організацій тощо. Рівень розвитку релігійної сфери відтворює релігійна ситуація, що склалася на тій чи іншій території. Тому вважаємо, що аналіз релігійної ситуації Рівненської області є своєчасним.

Питання сакральної географії (географії релігії) у сучасній соціально-економічній географії висвітлені у працях А. Ковальчука, О. Любіцевої, В. Патійчука, О. Шаблія, Л. Шевчук та ін. Проте, недостатньо досліджень, що розкривають особливості релігійної ситуації на рівні досліджуваного регіону. Вивчення релігійної сфери Рівненської області актуалізується наявністю поліконфесійної структури, суперечностей, складний характер яких вимагає глибокого аналізу, напрями досягнення міжконфесійної та міжетнічної злагоди та ін. висвітлено у працях Г. Бухало, О. Новак, О. Яроменко [1; 2; 3]. Територіальна організація релігійного життя регіону вимагає вивчення її геопросторових форм, зокрема їх змісту та динаміки.

Мета нашої статті – дослідити релігійну ситуацію у Рівненській області на сучасному етапі. Відповідно до мети поставлені такі *завдання*: визначити територіальний аспект поширення релігійних напрямів і течій в області; в порівняльному аспекті назвати число релігійних організацій в регіоні на сучасному етапі.

Аналіз релігійно-конфесійної структури свідчить, що Рівненщина за сучасних умов є поліконфесійною областю. На її території функціонує понад дев'ятсот релігійних громад, які представляють 18 з-поміж 65 діючих в Україні різних церков, релігійних спільнот, течій тощо [4]. В останні роки кількість віруючих в Рівненській області значно збільшилась, що призвело і до одночасного збільшення релігійних громад та конфесій. Аналіз даних Звіту про мережу церков і релігійних організацій засвідчує про зростання кількості православних та протестантських громад [4; 5]. Кількість католицьких громад на Рівненщині за останні п'ять років теж дещо збільшується.

Найвпливовішим у конфесійній структурі області залишається православ'я. Загалом воно об'єднує 71,5 % громад (у країні, для порівняння, – 52 %). Однак православ'я на Рівненщині розколоте на три частини. Найбільшою за чисельністю зареєстрованих громад (632) є Українська Православна Церква (УПЦ) підпорядкована Московській патріархії [3; 4]. Вона діє у всіх адміністративних районах і містах обласного підпорядкування, проте найбільше у Корецькому, Гошанському та деяких північних районах області. Громади УПЦ об'єднані в Рівненсько-Острозьку єпархію засновану в межах області в березні 1990 року.

На рис. 1. проілюстровано загальну кількість православних релігійних організацій на території Рівненщини.



Рис. 1. Православні релігійні організації в Рівненській області [4; 5]

Наведені дані засвідчують, що Українська православна церква з 2010 по 2016 роки значно збільшила кількість своїх організацій. Таку ж залежність ми спостерігаємо і в Українській Православній Церкві Київського Патріархату та Українській Автокефальній Церкві, де збільшення релігійних організацій після 2010 року стало дуже помітним.

Більшість релігійних громад Української Православної Церкви Київського Патріархату знаходяться у Дубенському, Демидівському, Млинівському, Рівненському та Радивилівському районах. Разом з тим у Володимирецькому, Зарічненському і Рокитнівському районах не зареєстровано жодної громади цієї церкви. Більше 20 громад на Рівненщині має Українська Автокефальна Православна Церква, яка відродилася і була офіційно зареєстрована в 1990 р. Майже половина громад цієї церкви зосереджена в обласному центрі та Рівненському районі, проте вони практично відсутні у поліській частині області [3].

На другому місці в конфесійній структурі Рівненщини залишається протестантизм. Протестантизм як одна із гілок православ'я об'єднує в області 142 громади за різними течіями [4]. Протестантизм в нашому краї має досить глибоке історичне коріння, яке проникає у надра XVI–XVII століття. Церкви протестантського напрямку в нашій області розвиваються найбільш динамічно, якщо по Україні кожна п'ята громада належить до протестантських, то в Рівненській області кожна третя. Найбільш поширеними протестантськими громадами у регіоні, які мають зареєстровані статuti є Церква Християн Віри Євангельської (особливо ця церква поширена у північних районах, лідером є Рокитнівський район, а також на

Дубенщині та Острожчині) та Церква Євангельських Християн-Баптистів (найбільша концентрація у Рівненському і Радивилівському районах). Поодинокими громадами у Здолбунівському районі та у Рівному представлені незалежні гілки згаданих двох протестантських церков.

Найменш відомими протестантськими течіями в області є Вільні методисти та Церква Живого Бога, представлені по одній громаді і лише у м. Рівному. Найбільш впливовими є Свідки Єгови.

Значимо, що загальна кількість релігійних організацій євангельських баптистів-християн збільшилася (рис. 2.). Серед них значно зросла кількість Всеукраїнських об'єднань євангельських християн-баптистів.



Рис. 2. Релігійні організації баптистів в Рівненській області [4; 5]

Зміну кількості релігійних організацій віри євангельської п'ятидесятників на території Рівненської області починаючи з 2010 року ілюструє рис. 3. Число цих релігійних організацій залишається стабільним і має усі перспективи до зростання.

У різні періоди незалежності України, кількість релігійних організацій адвентистів була динамічною. Пояснюється це, насамперед, політичними й соціально-економічними чинниками. Наприклад, за період 2010–2011 років кількість релігійних організацій Адвентистів сьомого дня була незмінною, проте починаючи з 2013 року відчутна тенденція до їх збільшення (рис. 4).

На території Рівненщини число релігійних організацій Української Греко-католицької дещо збільшується (рис. 5). Римо-католицької церкви залишається практично незмінним.



Рис. 3. Релігійні організації християн віри євангельської п'ятидесятників в Рівненській області [4; 5]



Рис. 4. Релігійна організація адвентистів на Рівненщині [4; 5]

Варто зауважити, що в територіальному аспекті Українська Греко-католицька церква представлена лише двома громадами в містах Рівне та Сарни. Проте громади Римо-Католицької церкви (їх понад 20 [4]) поширилися в усіх містах обласного підпорядкування та низці поселень Рівненщини.



Рис. 5. Католицькі релігійні організації в Рівненській області [4; 5]

За результатами дослідження особливостей розвитку релігійної ситуації у Рівненській області, варто зазначити, що найбільш масовим серед різноманітних конфесій залишається православ'я. На другому місці протестантизм, що проявляється як специфічна особливість Рівненщини, відмінна від релігійної ситуації сусідніх областей. Характерною рисою релігійної сфери регіону є зростання чисельності релігійних організацій. Найбільш впливовими є позиції релігійних громад міста Рівного. Строкатість релігійної ситуації на Рівненщині на сучасному етапі, на нашу думку, пояснюється відродження релігійного життя на поліконфесійній основі. Тому аналіз релігійної ситуації, що виступає як основа розвитку релігійної сфери в рамках соціального життя суспільства вимагає поєднання ретроспективного відтворення формування релігійної ситуації на різних етапах історичного розвитку регіону.

1. Бухало Г. Православ'я на Рівненщині / Г. Бухало // Вісті Рівненщини. 2002. – 22–25 лютого. 2. Новак О. Ф. Християнство в Україні : Нариси / О. Ф. Новак. – Рівне : Ліста, 2003. – 503 с. 3. Яроменко О. В. Геопросторові аспекти релігійної сфери Рівненської області / О. В. Яроменко // Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Сучасні напрями розвитку і перспективні орієнтири у географічній науці та освіті». – Рівне, 2009. – С. 80–83. 4. Звіт про мережу церков і релігійних організацій в Україні станом на 0101.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://data.gov.ua/dataset/resource> 5. Звіт про мережу церков і релігійних організацій в Україні за 2010–2014 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irs.in.ua>.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Ясінький А. М., к.пед.н., доцент, Лотюк Ю. Г., к.пед.н., доцент, Антоневич О. Й., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне),

ГНОСЕОЛОГІЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті досліджено проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. Окреслено доцільність створення нової науково-методичної концепції для розв'язання нагальних протиріч та проблем освіти XXI століття та необхідність вибору позиції неперервного навчання протягом усього життя. Подано пропозиції щодо успішної реалізації завдань та цілей навчально-виховного процесу на засадах модернізації останнього.

Ключові слова: компетентність, самосвідомість, самореалізація, мобільність, особистість, неперервність освіти, результативність, автентичність, інновації, інформаційно-комунікаційні методики.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях глобализации и информатизации общества. Определены целесообразности создания новой научно-методической концепции для решения неотложных противоречий и проблем образования XXI века и необходимость выбора позиции непрерывного обучения в течение всей жизни. Представлены предложения по успешной реализации задач и целей учебно-воспитательного процесса на основе модернизации последнего.

Ключевые слова: компетентность, самосознание, самореализация, мобильность, личность, непрерывность образования, результативность, аутентичность, инновации, информационно-коммуникационные методики.

Annotation. The problems of future expert's professional competence formation in the context of globalization and the information society are investigated in the article. The feasibility of new scientific and technical concepts establishing to solve pressing problems and contradictions of the XXI century education and the need to choose the position of continuous lifelong learning is outlined. The suggestions for successful implementation of tasks and goals of the educational process on the basis of the modernization the latter are posted.

Keywords: competence, self-awareness, self-realization, mobility, identity, continuity of education, performance, authenticity, innovation, information and communication techniques.

Сучасна епоха, сучасний світ і ми – сучасні люди у ньому. Що ми є? Що таке природа, ширше – що таке Всесвіт? Яке наше місце у ньому? Чи здатна людина пізнати себе, природу, суспільство? Чи може людина бути щасливою і чи спроможна вона щось змінити або змінитись сама?

Людина – єдина істота на Землі, здатна до пізнання буття та власної самосвідомості. Результатом цієї здатності є знання про світ і про себе (людину) у ньому. Знання є найважливішою складовою світогляду, який в свою чергу є однією із форм суспільної самосвідомості людини, головними категоріями якої слугують саме поняття «Людина» і «Світ».

Сучасний світ досить складний, інформаційно перевантажений та гіперболізований наявністю глобальних проблем, до яких слід віднести і майбутнє людини. Щоб вижити як вид, щоб не опинитись за бортом сучасності, встигнути за змінами в технологіях, науці та техніці, щоб прийняти виклик ХХІ століття всьому, що нас оточує, людина отримала шанс – *навчатися упродовж усього свого життя*, адже «Non progredi est regredi» – «не йти вперед – це відступати» [1]. Спробувати навчитись змінювати себе, а не світ, що нас оточує – можливо в цьому людина віднайде вихід із лабіринту кризових процесів та абсолютної байдужості до всього, що відбувається навколо неї.

Для того, щоб людина могла змінювати себе, навчитися навчатися, вміти адаптуватися до технологічних та соціальних змін потрібно переглянути та відповідно адаптувати систему сучасної освіти.

Наукові розвідки у цій царині ведуться вже давно. Так, група філософів і педагогів під керівництвом В. П. Андрущенко [2] дослідила предметне поле освіти. Філософія освіти аналізувалася шляхом показу суперечливих філософських напрямків в її проблемному полі. Дослідники систематизували та узагальнили існуючі доробки з філософії освіти для їхнього використання у навчальному процесі. Велика увага приділялася проблемі освіти в її філософській рефлексії, а саме її: онтологічним, антропологічним, епістемологічним, аксіологічним, естетичним аспектам. С. У. Гончаренко виділив особливу галузь наукової діяльності – наукознавство [3]. Він обґрунтував думку, що наукознавчого аналізу потребує і сучасна педагогічна наука. В. А. Сластьонін запропонував розділяти педагогіку на галузеву – спортивна, вищої школи, професійна тощо [4]. В. Д. Онищенко здійснив категоріально-структурний синтез автоморфних фундаментальних педагогічних теорій таких як: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна акмеологія [5]. На думку дослідника, всі автоморфні фундаментальні педагогічні теорії синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології. Це дослідження здійснено в контексті проблематики фундаменталізації сучасної теоретичної педагогіки.

Актуальність нашого дослідження визначається аналітикою тенденцій сучасної вищої школи, суттєвими змінами у філософії навчального

процесу, зародженні нової гносеологічної лінії сучасної педагогіки, що опирається на вимоги інформаційного суспільства.

Людина пов'язана зі світом практичною діяльністю, в процесі якої вона не тільки пізнає, але й оцінює навколишній світ, усвідомлює своє місце та призначення у ньому, формує життєві установки, виробляє життєву позицію. Якщо розглянути такий різновид практичної діяльності людини як процес здобуття освіти, то саме сучасний стан нашої цивілізації ще більше вказує на значимість системи освіти для людини XXI століття [6].

Мета нашої статті полягає у аналітичному дослідженні системи сучасної освіти, виявленні та узагальненні факторів, що формують філософські аспекти сучасної освіти.

В науковому світі все частіше зустрічаються думки про те, що «класична» модель освіти, яка була сформульована у XVIII столітті за часів Коменського, Песталоцці, Фребеля, а пізніше – Герберта, Дістервега, Д'юї та ін., вичерпала себе і не відповідає вимогам сьогодення. Проблемний стан в освіті, який констатується дослідниками в цій сфері людського буття, виявляється, передусім, у наявності протиріччя між людиною і сучасною формою культури [6].

Освіта XXI століття насичена парадоксами та протиріччями, для розв'язання яких потрібна нова науково-методична концепція, яка опираючись на надбання «класичної» моделі освіти, має бути зорієнтована на формування інтелектуально розвиненої, «людини культури» або «моральної людини» [6], з високим рівнем життєво-ключових, спеціалізованих, фахових компетентностей та професіоналізму, з глибоким вмістом індивідуальності та творчого автентичного стилю, з усвідомленням свого призначення в сучасному світі, із здатністю мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в усіх сферах суспільства, галузях науки і техніки, системах управління та організації праці. В процесі розробки такої концепції необхідно враховувати можливості новітніх інтерактивних освітніх технологій, передбачати результативність та перспективність впровадження та активного використання інформаційно-комунікаційних технік та методик, інноваційних психолого-педагогічних, науково-методичних проєктів.

Кожна культурна людина повинна хоча б у загальних рисах уявляти, як влаштований світ, в якому вона живе. Це необхідно не тільки для її загального розвитку, а й для вміння співіснувати з навколишнім дійсністю. Тому викладачу потрібно використовувати всі можливі способи та інструменти, щоб розширити кругозір студентів.

Сьогодні переломний період в історії нашої цивілізації і нові світоглядні установки стають суспільною необхідністю. Якщо раніше картина світу для людини формувалася як для стороннього спостерігача, тобто ззовні, то тепер вже наукою доведено і не підлягає ніякому сумніву, що світ «розгортається зсередини», тобто з урахуванням місця людини і

його внутрішнього миру в сучасному світі. І викладачеві, спілкуючись зі студентом, необхідно орієнтувати його на таке розуміння, а також використовувати всі можливі педагогічні прийоми у процесі навчання.

Саме вчителі, викладачі повинні стати головними носіями якісних змін на краще в освітній діяльності. Вимоги сьогодення до педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу вищої школи передбачає переоцінку ролі викладача, від якого очікується висока компетентність і професіоналізм; індивідуальність і творчий власний стиль педагогічної діяльності; усвідомлене ставлення до своєї праці; вміння впроваджувати у навчально-виховний процес фахово-формуючі, особистісно-розвивальні та інтерактивні освітні технології [7]. Нагальною постає проблема не просто збереження ідеалу вчителя з такими чеснотами як справедливість, милосердя, мудрість, вимогливість, терпимість, толерантність, співчуття, порядність та чесність, але й примноження його та якісного удосконалення.

Від переоцінки ролі викладача, вчителя безпосередньо залежить процес становлення особистості з чіткою громадянською позицією в будь-якій державі, зокрема в Україні.

Що очікується від викладача? Важливо, щоб учителі стали провайдерами, агентами змін, які розуміють, що таке компетентнісні методики викладання, володіють за ними, в рамках сертифікації можуть продемонструвати такі методики, поділитися ними. Ідея усіх провідних освітніх систем світу, які у дослідженні Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів PISA [8] мають високі показники, – орієнтування на формування компетентностей. Джерел знань нині багато, головне – це сталі вміння користуватися інформацією, критично її аналізувати, ефективно її використовувати. Потрібно навчити дітей, як поводити себе у дорослому житті, як аналітично ставитися до кожної ситуації. До прикладу, дитина чи підліток стикається з проблемою – ми повинні навчити одразу націлювати на її вирішення, а не ховатися від неї. Такий підхід може забезпечити кожній людині особисту і професійну самореалізацію у житті [9].

Необхідність розширення елементів самоосвіти в навчальному процесі обумовлено, перш за все тим, що в сучасному світі обсяги інформації є величезними і вони мають постійну тенденцію до її розширення.

Самостійна робота допомагає студентові набутти впевненості в своїх силах, усвідомити результати своєї діяльності, розвивати свої творчі можливості, допомагає виробити звичку до постійної роботи над собою. Саме такий фахівець затребуваний на сучасному ринку праці.

У більш глобальному плані, студенту потрібно розкривати важливість постійної участі в процесі розвитку та оновлення своїх знань. Ця вимога сучасного науково-технічного і соціального прогресу і шлях забезпечення гідного місця кожної людини в цьому процесі. Підсумком вищої освіти для кожного має стати не тільки документ, але і система знань, умінь і навичок, що сприяють постійному оновленню цих знань.

Чого потребує студент? Ким він є – об'єктом, тобто спостерігачем, пасивним учасником, податливим та поступливим «матеріалом» навчально-виховного процесу чи суб'єктом – активним, дієвим, в творчому пошуку і з креативним мисленням, особистістю, готовою до самопізнання, самовиховання, саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення.

На сучасному етапі розвитку суспільства від усвідомлення призначення, ролі, можливостей як викладача, так і студента в освітній діяльності ними самими, від вибудовування та функціонування грамотної державної політики в сфері освіти залежить результативність спільних зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованих на реалізацію завдань, цілей вищевказаного процесу, на досягнення успішних результатів у навчанні, вихованні, розвитку, тобто у повноцінному формуванні багатогранної компетентісної особистості XXI століття.

Суть відношення між викладачем та студентом засновується на уявленні, що студент є не тільки об'єктом педагогічного процесу, а й його суб'єктом, тобто педагог виходить з того, що в кожній дитині в її вчинках є особистісний сенс, є особистісна значимість навчання, на яку слід опиратися в педагогічному процесі. Якщо такого особистісного сенсу не спостерігається, педагог повинен допомогти дитині його придбати [6]. Отже, педагог (викладач) із «носія та передавача» знань та інформації шляхом трансформації суспільної свідомості та переоцінки своєї ролі у освітній діяльності перетворюється у наставника, педагога-гуманіста, педагога-демократа, того, хто має «справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [10].

Якщо педагог захоче запровадити щось нове, то він матиме можливість це зробити, в нього буде ця педагогічна свобода [10]. З презентацією педагогічної свободи викладачам надається можливість самовдосконалення, самореалізації, вони стануть спроможними добитися ефекту «гарячих очей» – зможуть не просто навчати, виховувати, розвивати, але й дарувати позитивні емоції – надзвичайно вагомий, інколи безцінний продукт діяльності людських цивілізацій у сучасному світі, який робить людей щасливими.

На нашу думку найбільш вагомим фактором, що впливає на філософію педагогіки сучасної вищої школи, є сформовані чинники інформаційного суспільства. Високі вимоги інформативної культури фахівця, комунікативна залежність від інформативних технологій, динамічне формування «просторів фахових знань», це ті виклики до яких необхідно підготувати молодого фахівця. Завдання сучасної вищої школи мобілізувати чинники інформаційного суспільства на посилення професійних компетентностей молодого спеціаліста. Перед сучасним педагогом постають конкретні

завдання, успішна реалізація яких забезпечить усвідомлене становлення сучасної освіченої людини XXI століття:

- популяризація головної педагогічної ідеї сучасності – можливість і доцільності безперервної освіти впродовж усього життя;
- переформатування ролі найдієвіших учасників освітньої діяльності викладача та студента на засадах співпраці, творчості, креативності, професіоналізму в умовах довіри, гуманізму, людяності, можливості вибору вчинку, образу життя і прийняття відповідальності за свій вибір;
- використання синергетичного підходу при суб'єктно-об'єктному пізнанні сучасного світу і людини у ньому;
- пріоритетність у інтелектуально розвиненої людини таких «складових» як «моральнісна людина» та «людина-носіє» національної свідомості;
- наявність креативного творчого підходу і його переваг перед надмірним застосуванням надсучасних технологій;
- відмова від старих стереотипів, консерватизму; наявність мужності змінюватись самому, а не змінювати світ навколо себе.

Вважаємо, що вирішення досліджених нами питань сприятиме покращенню фахової підготовки майбутніх викладачів та учителів, їх орієнтацію на гносеологічну лінію сучасної моделі педагогіки, яка відповідає вимогам інформаційного суспільства.

1. Іваницька П. Ф. Мудрість тисячоліть у латинських афоризмах. навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. Ф. Іваницька. – К. : Здоров'я, 2000. – 312 с. **2.** Філософія освіти : Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрушенка, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с. **3.** Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські береги, 2012. – 192 с. **4.** Педагогика : Учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с. **5.** Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко. – Львів : Норма, 2014. — 356 с. **6.** Сухова Н. М. Освіта XXI століття і «діти – індіго». Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 35. – 245 с. **7.** Бухальська С. Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу: теорія та практика. Навчально-методичний посібник / С. Є. Бухальська. – Рівне : ПП Лапсюк В. А., 2013. – 232 с. **8.** Гладун А. Е. Виміряти освіту: Що і як оцінює PISA? [Електронний ресурс] / А. Е. Гладун // Виміряти освіту : Що і як оцінює PISA? – Режим доступу : <http://commons.com.ua/ru/vimiryati-osvitu-shho-i-yak-otsinyuye-pisa/>. **9.** Короденко М. А., «Освіта України» № 40 від 10 жовтня 2016 року. Інтерв'ю Міністра освіти і науки Лілії Гриневич: Важливо, щоб учителі стали агентами змін. [Електронний ресурс] / М. А. Короденко // Важливо, щоб учителі стали агентами змін. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=249390006. **10.** Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К. : Радянська школа, 1986. – Т.1–5.

Рецензент: д.пед.н., професор Войтович І. С.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК 378 : 613.6.01

Макареня В. В., к.мед.н., професор, Завацька Л. А., к.пед.н., професор, Сотник Ж. Г., к.фіз.вих., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЗДОРОВ'Я ЯК БАЗИСНИЙ КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ (ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА)

***Анотація.** У статті представлено характеристику здоров'я. Зазначено, що здоров'я студента є компонентом його успішної фахової підготовки. Визначено, що вирішальними факторами досконалості у майбутньому професійному та особистісному житті студента належить гармонічній взаємодії його фізичного, духовного і соціального здоров'я та дотримання ним здорового способу життя.*

***Ключові слова:** здоров'я, студент, вища школа.*

***Аннотация.** В статье представлена характеристика здоровья. Отмечено, что здоровье студента является компонентом его успешной профессиональной подготовки. Определено, что решающими факторами совершенства в будущей профессиональной и личной жизни студента принадлежит гармоническому взаимодействию его физического, духовного и социального здоровья и соблюдение им здорового образа жизни.*

***Ключевые слова:** здоровье, студенты, высшая школа.*

***Annotation.** The article presents the characteristics of health. It is noted that student's health is a component of successful professional training of the student. The factors which influence professional and personal life of the student in the future are the harmonious interaction of physical, spiritual and social health of a student and a healthy lifestyle.*

***Keywords:** health, students, high school.*

Роки навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) є унікальним етапом формування людини, розквіту її фізичних та духовних можливостей, що слугують підмурком успішної багаторічної фахової діяльності й щасливого особистого життя. Від того, як раціонально та ефективно буде використано цей відносно короткий проміжок часу, значною мірою залежить подальша доля людини.

Саме у студентському віці відбувається інтенсивна соціалізація особистості, розуміння важливості тілесного здоров'я як необхідної передумови не тільки особистого благополуччя, а запоруки процвітання та добробуту країни. Здоров'я нації було, є, і залишається найвищою цінністю держави, передумовою стійкого й впевненого розвитку її економіки, культури та якості життя громадян.

Проведений нами ретроспективний аналіз наукових публікацій за останні 10 років (2007–2017 р.р.), присвячених проблемам вивчення стану здоров'я студентів, засвідчує про збільшення кількості осіб із відхиленнями у стані здоров'я серед загального числа першокурсників та стійку системну тенденцію до його подальшого погіршення впродовж навчання університеті.

Вирішення питань якості освіти та покращання стану здоров'я студентської молоді, залучення її до здорового способу життя, надання студентам теоретичних знань щодо функціональних можливостей людського організму і значення здоров'язбережувальної поведінки у забезпеченні соціального й особистого успішного життя, – є фундаментальними завданнями вищої школи України.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема здоров'я людини є об'єктом дослідження в багатьох галузях науки і практики. Зокрема, фундаментальну основу у вирішенні проблем здоров'я людини становлять дослідження, здійснені за такими основними напрямками: філософським – формування філософського світогляду про феномен людини як діалектичну єдність матеріального і духовного, біологічного і соціального, особистого і суспільного та роль здоров'я в житті людини (І. Валітов, В. Волков, В. Давидович, В. Казначєєв, Е. Кудрявцева, В. Кулініченко та ін.); медико-біологічним – еволюційний погляд на природу здоров'я, створення цілісної картини формування здоров'я людини з урахуванням її зв'язків з довкіллям (М. Амосов, М. Безруких, Ю. Бойчук, К. Бутейко, Г. Воскобойнікова, С. Ґеник, А. Ерєт, О. Залманов, І. Неумивакін, Ю. К. Ніші та ін.); розгляд закономірностей фізичного розвитку як важливого чинника здоров'я, умови нормального функціонування організму, складника здорового способу життя людини (М. Агаджанян, І. Аршавський, М. Амосов, Н. Белікова, Е. Булич, М. Віленський, Е. Вільчковський, Е. Дойзер, О. Дубогай, М. Дутчак, С. Євсєєв, Г. Єднак, Н. Завидівська, І. Ляхова, І. Мурашов, В. Мурза, М. Носко, С. Омельченко, В. Платонов, Є. Приступа, І. Рожков, М. Солопчук, М. Філіппов, Б. Шиян, Ю. Шкрєбтій, К. Соорєт та ін.); валеологічним – інтегративна галузь знань про індивідуальне здоров'я людини та здоровий спосіб життя (Г. Апанасенко, В. Белов, І. Брєхман, Е. Вайнер, М. Гончаренко, В. Горашук, І. Поташнюк, Б. Чумаков, В. Язловецький та ін.); психологічним – вивчення психоемоційних аспектів та чинників здоров'я людини та практичних оздоровчих методик (Л. Гримак, М. Литвак, А. Маслоу, А. Менєґєтї, Г. Нікіфоров, Е. Чарлтон та ін.); педагогічному – пошук і

обґрунтування форм та методів професійного викладання науки про здоров'я, а також дослідження різних аспектів сприятливого для здоров'я освітнього середовища (Т. Андрущенко, Н. Башавець, І. Бердніков, Н. Белікова, В. Бобрицька, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Г. Воскобойнікова, С. Гаркуша, М. Гриньова, П. Джуринський, О. Іонова, К. Роджерс, О. Савченко, С. Страшко, В. Сухомлинський та ін.) [1].

Метою нашої статті є дослідження теоретичних аспектів фізичного (тілесного) здоров'я студентської молоді як прояву зрілості її соціально-біологічного буття.

Саме тіло є сукупністю соматичних, вітальних, психічних, соціальних потреб та якостей людини як фізичного об'єкту, що зазнає суспільного, природного і техногенного впливу [2–12].

Значимо, що новітній стан розвитку наукових знань щодо здоров'я людини є багатоступеневою системою взаємодії та взаємозбагачення різних дисциплін гуманітарного, медичного, валеологічного, рекреаційно-реабілітаційного спрямування, що вивчають винятковість й універсальність існування здорової чи хворої людини та її зусиль у процесі здоров'я-збережувальної життєвої поведінки.

Сучасна концепція здоров'я у широкому науковому сенсі об'єднує чотири основні сфери: тілесну, психічну, духовну та соціальну, що у сукупності формують стан здоров'я особистості [2; 5; 7].

У науковій літературі представлено понад 100 визначень поняття «здоров'я». В узагальненій інтерпретації під ним розуміють здатність організму ефективно адаптуватися до оточуючого середовища, що сприяє успішній реалізації біологічних і соціальних функцій людини [2–12].

Так, з позицій біоетики «...здоров'я – це якість життєдіяльності людини, що характеризується вдосконалою адаптацією до впливу на організм природного довкілля. Здоров'я – це здатність людини продовжувати свій рід, подолати на своєму життєвому поступі фізичні, психічні перепони» [4; 6].

«Здоров'я розуміють як динамічну рівновагу всередині самої особи між тілом, душею і духом, і зовні – між особою і середовищем, в якому вона живе» [4].

Спорідненими до цих поглядів є трактування здоров'я як стану, що передбачає притаманну тільки людині цілеспрямовану життєдіяльність. Здоров'я поєднується з такими поняттями як фізичні та психічні можливості людини, а також із незалежністю людини від обмежень, пов'язаних із недосконалістю власного тіла. Звідси витікає принципова можливість опосередковано, через показники фізіологічних функцій, визначати рівень фізичного (тілесного) здоров'я людини [7].

Здоров'я, насамперед, є особистісною категорією, воно з'являється з народженням людини і видозмінюється у процесі її життєдіяльності. Здатність організму адекватно змінювати функціональні параметри,

підвищувати резервні можливості та зберігати їх оптимальними у різних умовах, – є характерними ознаками здоров'я [2; 5; 7; 9].

Сутність людського буття була у центрі філософських роздумів Г. С. Сковороди, який у своїх творах вказував на «двоїсту» природу людини, акцентуючи в її індивідуальному розвитку фізичне і духовне начало. Він високо цінував життєдайну роль духу в цілеспрямованій діяльності людини, наголошуючи, що для неї поряд із знаннями найскладніших наук має бути добре серце та міцне здоров'я. Задоволення необхідних потреб для життя і розвитку людини реалізуються через активну діяльність і працю, через здатність навчатися і виховуватися. Природні фізичні дані, за Сковородою, – це той потенціал людини, що потребує розвитку та удосконалення [9].

У сучасній педагогіці широко використовується поняття здоров'я як стану фізичного, психічного та соціального благополуччя особистості, сукупність яких створює умови для успішної реалізації соціальних і біологічних функцій людини [5; 7].

Таке розуміння поняття здоров'я семантично споріднено з відомим визначенням цього терміну експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), яке було оприлюднене ще у 1947 році, тобто 70 років тому: «Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби».

Видатний клініцист Г. А. Захар'їн вважав, що здоров'я від хвороби відрізняє «здатність до діла» і саме у цьому втілюється нероздільне різноманіття морфологічних, психофізіологічних та духовно-вольових проявів, притаманних здоровій людині – чим вона більш здорова, тим ширше діапазон доступних їй вольових дій. Здатність жити і зберігати здоров'я залежить не від наявності хвороби чи патологічних процесів в організмі, а від ступеню його опору несприятливим впливам [5].

До речі, існує афоризм про те, що поняття «хвороба» – це драма, що складається з двох актів: перший розігрується в загрозовій тиші наших тканин, при погашених вогнях; коли з'являється біль, або інші неприємні почуття – це вже другий акт. Адже хвороба призводить до багатьох негативних наслідків (обмежує фізичну дієздатність, знижує когнітивні функції, змінює звичний спосіб життя, викликає залежність від оточуючих, погіршує комунікування тощо).

Відомо, що біологічна природа людини характеризується ефективністю діяльності функціональних систем організму та спрямована на забезпечення вітальних і соціальних потреб особистості, тоді як соціальна – місцем і роллю у суспільстві. Наголосимо, що саме через біологічну складову здійснюється соціальна функція людини, тоді як соціальна не може бути успішно реалізована без біологічної.

Таким чином, здатність індивіда ефективно втілювати в життя власні біологічні і соціальні потреби складає зміст прояву здоров'я та дозволяє виокремити певні складові його сутності [5; 7].

Враховуючи двоєдину природу людини та розуміння здоров'я як синергетичної дії трьох взаємопов'язаних компонентів – фізичного, психічного і соціального, у категорії здоров'я відповідно розрізняють фізичні (соматичні), психічні та соціальні аспекти його прояву.

Рівень фізичного здоров'я визначає тло, на якому розгортається захист (адаптація) організму щодо дії несприятливих зовнішніх та внутрішніх факторів (чим вищий рівень фізичного здоров'я, тим більше супротив організму). Здатність жити і зберігати здоров'я залежить від ступеню його опору несприятливим впливам [2].

Наукові концепції щодо можливості кількісного вимірювання стану здоров'я за показниками діяльності функціональних систем організму почали формуватися у медико-педагогічній спільноті на початку 70-х років ХХ сторіччя. Так, видатний хірург-кардіолог М. М. Амосов запропонував використовувати методи оцінки стану здоров'я за показниками резервних можливостей організму. Він обґрунтував термін «резерви здоров'я», як об'єктивний кількісний показник рівня фізичного здоров'я людини [12].

Об'єктивну характеристику стану здоров'я за антропометричними та функціональними показниками кардіореспіраторної системи, що дає можливість комплексно визначати функціональний стан організму, розробив український учений Г. Л. Апанасенко. Ця методика широко використовується у медичній та педагогічній практиці [2].

Значимо, що в кінці ХХ ст. сформувалася нова наукова галузь у соціології, що досліджує дію соціальних чинників на тіло людини – «соціологія тіла» [5].

В усі історичні періоди людство мало свій образ «здорового тіла», тобто своє уявлення про здоров'я та захворювання, тому вивчення цих проблем є одним із головних напрямів досліджень у цій галузі науки.

За спорідненістю об'єкту наукових досліджень, соціологія тіла може розглядатися як складова загальної науки про здоров'я – валеології.

Валеологія (лат. valeo – бути здоровим), як наука, визначає не тільки саму категорію здоров'я, шляхи й засоби його збереження і зміцнення, але й обґрунтовує необхідність та можливість характеристики індивідуального здоров'я за кількісними показниками [2; 5; 7].

Погіршення стану здоров'я студентів ВНЗ України протягом останніх років є загальноновизнаним, про що свідчать досліджені нами матеріали наукових конференцій та публікації фахових видань впродовж десяти років (2007–2017 р.р.) [4; 6; 7; 10; 11].

У зв'язку з цим, набуває особливої актуальності й значущості державна стратегія профілактики та зміцнення здоров'я студентської молоді, про що свідчать програмні документи керівних органів України [2; 4; 6; 7; 10; 11].

Чисельні дослідження фахівців фіксують незадовільний сучасний стан здоров'я студентів, що має стійку тенденцію до погіршення (збільшення кількості студентів спеціального навчального відділення у різних ВНЗ від 21 до 50 %) [5; 6; 8; 10; 11].

Так, «...майже 90,0 % з них мають відхилення у стані здоров'я, близько 50,0 % – незадовільну фізичну підготовленість. Найбільше прогресують захворювання опорно-рухового апарату – 50,4 %, органів зору – 35,0 %, серцево-судинні – 28,3 %, шлунково-кишкового тракту – 14,1 %, дихальної системи – 8,0 % і ендокринної системи – 7,5%. ... Якщо в Голландії середні відмінності між паспортним і біологічним віком становлять 15 років, то серед студентської молоді України – 30 років (біологічний вік 17-річних студентів-дівчат – 40, юнаків – 55 років). Дійшло до того, що ЮНЕСКО оголосило Україну «... країною вимираючого етносу»» [8].

Дослідження самооцінки студентами стану здоров'я виявило, що хорошим його вважають лише 39,3 % респондентів, 17,5 % оцінюють здоров'я як задовільне, а майже кожний 10-й стверджує, що воно неналежне [7; 8].

Сучасні соціально-економічні реалії України, на жаль, не забезпечують належний рівень розвитку охорони здоров'я, освіти та фізичної культури і спорту, але разом із тим, розуміння стратегічної важливості цієї соціально значущої сфери підтверджується, зокрема, прийняттям у 2016 році Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».

У загальних положеннях цього документу визнається, що «...недосконалість системи охорони здоров'я, низький рівень усвідомлення цінності здоров'я як власного капіталу, перебування переважної більшості населення в умовах соціально-економічної нестабільності призвели до створення несприятливих для ведення здорового способу життя умов. Загальновідомо, що ведення населенням здорового способу життя для збереження та зміцнення здоров'я є у п'ять разів ефективнішим, ніж лікувально-діагностичні процедури. За інформацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, співвідношення витрат і прибутків від виконання програм здорового способу життя становить 1 до 8».

Резюмуючи викладене, зазначимо, що здоров'я студентської молоді є предметом постійного моніторингу фахівців педагогічного, медичного, соціологічного та управлінського напрямку, зусиллями яких ця проблема набуває загальнодержавного значення, а її успішне вирішення сприятиме розбудові України.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Забезпечення якісної вищої освіти в Україні має базуватися на втіленні фундаментальних досягнень науки про індивідуальне здоров'я та засобів його покращення, спрямованих на підвищення розумової та фізичної працездатності, стимулювання оздоровчої активності студентів, вільного і свідомого залучення їх до здорового способу життя на засадах пріоритету здоров'я й прийняття власної відповідальності за його рівень;

2. Досягнення гармонії взаємодії тілесного і духовного, біологічного і соціального, індивідуального і глобального, залежного від самого людини, – є вирішальними факторами досягнення вершин досконалості (акме) у майбутньому професійному та особистому житті студента.

1. Міхєенко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій / О. І. Міхєенко // Автореф. на здобуття д.пед.н. зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2016. – 46 с. **2.** Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с. **3.** Борищак М. О. Роль фізичної культури у зміцненні власного здоров'я і волі у контексті біоетики / М. О. Борищак, І. І. Гузенко, Б. Д. Кордис // мат. Міжнар. наук.-практ. конф. «Біоетика в системі охор. здоров'я і мед. освіти». – Львів, 2009. – С. 74–75. **4.** Закаляк Н. Р. Аналіз стану здоров'я студентів педагогічного ВНЗ і пошук шляхів їх реабілітації / Н. Р. Закаляк // Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (3 квітня 2015 року, м. Чернігів) – Чернігів : Чернігівський національний пед. університет, 2015. – С. 29–31. **5.** Зеленюк О. В. Тілесне здоров'я студента у феноменології досягнення акме / О. В. Зеленюк, А. В. Бикова // Матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів». – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 460–465. **6.** Бойко О. І. Поняття здоров'я в сучасному світі / О. І. Бойко // мат. Міжнар. наук.-практ. конф. «Біоетика в системі охор. здоров'я і мед. освіти». – Львів, 2009. – С. 71–74. **7.** Павлова Ю. Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини / Ю. Павлова. – Львів : ЛДУФК, 2016. – 356 с. **8.** Присяжнюк С. Країна вимираючого етносу, або Кому заважає фізичне виховання у вищих навчальних закладах ? / С. Присяжнюк, М. Попов // Голос України. – 2015. – 12 лист. (№ 210–211). – С. 14. **9.** Кундієв Ю. І. Сучасні проблеми біоетики / Ю. І. Кундієв (відп. ред.) та ін. – К. : «Академперіодика», 2009. – 278 с. **10.** Федченко А. В. Фізична реабілітація студентів першого курсу з артеріальною гіпертензією в умовах вищого навчального закладу / А. В. Федченко, М. В. Пацера, О. Г. Іванько // Артеріальна гіпертензія. – 2016. – № 3 (47). – С. 98–99. **11.** Цьось А. Рівень фізичної активності студентів вищих навчальних закладів / А. Цьось, Ю. Бергер, О. Сабіров // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2016. – № 3 (31). – С. 202–210. **12.** Амосов Н. М. Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 192 с.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Цьось А. В.

Романов А. Д., к.е.н., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

***Анотація.** У статті досліджено питання підготовки спеціалістів з фізичної культури і спорту, які б могли ефективно здійснювати функції управління у відповідності з ринковими відносинами. Встановлено, що зміст підготовки спортивних менеджерів потребує удосконалення з врахуванням закордонного досвіду і сучасних ринкових відносин функціонування спортивних організацій. Визначено основні шляхи удосконалення підготовки менеджерів у фізичній культурі та спорті.*

***Ключові слова:** менеджер, фізична культура і спорт, підготовка*

***Аннотация.** В статье исследован вопрос подготовки специалистов по физической культуре и спорта, которые могли бы эффективно выполнять функции управления в соответствии с рыночными отношениями. Установлено, что содержание подготовки спортивных менеджеров требует усовершенствования, учитывая зарубежный опыт и современные рыночные отношения функционирования спортивных организаций. Определены основные пути подготовки менеджеров физической культуры и спорта.*

***Ключевые слова:** менеджер, физическая культура и спорт, подготовка.*

***Annotation.** This article examines the issue of training specialists in physical culture and sports, which could effectively perform the functions of management in accordance with market relations. The content of the training of sports managers requires improvement, taking into account foreign experience and modern market relations in the functioning of sports organizations. The main ways of training managers for physical culture and sports are defined in the article*

***Keywords:** manager, physical culture and sports, training.*

Соціально-економічні зміни, що відбулися в українському суспільстві характерні й для галузі фізичної культури і спорту. Якщо в минулі роки керівники спортивних організацій і не замислювалися про фінансові аспекти своєї діяльності, то з переходом до ринкових відносин фінансування виду спорту, фізкультурно-оздоровчого центру чи спортивної споруди викликають труднощі [1].

Зважаючи на реалії часу, вищими навчальними закладами, де готують фахівців фізичної культури і спорту, здійснюється робота, що спрямована на поглиблення економічної підготовки студентів. Це пояснюється тим, що професійна діяльність в галузі фізичної культури і спорту залежить від соціально-економічних умов, і характеризується: дефіцитом фінансування; оптимальною адаптацією до комунікативних взаємодій на фоні жорсткої конкуренції при ринкових відносинах; необхідністю досягнення максимального кінцевого результату з мінімальними затратами матеріальних ресурсів [1].

Для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці фахівець фізичної культури і спорту поруч з завданнями професійного становлення особистості повинен вирішити важливу проблему оволодіння новим знанням з менеджменту і навчитися користуватися на практиці. Менеджмент – це мистецтво, вміння досягати поставленої цілі, використовуючи при цьому труд, інтелект, мотиви поведінки інших людей [2].

Питання підвищення ефективності діяльності фізкультурно-спортивних організацій загалом та менеджерів розкрили такі автори: М. В. Дутчак, О. М. Гонтарук, Є. В. Імас, В. І. Лукашук, Ю. П. Мічуда, А. В. Оксененко, І. І. Приходько, С. А. Стадник, О. В. Ярмолюк [1–8].

На сьогодні важливим є створення ефективної системи підготовки менеджерів. При цьому необхідним є вироблення та впровадження критеріїв оцінки результативності менеджерської діяльності в умовах динамічного й глобального ринкового простору. Покращення професійної підготовки менеджерів у сфері фізичної культури і спорту в ринкових умовах вимагає комплексного підходу, де ринок диктує потреби навчальним закладам здійснювати маркетингові заходи для просування кінцевого продукту [7].

Основними ресурсами менеджера є інформація, час та працівники організації, вмиле використання яких забезпечує отримання високих результатів та підвищує конкурентоспроможність керованої організації [9].

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що при підготовці професійних управлінців сьогодні приділяється постійно увага у всіх розвинутих країнах світу [2; 8].

Якщо розглянути проблему підготовки педагогічних кадрів щодо управління фізичною культурою і спортом в Україні, то для забезпечення успішної діяльності в менеджменті необхідні знання і вміння ефективно керувати, регулювати діяльність фахівців даного профілю. Але як показує практика, то проблема у педагогічних ВНЗ вирішується недостатньо ефективно. Результати досліджень свідчать про недостатній рівень підготовки фахівців з фізичної культури і спорту до професійної діяльності як педагогів-менеджерів. Більшість викладачів та інших фахівців, які працюють в галузі фізичної культури і спорту, відчують труднощі, роблять помилки у своїй управлінській діяльності і, як наслідок, не можуть ефективно діяти,

керувати та реалізувати свою професійну майстерність [2; 7]. Крім того, потрібно зазначити, що не приймають участі у розробці і прийнятті управлінських рішень в упровадженні інноваційних технологій у фізичне виховання та оздоровлення різних груп населення, так і у вирішенні поточних, стратегічних проблем, які виникають під час функціонування і розвитку соціально значимої галузі.

Крім того окремі результати досліджень свідчать про підвищення інтересу до менеджерської підготовки зі сторони вчителів, студентів спеціальностей «Фізичне виховання», «Фізична культура і спорт», представників адміністративних структур фізичної культури та освіти, які вважають, що даний фактор є значимим складовою професійної компетентності вчителя, викладача фізичного виховання і спорту. Більшість вважають, що успіх професійної діяльності в умовах ринкових відносин залежить від рівня знань в галузі управління та оволодіння комплексом методів професійно-педагогічного менеджменту, вмінь застосовувати основи наукового управління у практичній діяльності [1; 3].

Сучасні спортивні менеджери повинні мати глибокі знання стратегічного і тактичного планування маркетингової діяльності, особливостей проведення маркетингових досліджень і ведення конкурентної боротьби, механізмів сегментування ринку та вибору цільових споживачів, особливості формування товарної і цінової політики фізкультурно-спортивної організації, а також застосування комплексу маркетингових комунікацій для збільшення попиту на товари чи послуги [2].

Метою нашої статі є визначення пріоритетних шляхів, які б забезпечили формування у студентів системи знань та навичок, що необхідні у професійній діяльності менеджера фізичної культури і спорту.

Завдання роботи: здійснити аналіз сучасної науково-методичної літератури щодо підготовки менеджерів галузі фізичної культури і спорту.

Опанування певних знань, вмінь та навичок повинно сприяти підвищенню рівня економічної культури, формування мислення у випускників, що відповідає вимогам ринкової економіки, наукових уявлень про специфіку ринкових відносин та особливостей підприємницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Загальноприйнято, що система освіти є базовим елементом виробництва і відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, генератором нових ідей, знань, методик та технологій. Від якісних характеристик тої чи іншої освітньої системи в кінцевому аспекті залежить рівень підготовки кадрів для всіх галузей виробництва, культури, соціальної та політичної сфери [4].

Освіта та економіка мають тісний і безпосередній зв'язок. Причому, роль освітньої системи первинна, і вона відіграє роль ведучої ланки, яка в свою чергу, може підняти на вищий щабель господарську та інші сфери.

Ключову роль якісної підготовки кадрів для культурної, соціальної та економічної сфери відіграють вищі навчальні заклади, які продукують найбільш підготовлених і компетентних фахівців [4]. Зокрема, це відноситься до випускників фізичної культури і спорту, які є важливими діючими особистостями освітнього процесу, локомотивом перебудови та оновлення суспільства.

Це обумовлює необхідність фізкультурно-спортивних організацій у спеціалістах, які б могли ефективно здійснювати функції управління у відповідності з ринковими відносинами. Перед ВНЗ стоїть завдання навчити майбутнього керівника фізкультурно-спортивної організації адаптуватися до умов, які постійно змінюються, творчо мислити, постійно оновлювати свої професійні знання та вчитися новому [5; 7].

Це питання розглядалося у науково-педагогічній літературі [2; 8], де змістовно представлений досвід підготовки менеджерів у вищих навчальних Великобританії, Франції, Італії, Швейцарії, Німеччини, Росії. Увага авторів зосереджується на аналізі навчальних планів підготовки, формуванні професійних та особистісних якостей, навичок і вмій, що необхідні для майбутніх фахівців галузі.

Лідером в Європі щодо підготовці менеджерів для сфери фізичної культури і спорту вважається Великобританія. У ВНЗ Великобританії і Німеччини підготовка спортивних керівників здійснюється за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями – бакалавр і магістр. Французькі і швейцарські ВНЗ здійснюють тільки підготовку тільки підготовку менеджерів на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра.

Підготовка спортивних менеджерів в Росії здійснюється у провідних вищих навчальних закладах фізкультурно-спортивного профілю з 1993 року. Сьогодні випускники можуть займати різнопланові посади завдяки спеціальності «Менеджмент організацій» у доповненні спеціалізації «Спортивний менеджмент». Цікавим є те, що підготовку кваліфікованих кадрів для державних органів муніципального самоуправління і бізнесу здійснює організація Дирекція спортивної дистанційної освіти. Навчання відбувається з застосуванням дистанційних освітніх технологій та електронних програм з менеджменту фізичної культури і спорту й адміністрування [2; 3].

В Україні підготовку менеджерів в галузі фізичної культури і спорту почали здійснювати з 2001 року на базі Харківського державного інституту фізичної культури з присвоєнням кваліфікації менеджер фізичної культури, викладач фізичного виховання. З 2007 року на базі Національного університету фізичного виховання і спорту України стали готувати фахівців за напрямом підготовки «Спорт», спеціалізацією «Менеджер в сфері фізкультурно-спортивної діяльності, викладач фізичного виховання» [2].

На думку М. В. Дутчака [5] перспективним напрямом роботи підготовки менеджерів фізичної культури і спорту є диференціація підготовки у відповідності до специфіки майбутньої професії; менеджерів по спорту вищих досягнень і менеджера по спорту для всіх.

На сьогодні підготовка спортивних менеджерів здійснюється тільки цими двома вказаними ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями – бакалавр, магістр.

Сфера фахівця менеджера фізичної культури і спорту має зв'язок з набуттям знань, вмінь і навичок з таких дисциплін як:

1. Соціологія (управління як взаємодія груп та індивідів).
2. Психологія (управління як вплив на партнерів, конкурентів).
3. Економіка (управління як реалізація позитивного господарського механізму).
4. Інформатика (управління як інформаційне забезпечення бізнесу).

План підготовки менеджерів фізичної культури і спорту може включати такі дисципліни: «Спортивний бізнес і управління персоналом», «Спортивне адміністрування», «Спортивний маркетинг», «Фінанси в спорті», «Збір засобів в спорті», «Спортивне законодавство та управління ризиками», «Спортивна етика», «Бухгалтерія спортивного менеджменту», «Інформаційні технології спортивного менеджменту», «Конфліктологія».

Дисципліна «Спортивний бізнес і управління персоналом» передбачає вивчення принципів управління персоналом, прийом на роботу, підвищення кваліфікації, створення сприятливих умов праці, трудові взаємовідносини, заохочення, безпека, вигідні умови і системна оцінка відповідно до спортивної діяльності.

«Спортивне адміністрування» аналізує базові концепції, теорії та організацію адміністрування переважно до спорту.

Програма дисципліни «Спортивний маркетинг» розглядає принципи спортивного маркетингу, оцінку елементів маркетингу (продукт, місце, ціна, пропозиція) та їх застосування до спортивної індустрії.

Вивчення базових фінансових концепцій, фінансових систем, бізнес-структур, питань фінансування, фінансового планування в спорті передбачено під час викладання предмету «Фінанси в спорті». «Зв'язки з громадськістю в спорті» навчає застосовувати PR в індустрії спорту. «Спортивні споруди» – це вивчення принципів та рекомендацій планування, будівництва та використання спортивних споруд.

«Спортивне законодавство та управління ризиками» знайомить студентів з базовими поняттями закону, впливу законів на спорт в країні, з юридичною структурою, термінологією. Розглядаються такі поняття, як контракт, правопорушення та інші.

Навчальний заклад має забезпечити комплексний підхід до управління навчально-виховним процесом підготовки менеджерів, враховуючи різні

форми навчання, такі як проведення практик у державних інституціях, спортивних федераціях, клубах різних форм власності з перспективою подальшого стажування; здійснення експертних опитувань серед топ-менеджерів організацій та установ, на яких тимчасово найняті або працюють менеджери; проведення щорічних презентацій та організація участі представників зацікавлених представників на ринку фізичної культури і спорту [7].

Таким чином, широта спектру діяльності спеціаліста фізичної культури і спорту у нових соціально-економічних умовах, затребуваність менеджерів практикою в галузі, прояв підвищеного інтересу випускників вищих навчальних закладів України обумовлюють необхідність введення для студентів спеціальності «Фізичне виховання» спеціалізації «Менеджмент у фізичній культурі і спорті».

1. Імас Є. В. Маркетинг у спорті: теорія та практика / Є. В. Імас, Ю. П. Мічуда, О. В. Ярмолюк. – К. : Олімпійська література, 2016. – 272 с. **2.** Стадник С. А. Совершенствование подготовки менеджеров в сфере физической культуре и спорта / С. А. Стадник, І. І. Приходько // Педагогика, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 9. – С. 91–95. **3.** Приходько І. І. Організація і менеджмент фізичної культури: навчальний посібник для студентів ВНЗ фізичної культури / І. І. Приходько, А. В. Оксененко. – Харків : ХДАФК, 2010. – 178 с. **4.** Лукашук В. І. Тенденції розвитку спорту в умовах ринкових перетворень / В. І. Лукашук // Автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. соціол. Наук : 22.00.04 – Спеціальні та галузевої соціології. – Харків: Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2006. – 21 с. **5.** Дутчак М. В. Особистісні детермінанти організованості спортивного менеджера як суб'єкту управлінської діяльності / Ю. В. Дутчак // Автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. фіз. вих. і спорту: 24.00.01 – Олімпійський і професійний спорт. – Львів : ЛДФУФК, 2013. – 22 с. **6.** Мічуда Ю. П. Функціонування та розвиток сфери фізичної культури і спорту в умовах ринку / Ю. П. Мічуда // Автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. фіз. вих. і спорту д. фіз. вих. : 24.00.02 – Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення. – К. : НУФВСУ, 2008. – 37 с. **7.** Гонтарук О. М. Система підготовки менеджерів з фізичної культури і спорту в ринкових умовах / Гонтарук Олександр// Фізична культура, спорт і здоров'я нації / [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://eprints.zu.edu.ua/22947/1/Гонтарук.pdf>. **8.** Дутчак М. В. Підготовка фахівців з менеджменту і управління спортом для всіх у зарубіжних країнах / М. В. Дутчак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми з фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С.С. Єрмакова. – Харків, ХДАДМ (ХХІІ). – 2009. – № 3. – С. 43–48. **9.** Мескон М. Основы менеджмента // Мескон Майкл, Альберт Майкл, Хедоури Франклин. – М. : Дело, 1997. – 704 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Слухенська Р. В., к.пед.н., викладач, Єрохова А. А., асистент
(Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний
медичний університет»)

ЛФК У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК СПОСІБ БОРОТЬБИ ІЗ ЗАЙВОЮ ВАГОЮ

Анотація. В статті розкрито, що більшість студентів вищих навчальних закладів не виконують керівні принципи харчування та фізичної активності, що вказує на необхідність проведення профілактичних заходів і потреби більш глибокого розуміння проблеми надлишкової маси тіла у студентів. Висвітлено способи усунення причин цього явища, до яких віднесено ЛФК та здорове харчування. Обґрунтовано, що фізичні навантаження, ранкова гімнастика, спортивна ходьба і плавання можуть стати запорукою здорового тіла і професійного зростання студентів як майбутніх фахівців.

Ключові слова: зайва вага, фізична активність, дієта, здоровий спосіб життя, фізичні навантаження, лікувальна фізкультура.

Аннотация. В статье раскрыто, что большинство студентов высших учебных заведений не выполняют руководящие принципы питания и физической активности, что указывает на необходимость проведения профилактических мероприятий и более глубокого понимания проблемы избыточной массы тела у студентов. Освещены способы устранения причины этого явления, к которым отнесены ЛФК и здоровое питание. Обосновано, что физические нагрузки, утренняя гимнастика, спортивная ходьба и плавание могут стать залогом здорового тела и профессионального роста студентов как будущих специалистов.

Ключевые слова: лишний вес, физическая активность, диета, здоровый образ жизни, физические нагрузки, лечебная физкультура.

Annotation. Most higher educational establishments students are not meeting dietary and physical activity guidelines, this fact suggests the need for prevention interventions and increased understanding of the problem of students' overweight. In article we consider this problem and try to find ways to eliminate causes of this phenomenon. The main way to fight overweight we see in remedial gymnastics and healthy eating. Physical activity, morning gymnastics, walking trails and swimming can be the key to a healthy body and professional growth of students as future professionals.

Keywords: overweight, physical activity, a diet, healthy lifestyle, physical loadings, therapeutic physical training.

У складних умовах сучасності, коли темпи життя набувають усе стрімкіших обертів, технізація всіх сфер життя відсуває homo sapiens на периферію, екологічна система планети перебуває у катастрофічному стані, люди опиняється сам-на-сам зі своїми проблемами, з невмінням психологічно та фізично пристосуватись до важкого сьогодення. Комплекс непристосованостей: вживання неекологічної їжі та їжі швидкого приготування, напівфабрикатів, сидячий чи напівсидячий робочий або навчальний день, пасивність через дизадаптацію, призводить до збоїв у людському організмі та порушення обміну речовин, результатом чого стає надлишкова вага та ожиріння. Така проблема давно не є одногендерною й цілком справедливо стосується як чоловіків, так і жінок. Це явище реакції людського організму на певні реалії життя викликає багато комплексів і цілу низку проблем фізичного, естетичного й психологічного характеру.

Тому, перед викладачами фізичного виховання постає подвійне надскладне завдання. З одного боку, слід вирішити проблему й втілити в реальність відповідні заходи щодо позбавлення зайвої ваги у респондентів, а з іншого – не нашкодити їхньому здоров'ю, яке й так перебуває у групі ризику через цілу низку серйозних змін в організмі у зв'язку з надмірним навантаженням на всі органи.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» розглядає фізичне виховання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) як навчальну дисципліну, що покликана сприяти фізичному розвитку особистості та здоровому способу життя. Свої освітні й розвиваючі функції фізична культура якнайповніше здійснює в цілеспрямованому педагогічному процесі фізичного виховання [1]. Базуючись на державних стандартах вищої освіти, ВНЗ самостійно, з дотриманням змісту базової навчальної програми з фізичного виховання, особливостей обраної спеціальності та інтересів студентів, обирають форми занять з цього предмету. Матеріал програми має два нероздільні змістові напрями:

– базовий – покликаний забезпечити формування рудиментів фізичної культури особи;

– варіативний – відштовхується від базового, доповнюючи його, але має за необхідність узяти до уваги можливості кожного студента, його мотиви, інтереси, потреби (цей напрям дозволяє створювати елективні й факультативні курси за вибором) .

Зазвичай, вищі навчальні заклади у своєму складі мають юнаків та дівчат, які недавно закінчили середню школу та зовсім не пристосовані до кардинально нових умов життя, побуту, професійного та галузевого навчання. Дослідження відповідної наукової літератури дає підстави стверджувати, що рівень фізичної підготовки, психічна витривалість більшості студентів перебуває на низькому рівні. Про це зазначає, наприклад, О. М. Полянничко [2]. Зміна звичного способу проживання та

руйнування попереднього мікроклімату слугує погіршенню фізичного, психічного та морального станів юнацтва. Надмірні навантаження під час навчального процесу, довгий час, проведений біля підручників та на студентських лавах, викликають низьку рухову активність, що призводить до погіршення здоров'я студентів.

У науковій літературі обґрунтовано, що надлишкова вага й ожиріння та пов'язані з ними проблеми зі здоров'ям потребують якнайпильнішої уваги, оскільки кількість студентів із надлишковою вагою постійно зростає. Так група авторів на чолі із К. П. Мелегою дослідивши розповсюдженість явища надлишкової ваги серед студенток I та II курсів ВНЗ III–IV рівня акредитації та взаємозв'язок індексу їхньої фізичної активності і зайвої ваги, встановила, що надлишкова вага та ожиріння спостерігалось у 20 % студенток, а високий (4-й рівень) індексу фізичної активності студенток частіше пов'язаний із низькою і нормальною вагою, тоді як низький (1-й рівень) – із зайвою вагою та ожирінням [3].

Метою нашої статті є дослідження причин, які викликають надлишкову вагу у студентів та обґрунтування заходів, які дозволять запобігти виникненню цього явища.

Багато спеціалістів вважають, що в останні роки серед студентської молоді особливої популярності набули види оздоровчої гімнастики. Тому з метою покращення та варіації програми фізичного виховання студентів, була розроблена програма з використанням засобів аеробіки, шейпінгу, ритмічної гімнастики. У той же час одним із найбільш ефективних сучасних видів гімнастики, які використовуються для покращення роботи й функціонування серцево-судинної та дихальної систем, боротьби з гіподинамією, підвищення рівня витривалості та працездатності студентів є аеробіка.

Дослідники зазначеної проблематики І. Востроцька [4] і О. Полянничко [2], зазначають, що за останні 20 років активно проводилися наукові дослідження, зосередженні на вивченні окремих аспектів фізичного виховання студентів, які за станом здоров'я зараховані до спеціальних медичних груп (СМГ). Поряд із цим однією із найсерйозніших проблем, що постають перед охороною здоров'я в XXI столітті, є надлишкова вага серед дітей і молоді. Це питання викликало жвавий інтерес у наукових колах й породило значну кількість наукових досліджень, присвячених вивченню різних аспектів фізичного виховання студентів із надлишковою вагою. Водночас, ми не знайшли вичерпної роботи, яка б обґрунтувала відомості про адекватні фізичні навантаження у процесі фізичного виховання студентів (зокрема студенток, оскільки за відсотковою шкалою, названа проблема стосується більше осіб жіночого роду) із надлишковою вагою, які навчаються у СМГ.

Більшість дослідників проблеми на заняттях із фізичного виховання радять застосовувати вправи аеробного та силового характеру на зниження

маси тіла. Проте, наукові студії, що розглядають фізичне виховання студенток із надлишковою вагою, які займаються у СМГ, не зовсім вичерпують цю проблемну й важливу тему. Серед досліджень, що присвячені цій царині, варто звернути увагу на роботу О. З. Блавт, яка визначила ефективність плавання як методу оздоровлення студентів із зайвою вагою. Науковець виявила позитивну динаміку у розвитку фізичних якостей студентів (показники сили м'язів зросли до 22,6 %, загальної витривалості – до 28,5 %, статичної витривалості – до 25 %, швидкості рухів до – 19 %, гнучкості – до 25 %, координації – до 30 % [5, с. 23].

При зайвій вазі фізичне навантаження слугує частиною комплексної терапії, яка має застосовуватись при всіх формах і стадіях ожиріння у дорослих та дітей. Однак, спершу надзвичайно важливим є обстеження стану серцево-судинної системи студентів. Відтак тільки за результатами такого обстеження можна прийняти рішення про збільшення фізичної активності та навантаження.

Варто зазначити, що існує комплекс причин, які призводять до надмірної маси тіла, проте найчастіше людський організм «набуває такого» через порушення енергетичного балансу. Цей процес стартує через невідповідність, неспівмірність між енергетичними надходженнями в організм і їх витратами. Частіше ожиріння виникає внаслідок переїдання, однак такий процес також може відбуватися через порушення контролю над втратою енергії й невідповідний спосіб життя. Безумовно, існує ціла низка фізичних та медичних проблем, які передують набиранню зайвої ваги: спадково-конституційна схильність, зниження фізичної активності, вікових, статевих, професійних факторів, психічних проблем, деяких фізіологічних станів (вагітність, лактація, клімакс).

Ожиріння – це проблема, яка викликає не тільки естетичний дискомфорт та комплекси, але й негативно впливає на серцево-судинну систему, зменшує рухливість діафрагми, збільшує секрецію шлункового соку й перевантажує опорно-руховий апарат. У такому разі введення у режим дня чи робочого тижня лікувальної фізкультури при ожирінні як необхідний захід для усунення проблем і покращення роботи систем органів є очевидним засобом на шляху до здорового тіла й задоволення особистих естетичних потреб.

У своїй навчальній практичній діяльності нам доводиться працювати із специфічною студентською аудиторією, оскільки вони вивчають медицину й готуються стати лікарями. Тому питання здорового способу життя та здорового тіла є важливим аспектом їх майбутньої професії. Проте, як свідчать реальні показники, проблема зайвої ваги тут присутня також.

Тому, пропонуємо найважливіші, на наш погляд, завдання лікувальної фізкультури при надмірній вазі у студентів:

- стимулювання обміну речовин, підвищення процесів відновлювального характеру та енерговитрат;
- нормалізація дихання;
- покращення функціонування серцево-судинної системи;
- підвищення працездатності;
- стимулювання діяльності кишечника і сечового міхура;
- зниження маси тіла в поєднанні з дієтами;
- нормалізація жирового обміну;
- покращення самопочуття та настрою;
- підвищення лібідо.

Для студентів із надлишковою масою тіла вправи слід застосовувати з метою покращення обміну речовин і зниження ваги, зміцнення м'язів, підвищення опірності організму до фізичних навантажень і працездатності. Для цього рекомендується оздоровчо-лікувальна фізкультура при екзогенному ожирінні (I і II ступені), коли порушення роботи серцево-судинної системи і дихального апарату малопомітні чи зовсім ще не дають про себе знати. У цьому разі використовуються різноманітні види й форми занять фізкультурою з посиленням тренуванням витривалості (біг, ходьба, плавання, їзда на велосипеді, катання на лижах та на ковзанах, гімнастика, аеробіка, спортивні ігри, дихальна гімнастика тощо).

Через значне зниження рухової активності у дівчат студентського віку до певної міри пригнічується робота рухового аналізатора. Як відомо, у цьому віці відбувається значне збільшення маси тіла, головним чином за рахунок недіяльної жирової тканини й пасивного способу життя через посилене навчання й сидіння за книгами. Саме тому, збільшення ваги тіла й порівняно мала рухова активність дівчат студентського віку призводять до зменшення їх загальної підготовленості.

Тому на заняттях із студентками рекомендується розминку проводити ретельніше і триваліше, при виконанні вправ на силу і швидкість «поступово збільшувати тренувальне навантаження, плавніше доводити його до оптимальних меж», ніж при роботі із студентами протилежної статі. Для здоров'я жінки велике значення має розвиток м'язів черевного пресу, спини і тазового дна.

Ми вважаємо, що в основі лікувальної фізкультури лежать корекційні завдання. Тому, найперше повинні вирішуватися загальні оздоровчі завдання, що мають організовуватись таким чином, щоб впливати не тільки на загальний стан, але й відновлювати ті або інші порушені надлишковою вагою системи органів (дихання, порушення серцево-судинної системи тощо). Насамперед – це фізичне оздоровлення, створення умов для правильного й гармонійного фізичного розвитку, загартовування, корекцію особливостей соматичного стану.

Оскільки програмою з фізичного виховання передбачені й лекційні (тобто виклад теоретичного матеріалу щодо оволодіння й пророблення певних фізичних навантажень, щодо відповідних заходів, щоб не нашкодити своєму організму), то викладач повинен налаштувати студентів групи ЛФК витворити певну систему фізичних навантажень, яка має увійти у звичку й у такий спосіб покращити фізичний стан реципієнтів. Саме тому важливим завданням педагога вищої школи з цього предмету є своєрідна агітація студентів за здоровий спосіб життя, збалансоване харчування, і в першу чергу – пояснення у необхідності виділяти час на самостійні заняття фізичними вправами (ранкова гігієнічна гімнастика, прогулянки, ближній туризм, корекційні заняття з використанням методичних матеріалів).

Для цього пропонуємо такі основні форми фізичного виховання студентів із надмірною вагою (в групах ЛФК):

- організовані групові і секційні заняття фізичною культурою і спортом: лікувальна гімнастика (вправи загальноорозвиваючого характеру у поєднанні з засобами на силу, гнучкість та витривалість із метою підготовки м'язово-зв'язкового апарату й серцево-судинної системи до більших фізичних навантажень); біг помірної інтенсивності, біг зі скакалками, рухливі ігри; повторні вправи на витривалість (інтенсивність 70 % від максимального) до 3–4 раз;

- інваспорт (організація і проведення змагань з доступних видів спорту) – полягає в заохоченні й стимулюванні молодих людей до здорової конкуренції, бажання перемогти у змаганнях;

- водний спорт (плавання у басейні) та загартування (ця форма відноситься до тих, про які викладач повинен «агітувати» студента до виконання, оскільки не всі вищі навчальні заклади мають можливість застосовувати водні вправи та фізичні процедури).

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що проблема стану здоров'я студентів (у більшості осіб жіночого роду) вищих навчальних закладів, зокрема надлишкової маси тіла, є надзвичайно актуальною й обговорення цієї теми зараз на часі. Усунення недоліків фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості осіб із надлишковою вагою, які навчаються у вищих начальних закладах, можливе шляхом обґрунтування етапів фізичного виховання та відповідним навантаженням. Для цього викладач повинен бути зацікавлений у здоров'ї та зменшенні маси тіла своїх студентів із груп ЛФК тому, що основним завданням педагога з фізичного виховання є сприяти покращенню фізичної підготовки та здорового способу життя нового покоління нації та слугувати своєрідним інформатором з методик та комплексів заходів щодо практичного застосування особистої фізичної підготовки та естетики тіла, оскільки, як відомо, у здоровому тілі – здоровий дух, а це – запорука росту здорової України.

Перспективними щодо зменшення маси тіла є вправи на розвиток сили, саме такі фізичні навантаження є найкращим засобом для зменшення маси тіла. Після виконання силових вправ підвищується інтенсивність обмінних процесів у стані спокою. Механізми цього явища ще вивчені недостатньо. Однак, після фізичного навантаження спостерігається підвищення споживання кисню, що призводить до значних енерговитрат під час всього періоду відновлення. До того ж, щоб забезпечити життєдіяльність м'язової маси необхідно більше енергії, у порівнянні із жировою тканиною. Таким чином, інтенсивність основного обміну збільшується.

Крім того, варто акцентувати увагу на тому, що відчувається певна розбіжність даних наукової й методичної літератури щодо ефективності методичних підходів, спрямованих на усунення недоліків у рівні фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості в цій проблемі. Тому питання залишається відкритим для наукових дискусій та нових методичних і практичних ідей щодо розв'язання цього важливого завдання, від якого залежить здоров'я нації та майбутніх поколінь.

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>. **2.** Полянничко О. Особливості проведення занять з фізичного виховання зі студентами, які мають надлишкову вагу [Текст] / О. Полянничко, В. Іванько, І. Портна // Проблеми формування здорового способу життя молоді : Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів, 2011. – С. 257–258. **3.** Мелега К. П. Поширеність надлишкової маси тіла серед студенток різних факультетів УЖНУ та її зв'язок з рівнем фізичної активності / К. П. Мелега, М. М. Дуб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1227/1/> **4.** Востроцька І. Аналіз захворювань студентів спеціальної медичної групи / І. Востроцька, І. Осіпова // Молода спортивна наука Україна : збірник наукових праць, 2003. – Вип. 7. – Том 1. – С. 74–76. **5.** Блавт О. З. Плавання як метод позбавлення хвороби ожиріння студентів спеціального медичного відділення в умовах вузу / О. З. Блавт // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2010. – № 1. – С. 17–25.

Рецензент: д.пед.н., доцент Тимчук Л. І.

Ступницька С. А., к.фіз.вих. (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

РЕАБІЛІТАЦІЙНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ТА КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПАТОЛОГІЄЮ ОПОРНО-РУХОВОЇ СИСТЕМИ

Анотація. В статті досліджено існуючі методики реабілітаційного обстеження і фізичної реабілітації дітей з патологією опорно-рухової системи. Визначено причини, які спричиняють ортопедичну патологію у дітей раннього віку. Запропоновано удосконалені авторські методики реабілітаційного обстеження та комплексної програми фізичної реабілітації дітей раннього віку з кривошиєю.

Ключові слова: фізична реабілітація, вроджена м'язова кривошия, алгоритм, програма, масаж, лікувальна гімнастика

Аннотация. В статье исследованы существующие методики реабилитационного обследования и физической реабилитации детей с патологией опорно-двигательной системы. Определены причины, которые вызывают ортопедическую патологию у детей раннего возраста. Предложены усовершенствованные авторские методики реабилитационного обследования и комплексной программы физической реабилитации детей раннего возраста с кривошеей.

Ключевые слова: физическая реабилитация, врожденная мышечная кривошея, алгоритм, программа, массаж, лечебная гимнастика

Annotation. The methods of after-care examinations and physical rehabilitation children with musculoskeletal disorders are investigated. The factors which disease orthopedic pathology of children of early age is defined. The enhanced authors methodologies of after-care examinations and complex program of physical rehabilitation children of early age with wryneck are represented.

Keywords: physical rehabilitation, congenital torticollis, algorithm, program, massage, curative gymnastics.

Реабілітація дітей з ортопедичною патологією, особливо раннього віку, є актуальним медико-соціальним завданням суспільства, оскільки збільшення кількості хворих дітей, становить потенційну загрозу їх інвалідизації.

При вродженій м'язовій кривошії в патологічний процес втягується весь організм, що призводить до послідовного розвитку низки морфофункціональних порушень, наслідком яких можуть бути зниження основних показників якості життя дітей [1; 2; 3; 4]. Незважаючи на це, у

доступній літературі не знайдено жодних рекомендацій щодо використання уніфікованого пакету реабілітаційних обстежень у дітей першого року життя, не систематизовано дані щодо соматоскопії, відсутні рекомендації щодо її проведення в різних положеннях залежно від вікової групи (0–3, 3–6, 6–9, 9–12 місяців) з врахуванням психомоторного розвитку. Відсутні відомості про особливості визначення рухливості шийного відділу хребта та методичні вказівки щодо визначення такого важливого при кривошії діагностичного критерію, як кут нахилу голови дитини [5; 6; 7], що спонукає до необхідності вдосконалення реабілітаційного обстеження. Загальноживаними методами діагностики вродженої м'язової кривошії є візуальне визначення розташування голови щодо середньої лінії, сонографічне, рентгенологічне дослідження, визначення кута нахилу голови за допомогою кутоміру. Проте зазначені методи не дають можливості у повному обсязі виконати вимоги «Протоколу діагностики та лікування природженої м'язової кривошії» та не забезпечують визначення функціонального стану грудинно-ключично-соскоподібних м'язів.

Займаючись проблемою фізичної реабілітації дітей раннього віку тривалий час, ми встановили відсутність сучасних науково-обґрунтованих програм фізичної реабілітації дітей першого року життя, які б враховували супутню патологію та супутні діагнози, ступені кривошії [5; 7; 8].

Будь-які відхилення від норми, що виникають у дитячому віці, згодом призводять до різноманітних порушень здоров'я [9]. Однак, особливості організму дітей першого року життя дозволяють усунути більшість патологічних станів та запобігти незворотнім наслідкам [10; 11].

Вроджена м'язова кривошия – поширена поліетіологічна патологія опорно-рухового апарату, на яку страждає від 12,5 до 31 % дітей. У патологічний процес «втягується» весь організм: порушується діяльність багатьох фізіологічних систем організму хворої дитини, її фізичний і психоемоційний розвиток [3; 12; 13; 14; 15]. Вона посідає третє місце серед вродженої ортопедичної патології [3; 14; 16; 17].

Метою нашої статті є дослідження існуючих методик реабілітаційного обстеження та програм фізичної реабілітації дітей з кривошиєю.

Завдання дослідження: охарактеризувати існуючі методики діагностики та реабілітаційного обстеження дітей з кривошиєю, узагальнити та систематизувати відомості щодо засобів її подолання; удосконалити авторські методики реабілітаційного обстеження дітей з ортопедичною патологією (кривошиєю) та комплексної програми фізичної реабілітації дітей раннього віку з кривошиєю.

Дослідження проводилося на базі поліклінічного та реабілітаційного відділень Комунальної міської дитячої клінічної лікарні м. Львова. Реабілітаційне обстеження дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю розпочиналося з ознайомлення з медичною документацією (амбулаторною карткою) з метою з'ясування особливостей перебігу основного захворювання (вродженої м'язової кривошії) та встановлення наявності

супутньої патології обстежуваних дітей, що дало можливість детально з'ясувати стан здоров'я дитини (наявні відхилення, патологічні зміни тощо), передбачало огляд особливостей тілобудови, двосторонню пальпацію грудинно-ключично-соскоподібних м'язів, визначення амплітуди рухів у шийному відділі хребта, симетричності рухів, встановлення функціональних обмежень. Використовувалися такі методи як соматоскопія, спостереження, вимірювання гоніометром та сантиметровою стрічкою, пальпація.

Соматоскопія (зовнішній огляд) використовувалася для визначення пропорцій тіла та морфофункціонального стану опорно-рухового апарату. Спираючись на дані літературних джерел та враховуючи власний практичний досвід нами було розроблено алгоритм соматоскопічного обстеження дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю. Його застосування передбачає послідовний цілеспрямований огляд усіх ділянок тіла дитини, який у відповідності до вікового періоду здійснювався у різних положеннях дитини – лежачи на животі, на спині, сидячи, стоячи. Огляд починався із встановлення наявності чи відсутності деформації черепа (плагіоцефалії) та асиметрії обличчя. Виявлялися відставання у розвитку (гемігіпоплазії) однієї половини обличчя, зокрема нижньої щелепи, зменшення вушної раковини з боку кривоший, клаповухості. Після цього послідовно оглядалися шия, зокрема стан шийних складок, їх симетричність, плечовий пояс, хребет, спина, грудна клітка, живіт. Визначалися форма голови та її розташування щодо тулуба, можливість дитини самостійно утримувати голову, змінювати положення. Після цього визначалася симетричність плечового поясу, хребта, спини, грудної клітки, живота. Зверталася увага на симетричність грудинно-ключично-соскоподібних м'язів та їх конфігурацію при повороті голови дитини в здоровий та уражений бік. Отримані дані заносилися до розробленої нами картки обстеження дитини, відповідної вікової категорії першого року життя (0–3, 3–6, 6–9, 9–12 місяців).

Порівняльна симетрична пальпація грудинно-ключично-соскоподібних м'язів та трапецієподібних м'язів при різних положеннях голови і шиї дитини проводилася з метою з'ясування стану ураженого і здорового м'язів, намагаючись виявити в ураженому м'язі наявність ділянок ущільнень і потовщень (гематоми), зміну тонуусу одного з м'язів. Під час обстеження спостерігалися обмеження повороту голови та нахилу, нахилалася голова дитини у бік, протилежний кривоший, одночасно поверталосся обличчя у бік кривоший.

У доступній літературі, присвяченій питанням діагностики, лікування та фізичної реабілітації дітей з вродженою м'язовою кривошиєю, ми не знайшли детальних вказівок щодо проведення обстеження з визначенням рухливості шийного відділу хребта. Зокрема, у «Протоколі діагностики та лікування вродженої м'язової кривоший» (наказ МОЗ України № 521 від 26.07.2006) як критерій встановлення ступеня кривоший подані виключно цифрові параметри вкорочення ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза (в сантиметрах) та кута нахилу голови (у градусах), без посилань на

методику, якими повинно здійснюватись їх визначення. Величина кута нахилу голови є підставою для встановлення ступеня кривошийї, зокрема, при 1 ступені вродженої м'язової кривошийї кут нахилу голови у фронтальній площині не перевищує 5–8°, при 2 ступені – 12°, при 3 ступені кут нахилу голови становить більше, ніж 12°. Водночас в ньому не зазначається ні пристрій, за допомогою якого рекомендовано проводити обстеження, ні методичні особливості самого обстеження у дітей раннього віку. Це спонукало нас розробити власну методику визначення рухливості шийного відділу хребта у дітей раннього віку з вродженою м'язовою кривошийєю. При визначенні кута нахилу голови (відхилення положення голови від середньої (осьової) лінії тулуба) використовувався підхід, запропонований С. Т. Зацепіним. Модифікація полягала у застосуванні гоніометра для обстеження дітей з вродженою м'язовою кривошийєю першого року життя з у вихідному положенні лежачи. Кут нахилу голови визначався в градусах. У дітей до 6-и місячного віку обстеження проводилося лежачи, після 6-и місяців – у положенні сидячи.

Визначення ротації шийного відділу хребта здійснювалося за допомогою гоніометру. Методика була адаптована нами до особливостей дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошийєю та детально представлена у авторській прикладній методиці вимірювання ротаційних можливостей шийного відділу хребта гоніометром. Показники ротації вимірювалися у градусах, повертаючи голову дитини в бік ураженого і здорового грудинно-ключично-соскоподібних м'язів.

Визначення параметрів розгинання та відстані між соскоподібним і акроміальним відростками при бокових нахилах в уражений та здоровий бік в шийному відділі хребта за допомогою сантиметрової стрічки проводилося за авторською методикою. Для цього відстань між соскоподібним і акроміальним відростками при боковому нахилі шиї вимірювалася сантиметровою стрічкою в положенні дитини лежачи на спині під час пасивного бокового нахилу голови в бік протилежний щодо обстеження [5; 6; 7].

Хоча наявність супутніх захворювань і не впливає на результат реабілітаційного втручання, проте це вимагає додаткових зусиль зі сторони реабілітолога, зокрема використання додаткових прийомів масажу, розширення комплексу вправ тощо.

Під час розробки реабілітаційної програми для дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошийєю ми враховували таке: умови, в яких будуть здійснюватись реабілітаційні заходи (амбулаторні чи домашні), матеріально-технічну базу (можливість проведення гідротерапії, електропроцедур тощо), вік дітей (0–3, 3–6, 6–9, 9–12 місяців), наявність/ відсутність супутніх патологічних змін чи захворювань, попереднє лікування (засоби, тривалість, ефективність, реакція дитини).

Важливою особливістю програми є застосування широкого комплексу реабілітаційних засобів. Завдання включали усунення реабілітаційних проблем – зменшення кута нахилу голови, покращення рухливості у шийному

відділі хребта, усунення сплюснення щоки, що залежало від низки чинників, основними з яких є ступінь кривошії, наявність, виразність та локалізація асиметричних змін, стан ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза та анатомічно і функціонально пов'язаних з ним м'язів.

Розроблена нами програма є раціональною комбінацією апробованих засобів, які використовувалися різними спеціалістами. При створенні програми вони були удосконалені, їх перелік розширено і доповнено авторськими масажними прийомами та методиками обстеження. Фізична реабілітація проводилася комплексно з обов'язковим залученням батьків до процесу фізичної реабілітації (у позастанціонарних умовах).

Особливості розробленої програми фізичної реабілітації дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю: 1) впорядкування й систематизація широкого спектра відомих засобів фізичної реабілітації; 2) здійснення фізичної реабілітації згідно з амбулаторною й домашньою програмою відповідно до розроблених організаційних та методичних вказівок; 3) застосування реабілітаційних засобів відповідно до розроблених алгоритмів, які передбачають виявлення морфологічних, функціональних та психоемоційних відхилень; 4) наявність авторських підходів до масажу обличчя та напружених м'язів шиї; 5) проведення масажу в поєднанні з лікувальною гімнастикою у визначеній послідовності під час одного реабілітаційного сеансу однією особою (реабілітологом); 6) поєднання загального масажу з масажем обличчя з внутрішнього й зовнішнього боку щоки під час одного заняття, масажем шиї з двох боків, точковим масажем шиї з боку ураження; 7) застосування фізіотерапевтичних засобів з врахуванням загального стану, особливостей дитячого організму, наявності або відсутності інфільтрату (гематоми), важкості перебігу захворювання та його терміну; 8) контроль за результатами фізичної реабілітації згідно з розробленими критеріями; 9) проведення фізичної реабілітації невеликими реабілітаційними курсами з перервою посередині курсу на 1–2 дні для активізації власних сил організму дитини, оскільки адаптаційні механізми в дитини першого року життя ще розвиваються, а засоби фізичної реабілітації, які були використані, мають значну стимулювальну дію, для оптимізації нервової діяльності, зокрема, нервово-м'язового апарату та психоемоційного стану; 10) доцільна тривалість одного реабілітаційного курсу програми 10–12 процедур, на відміну від загальноприйнятих методик, які передбачають проведення на один курс від 15 до 25 процедур; 11) тривалість проведення сеансу фізичної реабілітації у вигляді лікувальної гімнастики та масажу в середньому становить 35–40 хвилини; 12) перерва між двома послідовними реабілітаційними курсами становить 3–5 тижнів, що дозволяє реалізувати ефект післядії масажу та фізіотерапії, який становить 3–4 тижні; 13) залучення до співпраці батьків хворих дітей.

Завдання фізичної реабілітації при вродженій м'язовій кривошії: нормалізація положення голови щодо осьової лінії, оптимізація стану ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза, збільшення обсягу

рухів у шийному відділі хребта. Для цього у програмі передбачено проведення класичного масажу в певній послідовності в положенні дитини лежачи на спині, животі. Масажні прийоми застосовувалися відповідно до вікових періодів дитини). Оскільки нахил шиї при вродженій м'язовій кривошії супроводжується генералізованим напруженням м'язів шиї, надпліч і тулуба з боку ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза, застосовувалися масажні прийоми, спрямовані на їх розслаблення. Водночас з боку розтягнутого однойменного м'яза застосовувалися тонізуючі масажні прийоми. Усунення такого косметичного дефекту як сплюснення щоки досягалося загальноновизнаними прийомами масажу обличчя дитини й адаптованими авторськими модифікованими прийомами, які вперше застосовані при вродженій м'язовій кривошії. Точковий масаж на уражений грудинно-ключично-соскоподібний м'яз здійснювався по передньообовій, передній та задній поверхнях шиї в напрямку від вухної раковини вниз. Лікувальна гімнастика проводилася із застосуванням гімнастичних вправ на основі безумовних рефлексів (повзання, розгинання хребта тощо) та позно-тонічних рефлексів; активних вправ (які, базувалися на безумовних рефлексах положення); пасивних і активних вправ та вправ для загального розвитку; редресувальної гімнастики та дихальних вправ. Для пасивної корекції положення голови дитини застосовувалися коригувальні положення та укладання, при яких голову дитини обертали в бік, протилежний локалізації ураження й надавалося правильне положення не тільки голові дитини, але і її тулубу. Для утримування досягнутої корекції положення голови застосовувалися спеціальні фіксувальні (м'які та тверді) комірці Шанця. Щоб зменшити інфільтрат в ураженому грудинно-ключично-соскоподібному м'язі, застосовувався електрофорез. Для поліпшення стану здорового грудинно-ключично-соскоподібного м'яза проводилася його електростимуляція, а при гіпертонусі трапецієподібного м'яза з боку ураження або з протилежного – індуктотермія або теплолікування. Усі фізіотерапевтичні засоби застосовувалися індивідуально відповідно до вікових періодів дитини [4; 8].

Результати дослідження покладені в основу створення у 2008 році першого в Україні центру реабілітації дітей з вродженими і набутими формами кривошії. Центр був створений з метою: ранньої діагностики ортопедичної патології та різних форм кривошії; проведення диференційної діагностики різних форм кривошії; своєчасної комплексної реабілітації; профілактики ускладнень; стимуляції поетапного психомоторного розвитку; відновлення порушених функцій організму і попередження негативних віддалених наслідків; відновлення загального стану та покращення функціональних можливостей дітей.

Завдання фізичної реабілітації: нормалізація об'єму рухів у шийному відділі хребта; покращення трофіки пошкоджених м'язів; усунення залишків гематоми (при наявності) в ушкодженому грудинно-ключично-соскоподібному м'язі; відновлення форми і функції ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза; зменшення та повна ліквідація контрактури

ушкодженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза та зміцнення однойменного м'яза на протилежному (здоровому) боці; відновлення загального стану дитини та покращення функціональних можливостей дитини з кривошиєю; профілактика ускладнень кривоший; стимуляція поетапного вікового психомоторного розвитку дитини, його вікових реакцій; профілактика ускладнень кривоший; полегшення морального і фізичного страждання дитини з кривошиєю у разі її пізнього виявлення; зменшення основних компонентів деформації (при їх наявності); відновлення порушених функцій організму і попередження негативних віддалених наслідків кривоший (асиметрії обличчя, деформації голови, грудної клітки, викривлень хребта тощо).

Удосконалення авторської методики полягало у врахуванні супутніх патологій та діагнозів при обстеженні та проведенні реабілітації. Удосконалена програма фізичної реабілітації передбачала використання різних видів масажу: класичного (з акцентом на супутні проблеми, а також грудинно-ключично-соскоподібні та трапецієподібні м'язи); м'язів обличчя з боку ураження (зовнішнього та внутрішнього боків, авторський прийом); точкового масажу шиї зі здорового та ураженого боків (за Бортфельдом); редресувальної гімнастики; лікувальної гімнастики (рефлекторних, пасивних, пасивно-активних, активних, дихальних вправ); лікувальних положень; застосування валиків, бинтувань, укладань, комірців; засобів фізіотерапії (електрофорезу 2 % розчину калію йодиду на ділянку гематоми; індуктотермії трапецієподібного м'яза; електростимуляції гіпотонічних м'язів обличчя; гідротерапії; теплотікування).

В міський центр реабілітації дітей з вродженими та набутими формами кривоший м. Львова у період з кінця 2008 по березень 2017 рік звернулися батьки 898 дітей з підозрою на кривошию чи встановленим діагнозом «кривошия»: 142 дитини з діагнозом кривошия з ураженням додаткового нерва, 134 дитини – з викривленням хребта та порушенням постави, 257 дітей з нейрогенною кривошиєю, 3 дітей з міозитом, 3 дітей з Кліппеля-Фейля, 17 дітей з пологовою травмою. Були скеровані на госпіталізацію та стаціонарно отримали реабілітацію 123 дітей, амбулаторно – 775 дітей. Впродовж цього періоду було проведено 17960 процедур: 8980 процедур ЛФК та 8980 процедур масажу.

Серед загальної кількості звернених було 342 дитини з діагнозом вроджена м'язова кривошия. Як засвідчив аналіз амбулаторних карток, вроджена м'язова кривошия поєднувалась з супутніми захворюваннями. Залишкові явища гіпоксично-ішемічного ураження ЦНС спостерігалось у 88,4 %, з них симптом рухових розладів – у 8,1 %, гіпертензійний синдром – у 3,48 %, підвищення нервово-рефлекторної збудливості (тремор рук, підборіддя, зригування, поверхневий сон) – у 12,8 %, пригнічення безумовних рефлексів – у 12,8 %, гіпотонус – у 10,4 %, гіпертонус – у 7,0 % пацієнтів, у 32,5 % дітей було діагностовано затримку психомоторного розвитку. Рахіт у поєднанні з гіпоксично-ішемічним ураженням ЦНС було

встановлено у 11,8 % дітей). Поєднання вродженої м'язової кривошії з клишоногістю було у 5,8 %, з вродженим вивихом стегна – у 4,6 %, з гіпотиреозом – у 1,2 % пацієнтів. Поєднання вродженої м'язової кривошії з двома-трьома супутніми захворюваннями було виявлено у 1,2 % хворих.

З аналізу амбулаторних карток, анкетного опитування батьків, а також при реабілітаційному обстеженні було встановлено, що 45,3 % дітей мають затримку фізичного розвитку: пізні підняття голівки – 15,1 %, перевертання – 14,0 %, затримку сидіння – 9, %, вставання на ніжки – 7,0 %.

При цьому вроджена м'язова кривошия майже завжди поєднувалася з різноманітною патологією ЦНС – 88,4 % випадків, тоді як поєднання з ортопедичними захворюваннями встановлено у 10,46 % пацієнтів.

При визначенні морфофункціонального статусу було виявлено, що в дітей з вродженою м'язовою кривошиєю спостерігалися значні асиметрії будови тіла, порушення тону м'язів, зменшення рухливості шийного відділу хребта, нахил голови в бік здорового грудинно-ключично-соскоподібного м'яза, різниця показників біоелектричних потенціалів здорових та уражених грудинно-ключично-соскоподібних м'язів. Окрім порушення функції ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза, спостерігалися порушення функції тих м'язів, які пов'язані з ураженням анатомічно або функціонально, що проявлялось обмеженням розгинання, бокового нахилу, ротації в шийному відділі хребта, поворотів голови в бік ураження.

Проведена фізична реабілітація сприяла корекції виявлених порушень у пацієнтів. Положення голови щодо середньої лінії нормалізувалося, гіпертонус ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза редукувався, сплюснення щоків вдалось усунути, а симптом опору зменшився у значної кількості дітей. При порівнянні показників розгинання в шийному відділі було виявлено, що вони були значно більшими. Показники відстані між акроміальним та соскоподібним відростками при бокових нахилах шийного відділу хребта в бік ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза в дітей стали значно більшими. Показники ротації в бік ураженого грудинно-ключично-соскоподібного м'яза та однойменного здорового м'яза зросли. Кут нахилу голови – суттєво зменшився.

Проведені дослідження дозволили визначити основні методи та засоби, які прийнято застосовувати в дітей при вродженій м'язовій кривошії. Установлено, що в науково-методичній літературі не висвітлено особливості застосування засобів фізичної реабілітації при цьому захворюванні в дітей першого року життя, їх реабілітаційного обстеження, цілеспрямованого підбору реабілітаційних засобів для ліквідації асиметрії різних ділянок тіла, що дозволило б індивідуалізувати реабілітаційний процес.

З'ясовано, що загальноприйнятими методами діагностики вродженої м'язової кривошії є візуальне визначення положення голови щодо середньої лінії, сонографія, визначення кута нахилу голови за допомогою кутоміра, проте зазначені методи не забезпечують визначення функціонального стану грудинно-ключично-соскоподібних м'язів пацієнтів.

В процесі проведення дослідження нами удосконалені методологія реабілітаційного обстеження дітей з ортопедичною патологією (кривошиєю) та програма фізичної реабілітації дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю; обґрунтовано послідовність проведення реабілітаційного обстеження пацієнтів шляхом застосування алгоритму соматоскопічного обстеження при різних положеннях тіла, визначено показники розгинання в шийному відділі хребта, відстані між акроміальним та соскоподібним відростками при бокових нахилах шийному відділі хребта, ротації голови, кута нахилу голови.

Розроблений алгоритм соматоскопічного обстеження дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю допомагає установити ділянку тіла, яка потребує реабілітаційного втручання, визначити ефективність застосованих засобів фізичної реабілітації. Авторська методика визначення показників розгинання, ротації, кута нахилу голови, відстані між акроміальним та соскоподібним відростками при бокових нахилах шиї дозволяє встановити рухливість шийного відділу хребта, величину кута нахилу голови та контролювати їхні зміни під впливом фізичної реабілітації. Запропонована картка обстеження дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю сприяє об'єктивізації результатів дослідження дитини в певні вікові періоди (0–3, 3–6, 6–9, 9–12 місяців).

Підтверджено позитивний вплив індивідуалізації фізичної реабілітації на функціональний стан як уражених, так і здорових грудинно-ключично-соскоподібних м'язів, на нормалізацію м'язового тону й будови тіла, зменшення кута нахилу голови, поліпшення рухливості шийного відділу хребта та зменшення вторинних деформацій будови тіла. Удосконалена програма фізичної реабілітації сприяє корекції виявлених порушень: нормалізації м'язового тону й будови тіла, зменшенню кута нахилу голови, поліпшенню рухливості шийного відділу хребта та зменшенню вторинних деформацій будови тіла.

Обґрунтовано, що реабілітаційне обстеження дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю повинно складатись із соматоскопії в різних вихідних положеннях відповідно до розробленого алгоритму соматоскопічного обстеження і залежно від вікового періоду, двосторонньої пальпації грудинно-ключично-соскоподібних та трапецієподібних м'язів, визначення кута нахилу голови, вимірювання сантиметровою стрічкою параметрів розгинання шиї, відстані між акроміальним та соскоподібним відростками при бокових нахилах у шийному відділі хребта, вимірювання гоніометром параметрів ротації шийного відділу хребта та кута голови. Розроблена програма фізичної реабілітації дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю базується на даних, отриманих під час реабілітаційного обстеження конкретної дитини, і здійснюється відповідно до розроблених алгоритмів, які передбачають проведення відповідного виду масажу, лікувальної, редресувальної гімнастики, фізіотерапії

лікування положенням, укладань, застосування допоміжних засобів у вигляді з'єднаних комірців, бинтувань тощо.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні методик реабілітаційного обстеження та фізичної реабілітації дітей раннього віку з проблемами опорно-рухової сфери (кривошиєю) у зарубіжних країнах.

1. Коржа А. А. Справочник по травматологии и ортопедии / А. А. Коржа, Е. П. Меженина. – К. : Здоровье, 1980. – 216 с. **2.** Мирзоева И. И. Ортопедия детей первого года жизни / И. И. Мирзоева, М. П. Конюхов. – Л. : Медицина, 1983. – 128 с. **3.** Процайло М. Д. Уроджена м'язова кривошия. Caput obstipum congenitum musculare : учбовий посіб. для лікарів-інтернів / М. Д. Процайло, В. С. Ревчук. – Т., 2005. – 50 с. **4.** Ступницька С. А. Фізична реабілітація дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю : навч.-метод. посіб. // Ступницька С. А., Рябуха О. І. – Л. : ЛДУФК, 2011. – 122 с. **5.** Ступницька С. А. Визначення рухової спроможності шийного відділу хребта у дітей першого року життя з вродженою м'язовою кривошиєю / С. А. Ступницька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів, 2008. – № 55. – Т. 2. – С. 303–307. **6.** Ступницька С. А. Діагностика та обстеження дітей першого року з вродженою м'язовою кривошиєю / С. А. Ступницька, О. І. Рябуха // Materialy II Międzynar. nauk.-pract. conf. – Przemysl; Praha, 2005. – S. 72–74. **7.** Ступницька С. А. Експрес-обстеження при вродженій м'язовій кривошії у дітей раннього віку / С. А. Ступницька // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури і спорту. – Л., 2007. – Вип. 11, т. 2 – С. 118–120. **8.** Ступницька С. А. Особливості застосування засобів фізичної реабілітації у дітей раннього віку при вродженій м'язовій кривошії / С. А. Ступницька, О. І. Рябуха // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2008. – Т. 3. – С. 146–150. **9.** Коржинський Ю. С. Досвід ранньої фізичної реабілітації новонароджених дітей з перинатальним ураженням нервової системи / Ю. Коржинський, М. Сварник, О. Омеляненко, Р. Голик // Матеріали другої Всеукр. конф. аспірантів «Молода наука України» / – Л., 1998, С. 235–237. **10.** Климовецкий В. Г. Концепции развития врожденных пороков костно-мышечной системы у детей / В. Г. Климовецкий // Ортопедия, травматология. – 1997. – № 2. – С. 43–46. **11.** Страковская В. Л. Лечебная физкультура в реабилитации больных и детей группы риска первого года жизни / В. Л. Страковская. – Л. : Медицина, 1981. – 160 с. **12.** Виленский В. Л. Врожденная мышечная кривошея / В. Л. Виленский, Л. К. Михайлова // Фельдшер и акушерка. – 1990. – № 4. – С. 36–41. **13.** Корж М. О. Помилки та ускладнення при лікуванні дітей з ортопедо-травматологічною патологією / М. О. Корж, А. Ф. Левицький, О. І. Корольков // Матеріали наук.-практ. конф., присвяч. 75-річчю з дня народження, 50-річчю науково-практичної діяльності проф. М. І. Хвисяюка. – Х., 2009. – С. 17–21. **14.** Олекса А. П. Ортопедія : підручник / А. П. Олекса. – Т. : ТДМУ, 2006. – 528 с. **15.** Hollier L. Congenital muscular torticollis and the associated craniofacial changes. / J. Kim, В. Н. Grayson, J. G. McCarthy // Plast Reconstr Surg. – 2000. – P. 105. **16.** Волков М. В. Ортопедия и травматология детского возраста : руководство для врачей / М. В. Волков, Г. М. Тер-Егназаров. – М. : Медицина, 1983. – 465 с. **17.** Корнилов Н. В. Ортопедия : краткое руководство для практикующих врачей / Н. В. Корнилов, С. Г. Грязнухин, В. И. Осташко. – СПб. : Гиппократ, 2001. – 368 с.

Рецензент: д.мед.н., професор Мухін В. М.

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (17)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників
Підписано до друку 01.06.2017 р. Формат 60x84.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 13,79

