

ISSN (PRINT) 2413-1865  
ISSN (ONLINE) 2663-2772  
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



**COLLECTION OF RESEARCH PAPERS**

**«PEDAGOGICAL SCIENCES»**

Випуск 90

Херсон–2020

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

*Пермінова Л.А.* – кандидат педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

### **Заступники головного редактора:**

*Петухова Л.Є.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Слюсаренко Н.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

### **Відповідальний секретар:**

*Гончаренко Т.Л.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна

### **Технічний секретар:**

*Блах В.С.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна

### **Члени редакційної колегії:**

*Андрієвський Б.М.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Бондаренко О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

*Вінник М.О.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Воропай Н.А.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Гаран М.С.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Гнедкова О.О.* – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

*Князян М.О.* – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;

*Коваль Л.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;

*Ковшар О.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний інститут, Україна;

*Коткова В.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Мухаммет Демірбілек* – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

*Нагрибельна І.А.* – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Носко Ю.М.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

*Омельчук С.А.* – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Пахомова О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

*Саган О.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

*Співаковський О.В.* – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

*Суріна Ірина* – доктор соціологічних наук, професор, Поморська Академія, м. Слупськ, Республіка Польща;

*Хоружа Л.Л.* – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

*Чайка В.М.* – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна.

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради  
Херсонського державного університету  
(протокол від 26.10.2020 р. № 4)**

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПП  
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Кругленко Л.В.** ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА:  
СВІТОВА ТА ВІТЧИЗНЯНА АРТИКУЛЯЦІЯ ПРОБЛЕМИ..... 7
- Марушка М.М.** ШКОЛИ ТОВАРИСЬКИХ ТАНЦІВ ЯК ОСЕРЕДКИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО  
НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОГО ДВАДЦЯТИЛІТТЯ (1919–1939)..... 12
- Пасічник Л.В.** ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
ТА ЛІТЕРАТУРИ (СЕРЕДИНА 50-Х РР. ХХ СТ.)..... 16

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Андрєєв А.М., Тихонська Н.І.** МЕТОДИ РОЗВИТКУ В УЧНІВ  
ЕКСПЕРИМЕНТАТОРСЬКИХ УМІНЬ В УМОВАХ  
ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ..... 22
- Булага К.М.** КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ  
ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ..... 28
- Воронцов А.І.** ЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ В РАЗІ  
ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЖІНОЧОМУ БОКСІ..... 33
- Поліщук І.Є.** ПРО СТАН ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНОЇ  
ТА ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ  
(НА ПРИКЛАДІ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)..... 42
- Якименко С.І.** СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЯК СКЛАДНИК  
БАГАТОРІВНЕВОЇ СТРУКТУРИ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ..... 48

### СЕКЦІЯ 3

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Охріменко З.В.** МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ СТАНУ  
СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ  
ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 53
- Петриченко Л.О.** ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА  
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ МОЛОДІ  
У СУЧАСНОМУ СВІТІ..... 59

### СЕКЦІЯ 4

#### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Анісімова О.Е., Горлова А.В.** ВЗАЄМОДІЯ З ТЬЮТЕРОМ  
ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ  
ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 67
- Белінська Т.В., Маніга Л.М.** МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
В КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ..... 73



<b>Гончарук О.В.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	79
<b>Horokhivska T.M.</b> THE PERSONAL-MOTIVATIONAL COMPONENT IN PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES.....	86
<b>Zaika A.Yu.</b> THE REAL STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS FOR RESEARCH WORK.....	93
<b>Келемен Р.Ю.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	99
<b>Конох А.П., Маковецька Н.В., Конох А.А.</b> СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ОПАНУВАННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ З ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ.....	104
<b>Недялкова К.В.</b> ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИКА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЩОДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОВОДИТИ МАТЕМАТИЧНІ ТВЕРДЖЕННЯ.....	110
<b>Таранцева О.О.</b> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ.....	119
<b>Шевців З.М., Філоненко М.М.</b> РЕАБІЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	124

## **СЕКЦІЯ 5 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

<b>Благун С.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ «ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР.....	130
<b>Мізюк В.А.</b> ЛЕКЦІЯ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	135
<b>Підварко Т.О.</b> РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	142



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Kruhlenko L.V.** MULTICULTURAL EDUCATION:  
WORLD AND DOMESTIC ARTICULATION OF THE PROBLEM.....7
- Marushka M.M.** SOCIAL DANCE SCHOOLS AS A CENTER OF CHOREOGRAPHIC  
EDUCATION IN GALICIA IN THE INTERWAR TWENTY YEARS (1919–1939).....12
- Pasichnyk L.V.** LEADING TRENDS OF TRAINING OF TEACHERS  
OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE (MID-50S OF THE XX CENTURY).....16

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Andriev A.M., Tykhonska N.I.** METHODS OF DEVELOPMENT OF EXPERIMENTAL  
SKILLS IN STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE FORM OF LEARNING.....22
- Bulaga K.M.** COMPONENTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY  
OF PUPILS OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC TEAM.....28
- Vorontsov A.I.** THE VALUE OF FUNCTIONAL ASYMMETRY  
IN IMPROVING TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING IN WOMEN'S BOXING.....33
- Polishchuk I.Ye.** ON THE STATE OF PHILOSOPHIC-METHODOLOGICAL AND GENERAL  
SCIENTIFIC PREPARATION FOR BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES  
(THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY).....42
- Yakymenko S.I.** WORLDVIEW AS A COMPONENT OF MULTILEVEL STRUCTURE  
OF PERSONALITY WORLD PERCEPTION.....48

### SECTION 3

#### THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Okhrimenko Z.V.** METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDYING  
THE STATE OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATION  
OF STUDENTS TO EMPLOYMENT.....53
- Petrychenko L.O.** STUDENTS' FORMATION OF LEGAL CULTURE IN HIGHER  
EDUCATION INSTITUTIONS AS A BASIS OF YOUNGSTERS' SPIRITUAL SECURITY  
IN MODERN WORLD.....59

### SECTION 4

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Anisimova O.E., Horlova A.V.** INTERACTION WITH THE TUTOR AS A COMPONENT  
OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS  
OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....67
- Belinska T.V., Manita L.M.** METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF CONDUCTING  
AND CHORAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART  
IN THE CLASS OF CHORAL CONDUCTING.....73



<b>Honcharuk O.V.</b> IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE ORGANIZATION OF LEISURE ACTIVITIES OF YOUNGER PUPILS.....	79
<b>Horokhivska T.M.</b> THE PERSONAL-MOTIVATIONAL COMPONENT IN PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES.....	86
<b>Zaika A.Yu.</b> THE REAL STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS FOR RESEARCH WORK.....	93
<b>Kelemen R.Yu.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN LAW BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	99
<b>Konokh A.P., Makovetska N.V., Konokh A.A.</b> ORIENTATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ON FORMATION OF SUSTAINABLE POSITIVE MOTIVATION ON CAPTURE KNOWLEDGES AND ABILITIES FROM ECOLOGICAL TOURISM.....	104
<b>Niedialkova K.V.</b> FORMATION OF COMPONENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS ABOUT TEACHING PUPILS TO PROVE MATHEMATICAL STATEMENTS.....	110
<b>Tarantseva O.O.</b> ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF NATIONAL FOLK STAGE CHOREOGRAPHY.....	119
<b>Shevtsiv Z.M., Filonenko M.M.</b> REHABILITATION COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST OF THE SOCIONOMIC PROFESSION IN CONDITIONS OF INCLUSION.....	124

## **SECTION 5 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

<b>Blahun S.S.</b> THE PECULIARITIES OF USING THE ELEMENTS OF “BLENDED LEARNING” IN THE PROCESS OF TEACHING PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY, BOTANICAL AND CHEMICAL NOMENCLATURES.....	130
<b>Miziuk V.A.</b> LECTURE IN A MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN A MIXED LEARNING ENVIRONMENT.....	135
<b>Pidvarko T.O.</b> A ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING OF ARTISTIC ABILITIES OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART.....	142



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.5:[008:32]

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-1>**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА:  
СВІТОВА ТА ВІТЧИЗНЯНА АРТИКУЛЯЦІЯ ПРОБЛЕМИ**

Кругленко Людмила Володимирівна,  
здобувач кафедри педагогіки  
*Криворізький державний педагогічний університет*  
kruhlenko@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0596-6926

У статті розглянуто питання особливостей формування предметного поля вивчення педагогічного явища – полікультурної освіти у світовому та вітчизняному науковому дискурсі. Констатовано, що полікультурна освіта як педагогічне явище у вітчизняному культурно-політичному просторі пов'язане із «національним питанням», яке завжди мало державне значення. Наголошено, що формування ідей полікультурності в освіті викликано загостренням суспільних проблем, пов'язаних із необхідністю інтегрування представників різних етнічних груп до єдиного соціокультурного простору. На подолання зазначеної проблеми має бути спрямована полікультурна освіта, яка загалом забезпечує стабільний розвиток соціуму. На підставі звернення автора до напрацювань вітчизняних учених із проблеми полікультурності в освіті виявлено суттєву відмінність зарубіжного та вітчизняного напрямів вивчення проблеми. Акцентовано увагу на тому, що в світовому дискурсі полікультурна освіта представлена різноманітними концепціями, покликаними сприяти культурній адаптації людини, яка є носієм етнічної культури, до спільного простору в межах певного державного утворення. У вітчизняному варіанті полікультурна освіта – шлях інтегрування людини до світового культурного простору, тому значна увага вчених в освітньому ракурсі переважно прикута до питань мовної підготовки. Відзначено позитивні тенденції в розвитку вітчизняної полікультурної освіти, які спрямовані на широке розуміння полікультурності (виховання толерантності, подолання/запобігання дискримінаційних практик в освіті, сприяння всебічному розвитку людини з урахуванням культурних надбань етнічної групи, до якої вона себе відносить). Доведено, що наявні концепції мають свою національну специфіку, тож «запропоновані» світовою спільнотою варіанти розв'язання проблеми не можуть бути повністю експлікованими на вітчизняний ґрунт. Зроблено висновок про те, що українські вчені мають запропонувати «свій варіант» як полікультурності, так і полікультурної освіти, яка б відображала особливості державного розвитку України, її багатонаціонального складу, проте відображала б загальні тенденції європейського співтовариства у їхньому прагненні до соціокультурного діалогу.

**Ключові слова:** полікультурна освіта, вітчизняні дослідження, світовий досвід, педагогічне явище, наукові тенденції.

**MULTICULTURAL EDUCATION:  
WORLD AND DOMESTIC ARTICULATION OF THE PROBLEM**

Kruhlenko Lyudmila Volodymyrivna,  
Applicant at the Department of Pedagogy  
*Kryvyi Rih State Pedagogical University*  
kruhlenko@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0596-6926

The article considers the formation peculiarities of the subject field in studying the pedagogical phenomenon – multicultural education in the world and domestic scientific discourse. It is stated that multicultural education as a pedagogical phenomenon in the domestic cultural and political space is associated with the “national question”, which has always had state significance. It is emphasized that formation of multicultural ideas in education is caused by social problems aggravation related to the necessity of integration of different ethnic groups representatives into a single socio-cultural space. Multicultural education, which generally ensures the stable society development, should be aimed at overcoming the above-mentioned problem. Based on the author’s appeal to the domestic scientists works on multiculturalism in education problem, a significant difference between foreign and domestic directions of the problem studying is identified. It is emphasized





that in the world discourse multicultural education is represented by various concepts designed to promote the cultural adaptation of a person as a carrier of ethnic culture to a common space within a certain state formation. In the domestic version, multicultural education is a way of integrating people into the world cultural space, so much attention of scientists in the educational perspective is mainly focused on language training. Positive trends in domestic multicultural education development are aimed at broad understanding of multiculturalism (education of tolerance, overcoming/preventing discriminatory practices in education, promoting comprehensive human development, taking into account the cultural heritage of the ethnic group, to which it belongs) are noted. It is proved that the existing concepts have their own national specifics, so the “proposed” by the world community options for solving the problem cannot be fully explained on domestic soil. It is concluded that Ukrainian scholars should offer “their version” of both polycultural and multicultural education, which would reflect the peculiarities of Ukrainian state development, its multinational composition, and reflect the general trends of the European community in their interest for sociocultural dialogue.

**Key words:** *multicultural education, domestic studying, world experience, pedagogical phenomenon, scientific tendencies.*

## Вступ

Розвиток української системи освіти відбувається в умовах значного впливу світових освітніх тенденцій, які актуалізують в освітньому просторі проблеми, що, на наш погляд, мають вітчизняні варіанти свого розв'язання в теоретичній та практичній площинах. До кола цих тенденцій відносимо наукові напрацювання в сфері інклюзивної освіти, ґендерного виховання, дуальної форми освіти та освіти полікультурної.

Можемо стверджувати, що полікультурна освіта як педагогічне явище у вітчизняному культурно-політичному просторі пов'язана із «національним питанням», яке завжди мало державне значення. Його «остаточне розв'язання» в радянські часи вважаємо умовним, оскільки воно лише створило ілюзію відсутності етнічних та культурних відмінностей, сприяло його певному загостренню в сучасних реаліях (що раз у раз демонструє політична маніпуляція «мовним питанням»). Утім освітні тенденції формуються внаслідок загострення тих чи тих суспільних проблем, на подолання яких (чи запобігання яким) має бути спрямована зокрема освіта, що загалом забезпечує стабільний розвиток соціуму.

Певним випробуванням «стійкості» полікультурності у сучасних умовах вважаємо введення карантинних заходів, які на певний час припинили культурне співробітництво між країнами, що на час загальмувало міграційні, а отже, й інтеграційні процеси. Проте економічні умови замість «культурної обсервації» призвели до пришвидшення протилежних процесів. Низка країн під час «виходу» з карантину оголосила про полегшення умов для натуралізації трудових мігрантів, тож процес їх інтегрування у нове культурне середовище буде більш стрімким. Що також, на нашу думку, актуалізує проблему полікультурності в освітній царині.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Звернення до сучасного наукового дискурсу переконує, що поглиблене вивчення зазначених питань відбувається переважно за рахунок певної інкорпорації світового досвіду, утім наступний етапи консолідації запозиченого досвіду із вітчизняними реаліями (зокрема, в педагогічній сфері) відбувається значно рідше, доказом чого вважаємо збереження власне іноземних найменувань. До того ж у визначеній сфері відсутній усталений тезаурус, наявні відмінності у дефініціях та наукових підходах. Зазначене ускладнює наукове розуміння проблеми, яке можливе за умов окреслення витоків проблеми, об'єктивних передумов її виникнення, чинників впливу на її існування/подолання та власне складників проблем. Наявні напрацювання вітчизняних учених щодо проблеми полікультурності в освіті, на нашу думку, потребують свого узагальнення задля встановлення найбільш продуктивних тенденцій, що мають бути враховані у процесі подальшої імплементації ідей полікультурності у вітчизняній освіті.

## 2. Методологія та методи

Передусім зазначимо, що питання між-етнічного існування національних спільнот, культурного толерування та освітньої недискримінації у світовій освітній думці має значні напрацювання, запозичення яких повинне відбуватися із позицій критичного аналізу. Власне, критичного аналізу та систематизації потребують здобутки вітчизняних учених. Тож методологію проведеного дослідження становить система методологічних принципів (об'єктивності, комплексності, розкриття суперечностей предмета, що вивчається, та ін.), підходів (культурологічного, аксіологічного) та відповідних методів (аналізу, синтезу, інтерпретації та узагальнення; історико-культурного, проблемного та прогностичного).

## 3. Результати та дискусії

Передусім зазначимо, що питання полікультурності в світовому освітньому дис-





курсі виникли як реакція на зміни в етнічному складі багатьох країн, що пов'язують із посиленням із другої половини ХХ ст. міграційних процесів. Інтеграція «нових» членів суспільства проходила складний шлях культурної адаптації: від культурної ізоляції, що призводила до маргіналізації етнічних груп, до повного злиття із традиційною культурою, тобто культурної мімікрії та втрати власної автентичності.

Із позиції сучасної соціально-політичної думки «мімікрія» як суспільне явище є захисним механізмом «приспособування людини до певних соціальних умов або ситуацій» (Бобрук, 2013: 529). А. Бобрук стверджує, що прагнення до самозбереження змушує людину хитрувати, «вдягати маску-роль, яка схвально сприймається соціальним оточенням, але за своїми ціннісно-нормативними вимірами не відповідає внутрішній ціннісно-нормативній системі адаптанта або ж повністю суперечить їй. Проте ця маска-роль дозволяє її носіям досягти бажаного результату: вижити чи досягнути успіху в будь-якій сфері особистого та суспільного життя» (Бобрук, 2013: 530). Утім саме суперечливість загальноприйнятими культурними традиціями внутрішніх настанов людини, безумовно, гальмує її розвиток та вдосконалення, гальмує її внутрішню самореалізацію. За таких умов освіта стає механізмом культурної адаптації, тож зарубіжні науковці запропонували світу низку концепцій (етнічну, культурної депривації, мовну, радикалізму, генетичного детермінізму тощо), які у той чи той спосіб вплинули на розвиток освіти. Проте, як справедливо вказує Ю. Сідун, «більшість концепцій багатокультурної освіти ґрунтується на якомусь одному факторі». Науковець стверджує, що «для справжньої багатокультурної реформи освіти, очевидно, необхідно вироблення холістичної концепції полікультуралізму, що розглядає всі компоненти освіти разом» (Сідун, 2014: 161).

Вітчизняна освіта нині досить чутлива до світових тенденцій. Тож і полікультурність потрапила до вітчизняного наукового дискурсу як новітня освітня тенденція. Але ракурс її вивчення, на нашу думку, діаметрально протилежний. Якщо у світовому вимірі полікультурність в освіті – шлях подолання людиною культурних бар'єрів, які заважають її інтеграції у суспільство, в якому вона існує, то у вітчизняному варіанті полікультурна освіта – шлях до інтегрування до світового культурного простору. Тому у вітчизняному освітньому дискурсі останніх років щодо проблем полікультурності в освіті переважають наукові дослідження так би мовити «мовного» ракурсу

(Ф. Асанова «Підготовка майбутніх учителів філологічних дисциплін до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища»; Н. Базиляк «Мовні стратегії в полікультурному просторі»; В. Басанец, О. Хардікова, Н. Колотова «Полікультурне виховання слухачів ВНЗ на заняттях з іноземної мови»; І. Білецька «Полікультурний контекст професійно-педагогічної підготовки бакалаврів з іноземної мови в США»; М. Винарчик «Полікультурне виховання у контексті білінгвальної освіти»; О. Галай «Полікультурний аспект виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов» та ін.).

Без сумніву, мова є важливим компонентом у полікультурній освіті, проте, на наше переконання, лише компонентом, інструментом, освітнім засобом. Тож ми поділяємо думку Д. Попової, що «вже зараз система освіти має залучати до навчально-виховного процесу такі компоненти, які б актуалізували для учнів перспективи глобальних катастроф та їх першопричини, а також знайомили з передумовами та можливостями їх подолання. На жаль, не всі держави нині готові до продуктивного діалогу, тому у світі й існують етнічні та міждержавні конфлікти. Тож зараз людство, як ніколи, потребує такої освіти й виховання, яка б забезпечила усвідомлення важливості співпраці між народами» (Попова, 2013: 66). Тому надзвичайно актуальним у цьому напрямі є твердження І. Бахова, який серед проблем, що потребують свого розв'язання, називає: «виховання толерантності, різні прояви дискримінації в навчальному закладі і в суспільстві, вплив стереотипів і упреждень на ставлення людини до окремих етносів і культур, взаємозв'язок між успішністю учня та його соціальним походженням, школа і релігія, навчання людей з альтернативним розвитком» (Бахов, 2017: 5). Отже, полікультурна освіта, на наше переконання, має бути спрямована на подолання саме вказаних дослідниками бар'єрів.

Визначене обґрунтовує появу нового напрямку у вітчизняній освіті, яке нині претендує на освітню галузь, – «полікультурної педагогіки». На констатації цього факту наполягають С. Кірсанова та Т. Дем'яненко, коли стверджують: «Полікультурна педагогіка – молода наука, однак її актуальність очевидна, бо вона оцінена сьогодні як неодмінний інструмент виходу з кризи виховання і освіти, що сприяє гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур» (Дем'яненко, Кірсанова, 2016: 49).

З огляду на поліетнічне представництво України також перспективним вважа-



ємо прагнення щодо підготовки вчителів до роботи у полікультурному середовищі. Опитування, проведені дослідниками, переконують, що не всі викладачі схильні враховувати етнічну специфіку учнівських колективів. Ця позиція загалом видається правильною (оскільки визнається рівність та однаковість усіх учнів), проте саме ця позиція виявляється небезпечною. Тому повністю поділяємо точку зору на цю проблему С. Довбенко, яка вказує, що позиція «невизнання різноманіття» може означати, «що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів. Своєю чергою учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей, як заперечення права школяра на свою ідентичність. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу» (Довбенко, 2013: 17). Такий підхід, на нашу думку, є неприпустимим не лише у Карпатському регіоні, про який пише дослідниця, а взагалі у вітчизняному освітньому середовищі. Тож підготовка вчителя як такого, що враховує етнічну специфіку учнів, зважає на їхні культурні традиції, проте не допускає переваги представників того чи іншого етносу над іншими, сприятиме соціально-культурній ідентифікації кожного учня та учениці як рівних серед рівних.

Крім позитивних тенденцій у розв'язанні проблеми полікультурної освіти, варто відзначити наявність тенденцій, які вважаємо суперечливими. Серед них – ототожнення понять «полікультурна освіта» та «міжкультурна освіта». Такий підхід, до речі, демонструють С. Кірсанова та Т. Дем'яненко, розглядаючи питання полікультурного складника у педагогічній культурі викладачів закладів вищої освіти (Дем'яненко, Кірсанова, 2016), що відбивається на тлумаченні авторами понять «полікультурна компетентність» та «міжкультурна компетентність/компетенція». Суперечливою вважаємо і тенденцію щодо розуміння полікультурної освіти як такої, що «передбачає стирання національних відмінностей між етносами» (Дем'яненко, Кірсанова, 2016), оскільки вважаємо, що етнічні особливості та культурна специфіка у межах полікультурної освіти потребують визнання своєї неповторності, тобто лише сприятимуть підкресленню етнічної визначеності людини у полікультурному різноманітті. Тобто, слідом за більшістю дослідників, оцінюємо полікультурну освіту як шлях до збереження етнічної ідентичності в умовах багатонаціональності.

## Висновки

Світові надбання у сфері полікультурності переконують у тому, що кожна країна намагається вирішити проблему відповідно до особливостей власного розвитку та наявності певних (зокрема, освітніх) ресурсів. Наявні нині «моделі полікультурності» мають свою національну специфіку, тож «запропоновані» світовою спільнотою національні варіанти розв'язання проблеми не можуть бути повністю експлікованими на вітчизняний ґрунт. Переконані, що українські вчені мають створити свою модель як полікультурності, так і полікультурної освіти, яка б відображала особливості державного розвитку України, її багатонаціонального складу, проте підкреслювала би загальні тенденції європейського співтовариства у їхньому прагненні до соціокультурного діалогу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 624 с
2. Бобрук А.М. Політична мімікрія: визначення сутності в сучасному науковому дискурсі. *Держава і право. Юридичні і політичні науки*. 2013. Вип. 61. С. 526–531.
3. Дем'яненко Т.А., Кірсанова С.С. Полікультурна освіта як частина педагогічної культури викладачів вищих навчальних закладів. *Pedagogika. Osiagnięcia naukowe, rozwój, propozycje* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 200-ліття Варшавського університету (м. Варшава, 29–30 вересня, 2016). Варшава, 2016. С. 47–51.
4. Довбенко С. Полікультурні основи підготовки майбутнього педагога до роботи в сільській школі Карпатського регіону. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Випуск 46. С. 12–19.
5. Сідун Л. Основні концепції полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 31. С. 160–162.
6. Попова Д.А. Проблема полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. № 1 (9). С. 64–75.

## REFERENCES

1. Bakhov, I.S. (2017). *Tendentsii rozvytku polikulturnoi osvity u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv Kanady i SShA (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Multicultural education development trends in specialists training of Canada and the United States (the second half of the XX – early XXI century)]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bobruk, A.M. (2013). *Politychna mimikriia: vyznachennia sutnosti v suchasnomu naukovomu dyskursi* [Political mimicry: defining the essence in modern scientific discourse]. [in Ukrainian].
3. Demianenko, T.A., Kirsanova, S.S. (2016). *Polikulturna osvita yak chastyna pedahohichnoi kultury*



*vykladachiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Multicultural education as a part of pedagogical culture of teachers of higher education institutions]. [in Ukrainian].*

4. Dovbenko, S. (2013). *Polikulturalni osnovy pidhovtovky maibutnoho pedahoha do roboty v silskii shkoli Karpatskoho rehionu [Multicultural bases of future teacher training for practicing at rural school of the Carpathian region]. [in Ukrainian].*

5. Sidun, L. (2014). *Osnovni kontseptsii polikulturalnoi osvity v SShA [Basic concepts of multicultural education in the United States]. [in Ukrainian].*

6. Popova, D.A. (2013). *Problema polikulturalnoi osvity u viitchyzniani pedahohichnii teorii ta praktytsi [The problem of multicultural education in domestic pedagogical theory and practice]. [in Ukrainian].*

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.*

*The article was received 5 August 2020.*



УДК 37(091)(477.83/.86)«1919/1939»:793.3  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-2>

## ШКОЛИ ТОВАРИСЬКИХ ТАНЦІВ ЯК ОСЕРЕДКИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОГО ДВАДЦЯТИЛІТТЯ (1919–1939)

Марушка Магдалина Михайлівна,  
аспірант кафедри загальної та дошкільної педагогіки  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*  
dushka2222@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-6404-7519

**Мета** статті – визначити соціально-культурні передумови популярності та масовості шкіл товариських танців як осередків хореографічного навчання; проаналізувати діяльність шкіл товариських танців у Галичині в міжвоєнне двадцятиліття. **Методи.** Для досягнення поставленої мети було використано комплекс дослідницьких методів – конкретно-пошуковий, системний метод, метод логіко-історичного аналізу. Конкретно-пошуковий метод застосовувався у роботі з архівними документами та матеріалами періодичних видань із досліджуваної проблематики. Системний метод дав змогу всебічно та комплексно розглянути діяльність шкіл товариських танців у Галичині міжвоєнного періоду. Метод логіко-історичного аналізу дозволив систематизувати, проаналізувати дані та інформацію, що стосуються предмету дослідження. **Результати.** На основі аналізу архівних матеріалів, публікацій у періодичних виданнях розкрито особливості організації шкіл товариських танців у Галичині 1919–1939 років, систематизовано інформацію про власників та вчителів шкіл товариських танців, досліджено діяльність професійного зв'язку вчителів товариських танців. **Висновки.** Встановлено, що популярність та масовість шкіл товариських танців у Галичині визначали розвиток бальної хореографії, а також роль, яку відігравали танці у тогочасному соціально-культурному житті галичан. Дуже поширеними були дансинги – громадські зали для танців, у кав'ярнях та рестораціях також біли місця для танців. Часто різноманітні товариства організовували танцювальні вечори, особливо у карнавальний сезон. Репертуар бальної хореографії 20–30-х рр. ХХ ст. включав вальс, тустеп, уанстеп, блюз, фокстрот, квік-степ, чарльстон, танго, свінг, твіст, шіммі, каріоку тощо. Ці танці вивчали у школах товариських танців. Школи танців були у багатьох містах Галичини, а саме у Бережанах, Бориславі, Бродах, Дрогобичі, Золочеві, Коломиї, Надвірній, Самборі, Старому Самборі, Станіславові, Стрию, Трускавці. Зміст та методика навчання товариських танців залежали виключно від рівня підготовки педагогів танцювальних шкіл. Учителі танців об'єднувались у професійні зв'язки. Протягом 1919–1939 років у Львові діяло кілька таких зв'язків, які об'єднували фахових та ліцензованих учителів танців з усієї Східної Галичини.

**Ключові слова:** бальна хореографія, танцювальна культура, товариський (салонний) танець, школа товариських танців, професійний зв'язок учителів танців.

## SOCIAL DANCE SCHOOLS AS A CENTER OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN GALICIA IN THE INTERWAR TWENTY YEARS (1919–1939)

Marushka Mahdalyna Mykhailivna,  
Postgraduate Student at the Department of the General and Preschool Pedagogy  
*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*  
dushka2222@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-6404-7519

**The purpose** – to determine the cultural prerequisites for the popularity of social dance schools as centers of choreographic learning; to analyze the activities of social dance schools in Galicia in the interwar twenty years. **Methods.** To achieve this goal, a set of research methods was used specific search, system method, method of logical-historical analysis. Specific search methods were used when working with documents and materials of periodicals on the researched issues. The systematic method allowed to comprehensively consider the activities of social dance schools in Galicia in the interwar period. The method of logical-historical analysis allowed to systematize, analyze data and information related to the subject of research. **Results.** Based on the analysis of archival materials, publications in periodicals, the peculiarities of the organization of social dance schools in Galicia in 1919–1939 are revealed, information about the owners and teachers of social dance schools is systematized, the professional communication of social dance teachers is investigated. **Conclusions.** It is established that the popularity of social dance schools in Galicia determined the development of ballroom choreography, as well as the role played by the dance in the then socio-cultural life of Galicians. Dance halls were widespread, and there were also dance halls in cafes and restaurants. Often various societies organized dance





evenings, especially during the carnival season. Repertoire of ballroom choreography of the 20–30s of the XX century included waltz, twostep, onestep, blues, foxtrot, quickstep, charleston, tango, swing, twist, shimmy, karioka, and more. These dances were studied in social dance schools. Dance schools were held in many cities of Galicia, namely in Berezhany, Boryslav, Brody, Drohobych, Zolochiv, Kolomyia, Nadvirna, Sambir, Staryi Sambir, Stanislaviv, Stryi, and Truskavets. The content and methods of teaching social dances depended solely on the professionalism of dance school teachers. Dance teachers formed professional relationships. During 1919–1939, there were several such associations in Lviv, uniting professional and licensed dance teachers from all over Eastern Galicia.

**Key words:** *ballroom choreography, dance culture, social (salon) dance, school of social dances, professional communication of dance teachers.*

## Вступ

Розвиток та становлення хореографічної освіти Галичини в 1919–1939 роках залежали від історичних реалій (приналежність території до складу Польщі), суспільно-культурних чинників (вплив західноєвропейських тенденцій на розвиток танцювальної хореографії та пластичної виразності). Важливість проведення всебічного аналізу такої проблематики з метою заповнення білих плям в історії хореографічного навчання в Галичині міжвоєнного періоду та залучення результатів до наукового обігу зумовило вибір предмета нашого дослідження. Хочемо звернути увагу на школи танців, які масово навчали товариських танців, професійно працювали у напрямі хореографічної освіти та культури.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Окремі аспекти розвитку теорії та історії хореографічної освіти і навчання танців у Галичині в 1919–1939 роках, передумови формування салонних танців в Україні розкрито в роботах Н. Горбатової, В. Пастух, С. Єфанової, Л. Бакало, Н. Храбатин, О. Плахотнюка та інших. Зокрема, дисертаційне дослідження В. Пастух присвячене розвитку хореографічної культури в Галичині. Н. Храбатин, досліджуючи танцювальну культуру міжвоєнного Станиславова, згадує місцеві школи танців (Храбатин, 2014). Однак аналіз літератури засвідчив, що передумови та організаційні засади діяльності шкіл товариських танців на галицьких землях залишаються малодослідженими.

*Мета статті* полягає у визначенні соціально-культурних передумов популярності та масовості шкіл товариських танців як осередків хореографічного навчання у Галичині в міжвоєнне двадцятиліття та аналізі їх діяльності.

### 2. Методологія та методи

У ході дослідження було використано конкретно-пошуковий, системний метод, метод логіко-історичного аналізу. У роботі з архівними та бібліотечними фондами використаний конкретно-пошуковий метод.

Всебічне та комплексне дослідження діяльності шкіл товариських танців у Галичині міжвоєнного періоду забезпечив системний метод. Для систематизації, аналізу даних та інформації стосовно досліджуваної проблематики використано метод логіко-історичного аналізу.

### 3. Результати та дискусії

Початок XX століття знаменується розвитком професійного танцювального руху – створюється Міжнародний союз танцюристів та вчителів танців, проводяться всесвітні конгреси та конференції педагогів танцю. Також це був час зміни танцювальних форм бальної салонної хореографії. На початку XX ст. шалено популярними було танго, чарльстон. У 20-х рр. танцюристи захоплюються фокстротом, джазовими та свінговими танцювальними формами.

Танці посідали особливе місце у суспільно-культурному житті галичан. У 20–30-х рр. XX ст. звичною була практика громадських танців у спеціально призначених залах, танцювали у ресторанах. Популярними серед містян були танцювальні вечірки, бали, які організовували різноманітні товариства та клуби. Танці були невід'ємною складовою частиною світського життя, а «відсутність танцювальних навичок сприймалась приблизно так, як у наші дні невміння користуватись комп'ютером» (Бучик, 2015).

Оволодіти танцювальними навичками для виконання парних світських танців можна було у приватних школах товариських або салонних танців. Відповідно до розпорядження Комісара Уряду у Варшаві школи товариських танців визначались як «заклади, в яких з метою вироблення естетики рухів та товариських форм танцю проводиться індивідуальна чи групова наука» (ДАЛО Фонд 1, Опис 56: 2).

Діяльність шкіл товариських танців чітко регламентувалась. Приміщення, в якому проводилось навчання, мало відповідати санітарним вимогам, нормам пожежної безпеки. На заняттях заборонялась присутність сторонніх осіб; недопустимим було навчання або демонстрація непристойних рухів, фігур; з музичних інструментів можна



було використовувати лише грамофон, фортепіано або скрипку, а група музикантів не могла складатись більше ніж з 2 осіб; у приміщенні школи заборонялося розміщення публічних залів для танцювальних розваг, буфетів (ДАЛО Фонд 1, Опис 56: 2).

Школи танців відкривались і велись відповідно до дозволу, виданого гродським староством, воеводством чи намісництвом.

Аналіз архівних фондів засвідчив, що особливе місце у поширенні бальної культури та хореографічного навчання у Галичині посідає Львів. У досліджуваній період там функціонувало більше 20 приватних товариських танців. Вдалося віднайти список осіб, які у 20–30 рр. ХХ ст. вели ліцензовану науку танцю. Серед них – Йозеф Арендт, Пінкас Блох, Хенрика Брисьова-Іраут, Ізидор Борітц, Чеслава Буркацька-Куліговська, Станіслав Дашинський, Станіслав Фалішевський, Тобіаш Кац-Котовські, Нікодем Лоефлер, Кароль Ланг, Рудольф Новіцький, Стефанія Немчиновська, Саломея Рааб (Орглер), Антоніна Шпінетер, Ян Шпінетер, Адам Ян Шпінетер, Барбара Вітлін (Плевінська), Тарас Вітвіцький, Марія Вайдова, Леокадія Валіцька-Цесельська, Вацлав Ваха, Вавжинец Зволінський (ДАЛО Фонд 1, Опис 56: 11). У фондах Державного архіву Львівської області є інформація лише про отримані дозволи на ведення шкіл товариських танців та адреси.

Окрім згаданих осіб, товариських танців у міжвоєнному Львові також навчали Міхал Іраут, Тамара Панченко, Валентин Сливинський, Мечислав Сливський та Мар'ян Вечисти, який був першим танцівником зі Східної Галичини, який був прийнятий до Міжнародного зв'язку хореографів у Парижі (1935). Після закінчення Другої світової війни М. Вечисти виїхав до Кракова, де сприяв становленню професійного розвитку бального танцю в Польщі.

Протягом 1919–1939 років навчання у школах товариських (салонних) танців було популярним і в інших містах Львівського, Станіславівського та Тернопільського воеводств. Зокрема, в Станіславові школу танців мав Володимир Качоровскі; в Коломиї товариських танців навчав Нідгор Корн, у Надвірній – Мендель Рум; у Стрию школи товариського танцю мали Мар'ян Варошинський, Мечислав Штайн, Кароль Лей. У Дрогобичі науку танців у постійно діючій школі вів Якуб Гаузман; сезонні курси танців проводили Владислав Моравський, Лейзер Камерман. У Бориславі товариських танців навчали у школах Маркуса Кушера та Сауля Крігеля. Останній також вів сезонну науку танців у Трускавці.

У досліджуваній період, окрім сталих шкіл товариських танців, курси танців також організовувались об'їзним (мандрівним) способом. Серед учителів, які в такий спосіб поширювали хореографічну культуру і навчали парних бальних танців, були Ян Вільк, Яніна Гавришкевич, Йозеф Голлоб, Мойжеш Глуксман, Леон Ланнер, Яніна Напюрковська, Хелена Петрушкова, Валерія Шпінетер. Їхня діяльність охоплювала більшість міст Львівського воеводства: Бережани, Бірча, Блажів, Бжозів, Хирів, Доброміль, Дукла, Динів, Старий Самбір, Дубецько, Кросно, Ліско, Риманів, Стара Сіль, Устшикі і Загуж, Бібрка, Городок, Ягел, Яворів, Кросно, Любачів, Пшеворськ, Рава Руська, Жешів, Самбір, Старий Самбір, Жовква та інші (ДАЛО Фонд 1, Опис 56: 4-49; ДАЛО Фонд 1, Опис 56: 2, 15, 36).

З метою протидії поширенню практики нелегального та непрофесійного навчання товариських танців створювались професійні зв'язки вчителів танців. Так, у 20-х роках діяла Львівська філія професійного зв'язку артистів балету та вчителів танцю Речі Посполитої Польщі (ДАЛО Фонд 1, Опис 58: 16).

1925 року з метою утримання духу єдності та оборони перед неліцензованими вчителями танців у Львові засновано «Товариство вчителів танців». Товариство розмістилось на Ринку, 40 у школі танців Яна Шпінетера. Діяльність товариства поширювалась на Львівське, Краківське, Станіславівське і Тернопільське воеводства (ДАЛО Фонд 1, Опис 54: 135). У 1938 році назву змінено на «Професійний зв'язок ліцензованих вчителів танців у Малопольщі» (ДАЛО Фонд 110, Опис 4: 20). Такий професійний зв'язок проіснував до вересня 1939 року.

#### **Висновки**

Проведене дослідження показало, що у міжвоєнне двадцятиліття у Галичині спостерігались популярність і масовість шкіл товариських танців, які поширювали європейські та світові тенденції танцювального руху та естетики того часу. У школах могли навчатись як новачки, так і ті, хто вже мав певні навички танцювання парних товариських (бальних) танців. Програма навчання у школах товариських танців включала вивчення вальсу, танго, фокстроту, чарльстону, сезонних новинок (каріока, шіммі, твіст). Приватні школи танцю, сезонні курси закривались і відкривались, міняли власників, адресу, назви, тому точну кількість закладів такого типу складно визначити. Лише у Львові діяло понад 20 шкіл товариських танців. Школи танців також були у Бережанах, Бориславі, Бродах, Дрогобичі, Золочеві, Коломиї, Надвірній,



Самборі, Старому Самборі, Станиславові, Стрию, Трускавці. Це були не лише школи, де освоювали танцювальні рухи і техніку, це було місце товариської розваги, обміну емоціями, тому навчання товариських танців користувалось великим попитом серед галичан. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз діяльності шкіл товариських танців на території Західної Волині, Буковини, Закарпаття у досліджуваний період.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бучик О. Наша історія. Станиславівські оголошення: школа танців і бальні ворожіння. URL: [https://kurs.if.ua/news/nasha\\_istoriya\\_stanyславivski\\_ogoloshennya\\_shkola\\_tantsiv\\_i\\_balni\\_vorozhinnya\\_20569.html/](https://kurs.if.ua/news/nasha_istoriya_stanyславivski_ogoloshennya_shkola_tantsiv_i_balni_vorozhinnya_20569.html/) (дата звернення: 10.05.2020).
2. Державний архів Львівської області (ДАЛО) Фонд 1. Опис 54. Справа №7035. 247 с.
3. ДАЛО Фонд 1. Опис 56. Справа № 177. 45 с.
4. ДАЛО Фонд 1. Опис 56. Справа № 2324. 51 с.
5. ДАЛО Фонд 1. Опис 56. Справа № 3209. 32 с.
6. ДАЛО Фонд 1. Опис 56. Справа №1946. 36 с.
7. ДАЛО Фонд 1. Опис 58. Справа № 374. 23 с.

8. ДАЛО Фонд 110. Опис 4. Справа № 56. 54 с.
9. Храбатин Н. Що за танець такий – каріока, або Що танцювали у міжвоєнному Станиславові. URL: <https://gk-press.if.ua/x13399> (дата звернення: 14.07.2020).

#### REFERENCES

1. Buchyk, O. (2015). *Nasha istoriia. Stanyславivski oholoshennia: shkola tantsiv i balni vorozhinna [Our page. Stanislavov's announcements: dance school and ball divinations]*. Retrieved from: [https://kurs.if.ua/news/nasha\\_istoriya\\_stanyславivski\\_ogoloshennya\\_shkola\\_tantsiv\\_i\\_balni\\_vorozhinnya\\_20569.html/](https://kurs.if.ua/news/nasha_istoriya_stanyславivski_ogoloshennya_shkola_tantsiv_i_balni_vorozhinnya_20569.html/).
2. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti (DALO) [State Archives of Lviv Region (DALO)]. Fond 1. Opys 54. Sprava 7035. 247 s.
3. DALO Fond 1. Opys 56. Sprava 177. 45 s.
4. DALO Fond 1. Opys 56. Sprava 2324. 51 s.
5. DALO Fond 1. Opys 56. Sprava 3209. 32 s.
6. DALO Fond 1. Opys 56. Sprava 1946. 36 s.
7. DALO Fond 1. Opys 58. Sprava 374. 23 s.
8. DALO Fond 110. Opys 4. Sprava 56. 54 s.
9. Khrabatyn, N. (2014). *Shcho za tanets takiy – karioka, abo Shcho tantsiuvaly u mizhvoiennomu Stanyславovi [What kind of dance is karioka, or what was danced in interwar Stanislaviv]*. Retrieved from: <https://gk-press.if.ua/x13399>.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.





УДК 378.147:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-3>

## ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (СЕРЕДИНА 50-Х РР. XX СТ.)

Пасічник Любов Володимирівна,  
вчений секретар

*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія  
неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»*

1983.pasechnik@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0105-7944

У статті констатоване виключне значення надбань української вищої педагогічної школи для підготовки сучасного вчителя, зокрема української мови та літератури. Констатовано, що проблема підготовки вчителів української мови і літератури масштабно представлена у вітчизняному педагогічному дискурсі, втім ці роботи переважно спрямовані на вивчення та узагальнення досвіду підготовки майбутніх учителів української мови і літератури шляхом формування та/чи розвитку у них відповідних професійних/фахових компетентностей.

З огляду на праці вітчизняних учених та документальні джерела нормативно-правового характеру здійснено спробу узагальнення практичного досвіду діяльності закладів педагогічної освіти у 50-ті рр. XX ст. Вибраний часовий проміжок (середина 50-х рр. XX ст.), на думку автора, характеризується формуванням низки освітніх тенденцій, які мали визначальне значення для розвитку вищої педагогічної освіти в аспекті підготовки вчителя української мови та літератури. Виявлені тенденції оцінені як негативні та позитивні.

До негативних тенденцій минулого віднесено тотальну ідеологізацію освітнього процесу, жорсткий контроль за навчанням та ідейним вихованням студентства; нехтування українським культурним надбанням. Проте відзначено, що загалом у педагогічній освіті формувалися і позитивні тенденції, серед яких: увага до профорієнтаційної роботи із залученням молоді до педагогічних закладів освіти; боротьба за студентський контингент (хоча засоби цієї боротьби були відповідні часу); посилення уваги до практичної підготовки майбутнього вчителя та формування його готовності до позашкільної роботи із вибраної спеціалізації; уважне ставлення до методичного забезпечення освітнього процесу та прагнення залучити до нього кращих викладачів. І, безсумнівно, позитивною була турбота держави про матеріальний добробут студентства, його харчування та медичне обслуговування тощо. Автором підкреслено, що позитивні тенденції мали загальний характер, підготовка висококваліфікованих учителів української мови та літератури в Україні середини 50-х рр. XX ст. не входила до пріоритетних завдань радянської системи вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** *підготовка майбутніх учителів, учитель української мови і літератури, історія педагогіки, освітні тенденції, вища педагогічна освіта.*

## LEADING TRENDS OF TRAINING OF TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE (MID-50S OF THE XX CENTURY)

Pasichnyk Lyubov Volodymyrivna,  
Scientific Secretary

*Municipal Institution of Higher Education "Dnieper Academy of Continuing  
Education" Dnipropetrovsk Regional Council"*

1983.pasechnik@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0105-7944

The article states the exceptional importance of the achievements of the Ukrainian higher pedagogical school for the training of modern teachers, in particular the Ukrainian language and literature. It is stated that the problem of training teachers of Ukrainian language and literature is widely represented in the domestic pedagogical discourse, but these works are mainly aimed at studying and generalizing the experience of training future teachers of Ukrainian language and literature by forming and/or developing relevant professional/professional competencies.

Given the work of domestic scientists and documentary sources of normative and legal nature, an attempt was made to generalize the practical experience of pedagogical education institutions in the 50s of the twentieth century. The chosen time period (mid-50s of the twentieth century), according to the author, is characterized by the formation of a number of educational trends that were crucial for the development of higher pedagogical



education in terms of teacher training in Ukrainian language and literature. The identified trends are assessed as negative and positive.

The negative tendencies of the past include the total ideologization of the educational process, strict control over education and ideological education of students; neglect of Ukrainian cultural heritage. However, it was noted that in general in pedagogical education positive tendencies were formed, among which: attention to career guidance work with the involvement of young people in pedagogical educational institutions; struggle for the student contingent (although the means of this struggle were appropriate to the time); strengthening attention to the practical training of future teachers and the formation of his readiness for extracurricular activities in the chosen specialization; attentive attitude to the methodological support of the educational process and the desire to attract the best teachers. And, of course, the state's concern for the material well-being of students, their food and medical care, etc., was positive. The author emphasizes that the positive trends were general in nature, the training of highly qualified teachers of Ukrainian language and literature in Ukraine in the mid-50s of the twentieth century was not one of the priorities of the Soviet system of higher pedagogical education.

**Key words:** *training of future teachers, teacher of Ukrainian language and literature, history of pedagogy, educational tendencies, higher pedagogical education.*

### Вступ

Визначення пріоритетних напрямів сучасної педагогічної освіти сформульоване ухваленою «Концепцією розвитку педагогічної освіти» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776), якою з-поміж іншого зазначена необхідність переосмислення змісту освіти щодо встановлення її відповідності суспільним запитам та міжнародним стандартам. Оновлення педагогічної освіти нині переважно відбувається саме з орієнтацією на світовий досвід, проте власні педагогічні надбання, на нашу думку, також потребують значної уваги та наслідування. Зокрема, це стосується підготовки вчителів української мови і літератури, просвітницька місія яких закріплена і на державному рівні («Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019 р.). Окреслені аспекти актуалізують питання педагогічного досвіду у визначеному ракурсі.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Передусім варто наголосити, що проблема підготовки вчителів української мови і літератури масштабно представлена у вітчизняному педагогічному дискурсі. Втім ці роботи переважно спрямовані на вивчення та узагальнення досвіду підготовки майбутніх учителів української мови і літератури шляхом формування та/чи розвитку у них відповідних професійних/фахових компетентностей. Значно менше робіт, в яких подана педагогічна ретроспектива визначеного питання. Звертаючи увагу на науковий доробок учених, можемо стверджувати ґрунтовне опрацювання ними проблем відповідно до їхнього предметно-наукового пошуку. Отже, встановлення цілісної картини підготовки вчителя української мови і літератури на теренах України впродовж її існування у межах різних дер-

жавних утворень та в умовах власної державності, на наш погляд, ще довго потребуватиме свого детального та об'єктивного вивчення.

*Мета статті* полягає у з'ясуванні особливостей підготовки вчителів української мови і літератури в окремий часовий проміжок – середину 50-х рр. ХХ ст. задля виявлення та конкретизації провідних тенденцій, які визначали подальший розвиток системи підготовки вчителів, зокрема української мови і літератури.

### 2. Методологія та методи

Дослідження спирається на методологічні принципи науковості, об'єктивності та історизму, застосування яких визначає коло наукових підходів (системного, хронологічного, аспектного, соціокультурного) та методів (проблемно-хронологічного, структурно-прогностичного), що були застосовані у роботі. Сукупність окреслених принципів, підходів та методів становить методологічну основу нашого дослідження.

### 3. Результати та дискусії

Стан педагогічної освіти в Україні, яка у середині ХХ ст. входила до складу СРСР, визначався загальними тенденціями суспільно-політичного характеру. Початок 50-х рр. ХХ ст. позначений подією, яка мала визначальний вплив на подальший розвиток держави. Зі смертю Й. Сталіна у 1953 р. закінчувалася епоха «культу особи», тож освітянська спільнота мала сподівання на можливість подолання вузькості тодішньої мовної політики, яка скеровувалася мовознавчими працями керманіча.

Дослідники відзначають, що на цей час припадає поживлення інтересу до педагогічних інститутів, які готували вчителів для шкіл з українською мовою викладання, шляхом посилення вимог до створення у закладах «єдиного мовного режиму». Уводилася вимога до викладачів інститутів вести



викладання предметів українською мовою. І хоча ця вимога поширювалася на викладачів, які цією мовою володіли («зобов'язати викладачів, які володіють українською мовою, викладати всі дисципліни українською мовою» (Бажан, 2008: 99), проте сама ця тенденція, на нашу думку, мала б мати позитивний результат.

Наступна тенденція, яка збереглася з попередніх часів та набула свого зростання, – тенденція ідеологічна. Значення вчителя у формуванні світогляду учнівства є беззаперечним, її важливість розуміли і в середині 50-х рр. ХХ ст., тож посилювали саме ідейну підготовку вчителя. Нею була просякнута теоретична та практична підготовка майбутнього вчителя, особливу увагу при цьому звертали на вчителів мов та літератур, яких міцно зв'язували із викладанням іншого предмета соціального циклу – історії. Саме у 1953 р. більшість факультетів, які здійснювали підготовку вчителів української мови і літератури, було перейменовано з філологічних на історико-філологічні. Це поєднання, на нашу думку, має також ідейний контекст. Звісно, вивчення мови і літератури передбачає висвітлення історії становлення тієї чи тієї науки, історії розвитку тих чи тих мистецьких процесів, проте виключне значення в їхній інтерпретації (навіть періодизації) набували праці «класиків марксистсько-ленінізму».

Важливо наголосити на тому, що в середині 1954–1955 н.р. Міністерством освіти СРСР було введено єдині навчальні плани, за якими працювали всі педагогічні інститути України. Відзначимо, що саме у цей час відбувався перехід на нові програми та підручники з української мови для 5–7 класів. Тож у педагогічній пресі розгорнулася дискусія щодо нового підручника з української мови, узагальнюючи яку С. Кутова робить висновок: «Дискусія мала певні прорахунки (відсутність почасти наукової аргументації висловлених думок, іноді надто загальних, неконкретних або пов'язаних уже з пройденим етапом історичного розвитку радянської педагогіки й методики), проте є всі підстави стверджувати, що вона була корисною для викладачів мови і для авторів програм та підручників» (Кутова, 2015: 74).

Поширеною ставала практика контрольних перевірок якості підготовки майбутніх учителів в окремих педагогічних інститутах. Звернення до тексту наказу Міністерства освіти УРСР, що був ухвалений у 1955 р. після перевірки Дрогобицького педагогічного інституту, містить корисну інформацію, яка дає можливість встановити сутність педагогічної підготовки на цей час.

Отже, метою такої підготовки було формування у молодого вчителя «марксистсько-ленінського світогляду, виховання радянського патріотизму, любові до своєї професії, виховання морально-політичних якостей радянського вчителя» (Про якість підготовки..., 1955: 23).

Також визначалася необхідність спрямування професійної підготовки на потреби шкільної освіти, тож вимагалось ретельне опрацювання майбутніми вчителями (студентами) шкільних програм та підручників. Навчання повинне було проводитися у тісному зв'язку із практикою, тож педагогічна практика ставала ключовою у професійній підготовці вчителя. Зв'язок інституту і школи мав стати систематичним і спрямованим «на вивчення кращого педагогічного досвіду школи, на поширення його серед учителів і використання в педагогічному процесі інституту» (Про якість підготовки..., 1955: 20).

Окрема увага зверталася і на досконале вивчення студентами фахових предметів як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Теоретичне вивчення фахових предметів не повинне було поступатися їх практичному спрямуванню навчання. Тобто практичний складник не мав опановуватися, «не знижуючи наукового рівня підготовки студентів і не порушуючи системи наукових знань з цих дисциплін» (Про якість підготовки..., 1955: 22). Зокрема, наголошувалося на необхідності підвищення рівня грамотності і культури мови студентів, збільшення кількості тренувальних вправ з граматики у разі вивчення української (та російської) мови. Так само уважно ставилися і до вивчення літератури. Недоліком у роботі Дрогобицького інституту було, зокрема, те, що «викладання української літератури хибує на відсутність аналізу художньої специфіки літературних творів, зокрема творів, які вивчаються в середній школі» (Про якість підготовки..., 1955: 21).

Водночас вимагалось опанування системою педагогічних знань і фахових методик. Власне, вся навчальна та наукова робота як студентів, так і викладачів повинна була бути спрямована на шкільний курс відповідного предмета. Навчально-виховну роботу повинні були «повністю підпорядкувати завданню підготовки вчителів, озброєних діалектико-матеріалістичним світоглядом, які досконало знали б свій предмет і уміло володіли б методами і прийомами навчання та виховання дітей в школі» (Про якість підготовки..., 1955: 22).

У 1955 р. відбулося скорочення чисельності педагогічних інститутів, що пояснювалося «зменшенням контингенту учнів».



Учительські інститути необхідно було скорочувати через те, що їхні випускники не мали можливості для працевлаштування. У червні 1955 р. Міністерством освіти Української РСР було видано Наказ «Про зміни в мережі вищих педагогічних учбових закладів Української СРСР» (№ 247 від 17 червня 1955 року), яким закрито Коломийський учительський інститут, а Житомирський педагогічний інститут іноземних мов було реорганізовано у факультет Житомирського педагогічного інституту імені І. Франка (Про зміни..., 1955). Цей документ цікавий тим, що у Додатку до нього містяться відомості щодо кількості студентів, які мали бути переведені з Коломийського учительського інституту до інших навчальних закладів. Загалом на момент ліквідації тут навчалися 549 осіб (150 – на денному та 399 – на заочному відділеннях). Навчалися за трьома спеціальностями: «українська мова і література», «фізика і математика», «російська мова і література». Показово, що в цьому навчальному закладі кількість студентів – майбутніх учителів української мови і літератури значно перевищувала ту саму кількість учителів російської мови та літератури (зі спеціальності українська мова та література навчалися 50 студентів денного та 159 студентів заочного відділень; зі спеціальності російська мова і література навчалися 25 студентів на денному відділенні та 130 на заочному) (Про зміни..., 1955). Внаслідок цієї реорганізації, як вказує В. Майборода, було припинено підготовку вчителів у низці закладів, з-поміж іншого вчителів української мови і літератури – у Криворізькому, Мелітопольському, Сумському та Херсонському педагогічних інститутах (Майборода, 1992: 114).

Цю тенденцію щодо реорганізації закладів вищої педагогічної освіти, яка передусім відбилася на значному скороченні кількості майбутніх учителів української мови та літератури, також вважаємо показовою, оскільки свідчила про поступове витіснення української мови зі сфери вищої педагогічної, а отже, і шкільної освіти.

Проте загальні показники підготовки вчителів української мови і літератури на 1956 р. перевищували ті ж самі показники щодо підготовки вчителів російської мови та літератури. Так, наказом Міністерства освіти УРСР від 6 липня 1956 р. («Про додаткові заходи з упорядкування підготовки вчительських кадрів у педагогічних учбових закладах») визначалася кількість майбутніх студентів за різними спеціальностями. Зокрема, на денне відділення педінститутів УРСР у 1956 р. мали бути зараховані 6525 осіб, із них зі спеціальності

«українська мова і література» – 775 осіб (майже 12% від загальної кількості). Для порівняння можемо навести відомості, що на спеціальність «російська мова і література» планували зарахувати 675 осіб (на 100 осіб менше, ніж на спеціальність «українська мова і література»).

Додамо, що цим самим наказом продовжувалося скорочення чисельності освітніх закладів, де готували вчителів, та водночас факультети з природничих наук були реформовані у факультети зі спрямуванням на виробниче навчання. Отже, на противагу гуманітарному навчанню висувалося навчання політехнічне, тож вивчення мови і літератури знову відходило на другий план.

Насамкінець зауважимо, що сподівання на можливі зміни у мовній політиці СРСР, які б позначилися на підготовці вчителів української мови та літератури, а отже, і покращенні стану викладання української, виявилися марними. Насправді «культ особи» був замінений, так би мовити, «культу партз'їзду», коли саме рішення чергових з'їздів КПРС ставали всеосяжними і відображали всі аспекти суспільного життя країни та громадян. Наразі у закладах вищої педагогічної освіти вчили не праці Й. Сталіна, а праці В. Леніна, матеріали партійних з'їздів, а згодом і праці Л. Брежнєва. Тобто ідеологічний (партійний) вплив на зміст підготовки майбутніх учителів залишався визначальним.

Дії короткотермінового етапу щодо підтримки української мови у закладах вищої освіти швидко скінчилися. Своєрідною позначкою «завершення» його можемо вважати ухвалення у 1955 р. постанови Ради Міністрів СРСР (№ 3847, від 09.03.1955 р.), якою надавали дозвіл на звільнення від вивчення корінних для національних республік мов дітей (учнів початкових, семирічних та середніх), для яких ця мова не була материнською (рідною).

Окремим розпорядженням Ради Міністрів СРСР (№ 4974 від 23.06.1955 р.) уточнювалося вивчення української мови у республіканських (українських) школах з російською мовою викладання. Цим розпорядженням від вивчення української мови звільняли учнів, чії батьки перебували в УРСР з інших радянських республік. Також на виконання попередніх урядових розпоряджень було ухвалено вже постанову Ради Міністрів УРСР (№ 979 від 11.08.1955 р.), якою, як свідчить О. Бажан, Міністерству освіти УРСР дозволили «звільнити від обов'язкового вивчення української мови учнів, які перебувають з інших республік і вступають до VI–X класів шкіл з російською мовою





викладання, якщо вони самі цього побажають і якщо українська мова для них не є рідною. Учні, які вступають до II–V класів цих шкіл, переводити до старших класів протягом перших трьох років навчання незалежно від оцінок з української мови» (Бажан, 2008: 101). А трохи згодом на виконання згаданої постанови Міністерство освіти УРСР видало наказ «Про вивчення української мови в школах УРСР з російською мовою викладання учнями, що прибувають з інших республік» (№ 321 від 17 серпня 1955 року) (Про вивчення..., 1955). Визначена обмежувальна тенденція мала, безумовно, негативний вплив. Вона сприяла тому, що народжувала покоління українського населення, у якого створювалося спотворене уявлення про необов'язковість знання української мови, її вторинність. Принагідно відзначимо, що визначена тенденція призводила до поступового скорочення кількості вчителів української мови, скорочення шкіл з українською мовою навчання тощо.

#### Висновки

Як узагальнення висновків вважаємо за необхідне зазначити таке. Педагогічна освіта завжди перебувала в центрі уваги держави, вплив якої на вищу освіту був суттєвим. Серед негативних проявів минулого – тотальна ідеологізація освітнього процесу, жорсткий контроль за навчанням та ідейним вихованням студентства; нехтування українським культурним надбанням, розгляд його лише в «розважальній якості». Тож цілком слушним вважаємо твердження С. Сорочинської, що «національна за формою, соціалістична за змістом освітня система ніколи не була українською» (Сорочинська, 2014: 179).

Проте відзначимо, що загалом у педагогічній освіті формувалися і позитивні тенденції, серед яких – увага до профорієнтаційної роботи із залучення молоді до педагогічних закладів освіти; боротьба за студентський контингент (хоча засоби цієї боротьби були відповідні часу); посилення уваги до практичної підготовки майбутнього вчителя та формування його готовності до позашкільної роботи із вибраної спеціалізації; уважне ставлення до методичного забезпечення освітнього процесу та прагнення залучити до нього кращих викладачів. І, безсумнівно, позитивно вважаємо турботу держави про матеріальний добробут студентства, його харчування та медичне обслуговування тощо. Водночас підкреслимо, що ці тенденції мали загальний характер, проте підготовка висококваліфікованих учителів української мови та літератури в Україні середини 50-х рр.

XX ст. не входила до пріоритетних завдань радянської системи вищої педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бажан О. Мовний процес в Українській РСР в умовах початкового періоду десталінізації (1953–1955 рр.). *Україна XX ст. : культура, ідеологія, політика*. 2008. № 14. С. 95–103.
2. Кутова С.О. Українська мова як навчальна дисципліна в історії розвитку середньої школи в Україні (1945–1991рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2015. 210 с.
3. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.
4. Про вивчення української мови в школах УРСР з російською мовою викладання учнями, що прибувають з інших республік : наказ Міністерства освіти Української РСР № 321 від 17 серпня 1955 року. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1955. № 16. С. 8–9.
5. Про зміни в мережі вищих педагогічних учбових закладів Української СРСР : наказ Міністерства освіти Української РСР № 247 від 17 червня 1955 року. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1955. № 13. С. 19–20.
6. Про якість підготовки учителів у Дрогобицькому педагогічному інституті : наказ Міністерства освіти Української РСР № 208 від 28 травня 1955 року. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1955. № 11. С. 20–23.
7. Сорочинська Т.А. Реформування системи педагогічної освіти Рівненщини у контексті суспільно-політичних змін (1939–1958 рр.) *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3(75). С. 176–180.

#### REFERENCES

1. Bazhan, O. (2008). *Movnyy protses v Ukrayins'kij RSR v umovakh pochatkovoho periodu destalinizatsiyi (1953–1955 rr.)* [Language process in the Ukrainian SSR in the initial period of de-Stalinization (1953–1955)]. *Ukrayina XX st.: kul'tura, ideolohiya, polityka*.
2. Kutova, S.O. (2015). *Ukrayins'ka mova yak navchal'na dystsyplina v istoriyi rozvytku seredn'oyi shkoly v Ukraini (1945–1991rr.)*. [Ukrainian language as an academic discipline in the history of secondary school development in Ukraine (1945–1991)]. Khmel'nyts'kyi [in Ukrainian].
3. Mayboroda V.K. (1992). *Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriya, dosvid, uroky (1917–1985 rr.)*. [Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917–1985)]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
4. Pro vyvchennya ukrayins'koyi movy v shkolakh URSR z rosiys'koyu movoyu vykladannya uchnyamy, shcho prybuyayut' z inshykh respublik: nakaz Ministerstva osvity Ukrayins'koyi RSR № 321 vid 17 serpnia 1955 roku. (1955). [On the study of the Ukrainian language in schools of the Ukrainian SSR with the Russian language of instruction by students coming from other republics:



Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR No. 321 of August 17, 1955.]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen' Ministerstva osvity Ukrayins'koyi RSR.

5. Pro zminy v merezhi vyshchyykh pedahohichnykh uchbovykh zakladiv Ukrayins'koyi RSR: nakaz Ministerstva osvity Ukrayins'koyi RSR № 247 vid 17 chervnya 1955 roku. (1955). [On changes in the network of higher pedagogical educational institutions of the Ukrainian USSR: Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR No. 247 of June 17, 1955]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen' Ministerstva osvity Ukrayins'koyi RSR.

6. Pro yakist' pidhotovky uchyteliv v Drohobyt's'komu pedahohichnomu instytuti: nakaz Ministerstva osvity

Ukrayins'koyi RSR № 208 vid 28 travnya 1955 roku. (1955). [On the quality of teacher training at the Drohobych Pedagogical Institute: Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR 8208 of May 28, 1955]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen' Ministerstva osvity Ukrayins'koyi RSR.

7. Sorochnytska, T.A. (2014). *Reformuvannya systemy pedahohichnoyi osvity Rivnenshchyni u konteksti suspil'no-politychnykh zmin (1939–1958 rr.)*. (2014). [Reforming the system of pedagogical education in Rivne region and the context of socio-political changes (1939–1958)]. Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.*



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.5.091.33-027.22:53:37.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-4>

**МЕТОДИ РОЗВИТКУ В УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАТОРСЬКИХ УМІНЬ  
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Андреев Андрій Миколайович,  
доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри загальної та прикладної фізики  
*Запорізький національний університет*  
[andreevandrijn@gmail.com](mailto:andreevandrijn@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-5390-6813](https://orcid.org/0000-0002-5390-6813)

Тихонська Наталія Іванівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та прикладної фізики  
*Запорізький національний університет*  
[ntikhonskaya@gmail.com](mailto:ntikhonskaya@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-9331-2091](https://orcid.org/0000-0002-9331-2091)

У статті розглянуто проблему організації експериментальної діяльності учнів з метою розвитку експериментаторських умінь за умов дистанційної форми навчання. Експериментаторськими авторами вважаються уміння, якими має володіти учень для проведення самостійних досліджень фізичних об'єктів. Важливою складовою частиною розвитку цих умінь є практична діяльність учнів із використанням відповідного фізичного обладнання. Складність виконання цієї умови посилюється за дистанційної форми навчання (наприклад, під час карантину в закладах освіти). Як варіант розв'язання зазначеної проблеми дистанційного навчання запропоновано використовувати дидактичні методи, що виявляють найбільші компенсаторні можливості для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики. Як обґрунтування цієї ідеї вказано на дослідження психологів та дидактів щодо можливої заміни одного сполучення дидактичних методів іншим для досягнення певної мети навчання. Описано авторські методи, що мають такі компенсаторні можливості. Цими методами є: використання наочних фізичних задач; використання «домашніх» експериментальних, винахідницьких та конструкторських задач; використання віртуальних лабораторій та електронних симуляторів фізичних дослідів. Зазначені методи виявляють значні компенсаторні можливості для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики та не потребують виконання експерименту у фізичній лабораторії. Наголошується, що набуття досвіду використання цих методів має бути обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів фізики. У статті наведено авторські приклади наочних фізичних задач, що можна використовувати для перевірки рівня сформованості в учнів знань та вмінь, необхідних для успішної експериментальної діяльності; експериментальні, винахідницькі та конструкторські задачі, що не потребують складного обладнання; вказано роль електронних симуляцій у розвитку експериментаторських умінь учнів. Подальші дослідження будуть пов'язані з розробленням циклу експериментальних задач, структурованих за розділами фізики, що можна пропонувати учням також в умовах дистанційної форми навчання.

**Ключові слова:** експериментаторські вміння з фізики, дистанційна форма навчання, експериментальні задачі з фізики, наочні фізичні задачі, електронні симулятори фізичних дослідів.

**METHODS OF DEVELOPMENT OF EXPERIMENTAL SKILLS IN STUDENTS  
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE FORM OF LEARNING**

Andrieiev Andrii Mykolaiovych,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of General and Applied Physics  
*Zaporizhzhia National University*  
[andreevandrijn@gmail.com](mailto:andreevandrijn@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-5390-6813](https://orcid.org/0000-0002-5390-6813)





Tykhonska Nataliia Ivanivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of General and Applied Physics  
*Zaporizhzhia National University*  
ntikhonskaya@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9331-2091

The article considers the problem of organizing experimental activities of students in order to develop experimental skills in terms of distance learning. Experimental authors consider the skills that a student should have to conduct independent research of physical objects. An important component of the development of these skills is the practical activities of students using appropriate physical equipment. The complexity of fulfilling this condition is exacerbated by distance learning (for example, during quarantine in educational institutions). As a variant of solving this problem of distance learning, it is proposed to use didactic methods that reveal the greatest compensatory opportunities for the development of students' experimental skills in physics. As a substantiation of this idea the research of psychologists and didactics concerning possible replacement of one combination of didactic methods by another for achievement of the certain purpose of training is specified. The author's methods having such compensatory possibilities are described. These methods are: the use of visual physical tasks; use of "home" experimental, inventive and design tasks; use of virtual laboratories and electronic simulators of physical experiments. These methods reveal significant compensatory opportunities for the development of students' experimental skills in physics and do not require an experiment in a physical laboratory. It is emphasized that gaining experience in using these methods should be a mandatory component of the training of future physics teachers. The article presents the author's examples of visual physical problems that can be used to test the level of formation of students' knowledge and skills necessary for successful experimental activities; experimental, inventive and design tasks that do not require complex equipment; the role of electronic simulations in the development of students' experimental skills is indicated. Further research will be related to the development of a series of experimental problems structured by sections of physics, which can be offered to students also in terms of distance learning.

**Key words:** *experimental skills in physics, distance learning, experimental problems in physics, visual physical problems, electronic simulators of physical experiments.*

### Вступ

Важливим завданням вивчення фізики у закладах загальної середньої освіти є набуття учнями *експериментаторських знань та умінь* – сукупності знань та вмінь, необхідних для проведення *досліджень* фізичних об'єктів. Це завдання відображене у Державному стандарті базової і повної середньої освіти (Державний стандарт, 2012: 2–8). Наприклад, у розділі «Характеристика освітніх галузей» зазначені й такі вимоги до змісту знань та вмінь учнів:

- уявлення про етапи пізнавальної діяльності у природничонаукових дослідженнях, елементи метрології;
- знання алгоритмів спостереження, проведення досліду, вимірювання;
- уміння планувати дослід, скласти дослідні установки, вимірювати фізичні величини – довжину, масу, об'єм тіл, густину речовини, температуру тіл, час, період, силу, тиск, силу струму, напругу, електричний опір провідника, оптичну силу лінзи, радіоактивний фон, користуватися вимірювальними приладами, будувати таблиці і графіки, аналізувати та оформляти результати дослідження, розв'язувати фізичні задачі різними методами;
- уміння застосовувати набуті знання для пояснення практичного використання

законів фізики у технічних пристроях, на виробництві, у різних сферах життєдіяльності людини.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблему підвищення ролі експериментальної роботи учнів під час навчання фізики, вдосконалення її змісту і методів досліджували С.П. Величко, В.П. Вовкотруб, А.А. Давиденко, Б.Г. Кременський, А.І. Павленко, Є.В. Коршак, О.В. Сергєєв та багато інших учених. Сучасний зміст шкільного курсу фізики створює сприятливі умови для розвитку в учнів експериментаторських умінь, оскільки передбачає використання таких методів навчання фізики, як демонстраційний експеримент, виконання лабораторних робіт, розв'язування експериментальних задач, науково-дослідницька діяльність учнів під час позаурочних занять.

Проте особливості використання цих методів, їх результативність досліджені за умов реального (а не віртуального) освітнього процесу. Проблема ж розвитку в учнів експериментаторських умінь за умов *дистанційного* навчання є малодослідженою. Цей методичний напрям вивчався насамперед в аспекті організації самостійної дослідницької роботи учнів, яка не виключала можливість відвідувати гурткові



заняття, проводити експерименти у фізичному кабінеті чи лабораторії, знаходити необхідне устаткування та матеріали для дослідів тощо. Наприклад, як можливий варіант реалізації дистанційного проведення фізичного експерименту авторами було запропоновано методика використання для цього програм для управління віддаленим комп'ютером через Інтернет. Такими програмами, зокрема, є AeroAdmin, TeamViewer, Microsoft Remote Desktop (Andreev, Huliaieva, Kulynych, 2017). Отже, актуальною залишається проблема організації експериментальної діяльності учнів з метою розвитку експериментаторських умінь за умов дистанційної форми навчання.

**Метою статті** є аналіз можливих методів і засобів розвитку в учнів експериментаторських умінь за умов дистанційної форми навчання фізики.

## 2. Методологія та методи

Важливою складовою частиною розвитку експериментаторських умінь є практична діяльність учнів із використанням відповідного фізичного обладнання. Складність виконання цієї умови підсилюється за дистанційної форми навчання (наприклад, під час карантину в закладах освіти). Досвід запровадження дистанційного навчання в Україні у 2019/2020 н. р. (через пандемію COVID-19) показав, що відкритим залишилося питання розвитку в учнів експериментаторських, винахідницьких та інших умінь, що безпосередньо пов'язані з використанням фізичного обладнання для проведення демонстрацій, експериментальних досліджень та інших творчих видів діяльності.

Як варіант розв'язання зазначеної проблеми дистанційного навчання слід використовувати ті дидактичні методи, що виявляють найбільші *компенсаторні можливості*

для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики. Можливість заміни одного сполучення дидактичних методів іншим для досягнення певної мети навчання доведено психологами та дидактами (Нурмінський, Гладишева, 1991).





## 3. Результати та дискусії

Наші дослідження показали, що певні компенсаторні можливості для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики в умовах дистанційного навчання мають такі методи: використання наочних фізичних задач; використання «домашніх» експериментальних, винахідницьких та конструкторських задач; використання віртуальних лабораторій та електронних симуляторів. Розглянемо їх докладніше.

**1. Використання наочних фізичних задач.** *Наочними* вважають задачі (М.О. Ушаков), для розв'язування яких усі необхідні дані учні отримують самостійно у процесі наочного сприйняття ситуації, яка відображена на рисунку (схемі, фотографії). Важливу роль такі задачі відіграють для підготовки учнів до експериментальної діяльності (для розвитку в учнів практичних умінь і навичок), а також для перевірки сформованості в них відповідних експериментаторських умінь.

Наведемо приклади авторських наочних фізичних задач. Такі задачі доцільно використовувати для перевірки рівня сформованості в учнів знань та вмінь, необхідних для успішної експериментальної діяльності (наприклад, як діагностичні завдання для з'ясування рівня підготовленості учнів до виконання лабораторних робіт або як тренувальні завдання на етапі підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання).

**Задача 1.** Установіть відповідність між зображенням фізичного приладу та його назвою.

1	2	3	4
			

А	Б	В	Г	Д
Психрометр	Пірометр	Штангенциркуль	Барометр	Мікрометр



**Задача 2.** Зображена на рис. 1 система знаходиться у рівновазі. Визначте покази динамометра, якщо кожний тягарець має масу 100 г. Тертя у блоках та їх масу не враховувати.

А	Б	В	Г
3 Н	2,5 Н	2 Н	1,5 Н

**Задача 3.** Під час зважування тіла (рис. 2) пружина динамометра видовжилася на 4 см. Коефіцієнт жорсткості пружини приблизно становить:

А	Б	В	Г
0,4 Н/м	40 Н/м	0,025 Н/м	2,5 Н/м



Рис. 1. До задачі 2

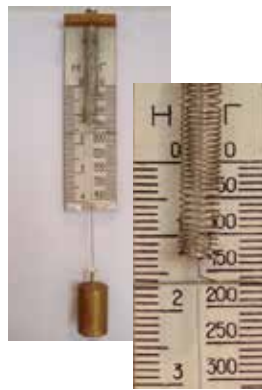
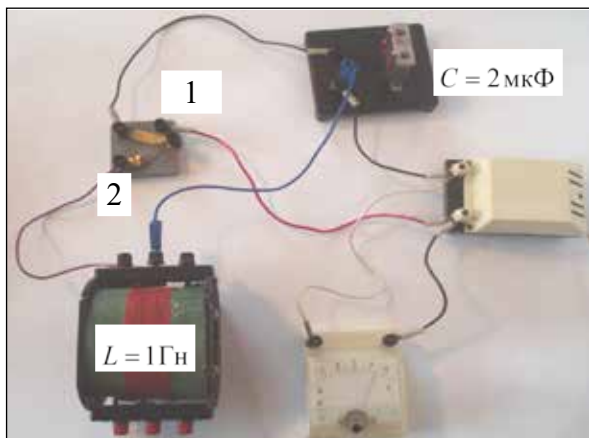


Рис. 2. До задачі 3

**Задача 4.** На фотографії (рис. 3 а) наведено електричне коло, що складається з джерела постійного струму, вольтметра, конденсатора, перемикача та котушки індуктивності. Перемикач переводять з положення 1 у положення 2. Визначте значення сили струму у котушці в момент, коли напруга на конденсаторі зменшиться втричі порівняно з початковою, яку показує вольтметр на фотографії (рис. 3 б).



а)



б)

Рис. 3. Фотографія електричного кола (а) та покази вольтметра (б)

Наочні фізичні задачі можуть відігравати неабияку роль у навчанні фізики особливо в умовах дистанційного навчання. Зупинимося лише на деяких їх можливостях:

- *активізація навчання фізики*, підвищення зацікавлення до вивчення фізики через створення зовнішніх мотивів до навчання. Досвід використання таких задач показав, що ці мотиви зумовлюються незвичним представленням умови задачі – з використанням цікавих рисунків (фотографій, схем) фізичних явищ, процесів, дослідів, технічних пристроїв тощо;

- *сприяння набуттю знань та вмінь для здійснення експериментальної діяльності.* Успішній експериментальній діяльності учнів (скажімо, виконанню лабораторної роботи) має передувати певна підготовка. Проте значна частина необхідних експериментаторських умінь може бути сформована без відповідного обладнання (за межами навчальної лабораторії). Наприклад, зняття показів вимірювальних приладів, аналіз електричних схем тощо потребує зорового сприйняття і тому може бути виконане за рисунком. У цьому аспекті використання наочних задач є придатним засобом для здійснення учнями попередньої підготовки до експериментальної діяльності;

- *подолання формалізму в знаннях учнів, розвиток здібностей до спостереження та до аналізу умови задачі.* Зазвичай у традиційних (текстових) задачах вихідні дані подані у готовому (явному) вигляді. Тому процес розв'язування таких задач зводиться до відшукування відповідностей між даними задачі та величинами, які входять у відповідну формулу, проте на практиці треба не лише оперувати вихідними даними, але й самостійно знаходити їх. Тому виявляються незадіяними такі



важливі види діяльності, як спостереження та вимірювання, а досить часто і аналіз самої задачі. Це призводить до того, що часто учні виявляються безпорадними у разі проведення вимірювань фізичних величин, зняття показів приладів, складання електричних кіл, хоча рівень володіння відповідними теоретичними знаннями може бути досить високим. Наочні ж задачі створюють сприятливі умови для переносу знань на галузь практичної діяльності.

**2. Використання «домашніх» експериментальних, винахідницьких та конструкторських задач.** Назву «домашні» використовуємо, аби виокремити саме задачі, для розв'язання яких досить того простого обладнання (та матеріалів), що є у домашньому господарстві. Залежно від змісту діяльності учня, що розгортається у процесі розв'язання задачі, можна виділити експериментальні, винахідницькі та конструкторські задачі, що якнайкраще підходять для розвитку експериментаторських умінь.

*Експериментальні задачі* передбачають проведення експериментальних досліджень за допомогою зазначеного в умові обладнання: вимірювання певних фізичних величин, отримання залежностей між величинами, дослідження характеристик діючих моделей, експериментальних зразків тощо. Досвід їх використання в освітньому процесі з фізики засвідчує, що значну частину традиційних лабораторних робіт з фізики можна замінити циклом аналогічних домашніх експериментальних задач. Як приклад наведемо теми деяких лабораторних робіт, що проводяться згідно з чинною програмою з фізики, та відповідні домашні експериментальні задачі, за допомогою яких можна організувати практичну діяльність учнів за подібною тематикою.

*Лабораторна робота* «Вивчення умови рівноваги важеля».

*Задача.* Виміряти густину дерева, з якого виготовлена лінійка. *Обладнання.* Дерев'яна лінійка, гумка у формі прямого паралелепіпеда (густина гуми  $\rho_r = 1600 \text{ кг/м}^3$ ), аркуш паперу. *Примітка:* поверхню стола можна використовувати як обладнання для проведення експерименту.

*Лабораторна робота* «Вивчення закону заломлення світла».

*Задача.* Виміряти швидкість світла у воді. *Обладнання.* Склянка з водою; прямокутний аркуш цупкого паперу; олівець; шматок тонкого дроту; ножиці; промокальний папір. *Примітки:* 1) швидкість світла у повітрі прийняти рівною  $c = 3 \cdot 10^8 \text{ м/с}$ ;

2) аркуш з кресленнями необхідно здати разом із роботою.

*Лабораторна робота* «Дослідження коливань нитяного маятника, вимірювання прискорення вільного падіння».

*Задача.* Виготовте математичний маятник та виконайте такі завдання:

а) виміряйте залежність періоду  $T$  малих коливань маятника від його довжини  $l$ . Отримані дані подайте у табличному вигляді;

б) побудуйте експериментальну залежність квадрату періоду коливань маятника від його довжини  $T^2 = T^2(l)$ . Skorиставшись цим графіком, покажіть справедливість відомої формули для періоду малих коливань математичного маятника;

в) виміряйте прискорення вільного падіння.

*Обладнання.* Невеликий тягарець (гайка) на нитці; лінійка; штатив із закріпленим горизонтально стержнем; секундомір (годинник із секундною стрілкою); скотч; ножиці.

*Винахідницькі задачі* передбачають удосконалення наявних або розробку нових пристроїв (наприклад, вимірювальних приладів, експериментальних та демонстраційних пристроїв) та способів (способів вимірювання фізичних величин, способів демонстрації явищ та ефектів тощо). Велика кількість навчальних винахідницьких задач, структурованих за розділами шкільного курсу фізики, наведені у посібнику (Віднічук, 2004).

*Конструкторськими* вважаємо задачі, в яких пропонується виготовити певний пристрій (за наведеною схемою, кресленням, описом). Часто учням необхідно також самостійно підібрати оптимальні матеріали, деталі, вузли пристрою, що створюється.

**3. Використання віртуальних лабораторій та електронних симуляторів.**

Основна роль цього напряму полягає у теоретичній підготовці учнів до проведення реальних фізичних дослідів. Натеper є велика кількість симуляторів, мобільних додатків, програм для персонального комп'ютера, що дає змогу зробити підготовчий етап до проведення експерименту доступним для більшості учнів. Прикладом таких розробок є PhET Interactive Simulation – некомерційний освітній ресурс, створений в університеті Колорадо (PhET Interactive Simulation, University of Colorado Boulder). Ця мультимедійна розробка містить значну кількість цікавих та цінних з дидактичної точки зору симуляцій з фізики, математики, хімії, біології, географії, що сприяють поширенню STEM освіти.





Фізичні симулятори мають широкий спектр напрямів застосування в освітньому процесі. Їх можна використовувати, зокрема, для проведення демонстрацій явищ та ефектів, для ілюстрації залежностей між фізичними величинами, для постановки та розв'язування теоретичних та експериментальних задач, для проведення віртуальних лабораторних робіт. Як розвиток цього напрямку організації учнівської діяльності вкажемо на самостійне створення учнями подібних електронних симуляцій. Саме під час такої (інноваційної) діяльності ефективність віртуальних засобів навчання є найбільшою. Досвід показує, що придатною основою для створення симуляторів є наочні задачі, про які вже згадувалося.

### Висновки

Можливими методами розвитку в учнів експериментаторських умінь за умов дистанційної форми навчання фізики є використання наочних фізичних задач; використання «домашніх» експериментальних, винахідницьких та конструкторських задач; використання віртуальних лабораторій та електронних симуляторів фізичних дослідів. Ці методи виявляють значні компенсаторні можливості для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики та не потребують виконання експерименту у фізичній лабораторії. Набуття досвіду використання цих методів має бути обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів фізики.

Подальші дослідження будуть пов'язані з розробленням циклу експериментальних задач, структурованих за розділами фізики, що можна пропонувати учням також в умовах дистанційної форми навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Фізика та астрономія в сучасній школі*. 2012. № 4 (99). С. 2–8.
2. Andreev A.M., Huliaieva T.V., Kulynych A.H. Self-educational activity of future teachers of physics in the system of their preparation for innovative pedagogical activities. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. LXXIX (79). Том 1. С. 106–113.
3. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. Москва : Педагогика, 1991. 224 с.
4. Віднічук М.А. Технології технічної творчості. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. Част. 2. 120 с.
5. PhET Interactive Simulation. URL: <https://phet.colorado.edu> (дата звернення: 10.05.2020).

### REFERENCES

1. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zagaljnoji serednjoji osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. Kyiv: Physics and astronomy in the modern school, 2012. 4 (99) [in Ukrainian].
2. Andreev, A.M., Huliaieva, T.V., Kulynych, A.H. (2017). *Self-educational activity of future teachers of physics in the system of their preparation for innovative pedagogical activities*. Kherson: Collection of scientific works: Pedagogical sciences, LXXIX (79). Vol. 1. 106–113 [in English].
3. Nurminskij, I.I., Gladysheva, N.K. (1991). *Statisticheskie zakonomernosti formirovanija znanij i umenij uchashhijhsja* [Statistical patterns of the formation of knowledge and skills of students]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
4. Vidnichuk, M.A. (2004). *Tekhnologhiji tekhnichnoji tvorchosti* [Technologies of technical creativity]. Kyiv: Editorial office of a pedagogical newspaper, Part. 2 [in Ukrainian].
5. PhET Interactive Simulation (2002). Retrieved from: <https://phet.colorado.edu>.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.

The article was received 5 August 2020.



УДК 374.31:793.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-5>

## КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Булага Костянтин Миколайович,  
аспірант кафедри педагогічної майстерності  
та менеджменту імені І. А. Зязюна

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,*  
викладач

*Полтавська дитяча музична школа № 1 імені П. І. Майбороди*

*kostyabylaga@ukr.net*  
*orcid.org/0000-0002-6315-9348*

У статті охарактеризовано поняття навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу як специфічного виду цілеспрямованої діяльності з оволодіння системою хореографічних знань як інформації, що підлягає опануванню, хореографічних умінь та навичок як способів діяльності, досвіду хореографічної творчості та емоційно-морального сприйняття хореографічних творів, що дає нам уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й опанування хореографічного мистецтва. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено чотири структурні компоненти навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу: мотиваційний, цільовий, діяльнісно-творчий та рефлексивно-суб'єктивний. З'ясовано, що мотиваційний компонент навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває систему мотивів (внутрішніх та зовнішніх), які спонукають дітей до занять з хореографії, формують потребу в навчанні, опануванні різних видів танцю, сприяють вдосконаленню, саморозвитку, а також підвищують рівень особливих інтересів та захопленість мистецтвом хореографії, зацікавленість та активну участь у виконавчій, імпровізаційній та творчій танцювальній діяльності. Цільовий компонент навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває процес постановки мети, її деталізації та завдань, спрямованих на оволодіння системою хореографічних знань, умінь та навичок, уявлення про майбутні труднощі, умови виконання завдань, обсяг знань, прийомів, засобів і способів досягнення мети. Діяльнісно-творчий компонент навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває систему умінь і навичок як сукупності способів здійснення виконавчої, імпровізаційної та творчої танцювальної діяльності. Рефлексивно-суб'єктивний компонент навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває вміння керувати своїм внутрішнім світом, рефлексувати, володіти собою, своїм настроєм, мімікою, жестами (саморегуляція), уміння швидко реагувати на поведінку оточуючих людей, уміння швидко приймати правильні рішення у різних складних ситуаціях навчально-виховного, постановочно-творчого та особливо фестивально-конкурсного етапів роботи колективу, формувати емоційну стабільність, найповніше використовувати свої потенційні можливості, викликати відчуття стриманої сили, впевненості в собі, енергійності, активності.

*Ключові слова:* навчання, хореографія, навчальна діяльність, структура, компонент, дитячий хореографічний колектив.

## COMPONENTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUPILS OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC TEAM

Bulaga Konstantin Mykolaiovych,  
Postgraduate Student at the Department of Pedagogical Skills  
and Management named after I. A. Zyazyun

*Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,*  
Teacher

*Poltava Children's Music School No. 1 named after P. I. Mayboroda*

*kostyabylaga@ukr.net*  
*orcid.org/0000-0002-6315-9348*

The article describes the notion of educational activity of pupils of children's choreographic collective as a specific type of purposeful activity on mastering the system of choreographic knowledge as information to be mastered, choreographic skills and skills as ways of activity, experience of choreographic creativity, the interconnection of the processes of learning and mastering choreographic art. The structural components



of the educational activity of the pupils of the children's choreographic team were found out: motivational, target, activity-creative and reflexive-subjective.

The motivational component of the educational activities of the children of the choreographic team reflects the system of motives (internal and external) that encourage children to engage in choreography, training needs, mastering different types of dance, improvement, self-development, as well as the level of special interests and passion for their art, and active participation in the performing, improvisation and creative dance activities. The target component of the educational activities of the children of the choreographic team reflects the process of goal setting, its detail and tasks aimed at mastering the system of choreographic knowledge, skills, understanding of future difficulties, conditions of the tasks, the scope of knowledge, techniques, means and methods. The activity-creative component of the educational activity of the pupils of the children's choreographic team reflects the system of skills as a set of ways of performing executive, improvisational and creative dance activities. Reflexive-subjective component reflects the ability to control their inner world, to reflect, to possess themselves, their mood, facial expressions, gestures (self-regulation), the ability to quickly respond to the behavior of others, the ability to quickly make the right decisions in various difficult situations educational – creative and especially festival-competitive stages of work of the collective.

**Key words:** *training, choreography, educational activity, structure, component, children's choreographic team.*

### Вступ

Одне з основних та актуальних завдань сучасної позашкільної хореографічної освіти – створення умов гармонійного розвитку особистості та самореалізації кожної дитини, розкриття її творчого потенціалу в контексті розроблених навчальних програм. Вони передбачають формування гармонійно розвиненої особистості дитини (сформувати її і фізично, і духовно), розвиток пізнавальних, творчих, комунікативних, організаторських здібностей, загальної культури, закладення міцного фундаменту виконавської майстерності; формування гармонійно розвинутого рухомого апарату дитини, що уможлиблює опановувати різноманітні технічні прийоми, переходи, складні технічні рухи будь-якого виду, напряду. Отже, для оцінювання результатів навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу необхідним є визначення компонентів цієї діяльності.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблематика організації хореографічної роботи у школі та позашкільних закладах була предметом досліджень Г. Березової, Л. Бондаренко, О. Голдріч, М. Марушки, О. Мартиненко та ін. Теоретико-методичні підходи всебічного розвитку дітей засобами хореографії розглядають у своїх працях вітчизняні дослідники О. Васильєва, І. Поклад, П. Горголь, Є. Белкіна, Л. Бондаренко, Б. Колногузенко та ін. Проблема музично-рухового розвитку дошкільників, формуванню в них навичок виконання танців, розвитку творчості під час зазначеної діяльності присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних учених Р. Акбарової, С. Акішева, Н. Ветлугіної, О. Горшкової, А. Зіміної, О. Мартиненко, М. Палавандішвілі, А. Шевчук та ін. Незважаючи на значну кількість науково-педагогічних досліджень, пробле-

матика структурно-компонентного аналізу навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу не знайшла належного висвітлення. Тому мета статті – визначити та охарактеризувати компоненти навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

### 2. Методологія та методи

Для вивчення цієї проблеми використували такі теоретичні методи дослідження, як: аналіз наукової літератури і нормативних документів, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація одержаних даних з метою зіставлення різних поглядів науковців щодо уточнення поняття «навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу», визначення структурних компонентів навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

### 3. Результати та дискусії

Успішна діяльність вихованця дитячого хореографічного колективу залежить не лише від його здібностей та знань, але й від мотивації, тобто від прагнення досягти значних успіхів та самостверджуватися. Тому чим вищий рівень мотивації дитини, чим більше чинників спонукають її до навчальної діяльності та самоствердження у хореографічному колективі, тим більших зусиль вона докладає і, відповідно, вищих результатів зможе досягти. Важливу роль у процесі формування та підтримання мотивації навчальної діяльності дитини відіграє педагогічна діяльність вчителя-балетмейстера. Одним із критеріїв його майстерності, а по суті показником ефективності, вважається успішність вихованців дитячого хореографічного колективу у навчальній діяльності, що проявляється у виявленні інтересу до навчальних предметів (хореографія, партерна гімнастика, спортивний бальний танець, народно-сценічний танець тощо), наявності позитивних





мотивів навчання, сформованих загально-навчальних умінь і навичках. Отже, формування мотивації навчання вихованців дитячого хореографічного колективу є важливим для розвитку дитини.

У зв'язку з вищезазначеним, проаналізувавши низку праць науковців (Т. Докучина (2011), С. Занюк (2002), А. Маркова (1990), М. Халько (2018), І. Чорней (2014) та ін.), виокремлюємо мотиваційний компонент навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

**Мотиваційний компонент** навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває систему мотивів (внутрішніх та зовнішніх), які спонукають дітей до занять з хореографії, формують потребу в навчанні, опануванні різними видами танцю, сприяють вдосконаленню, саморозвитку, а також підвищують рівень особливих інтересів та захопленість мистецтвом хореографії, зацікавленість та активну участь у виконавчій, імпровізаційній та творчій танцювальній діяльності.

По суті, мотиваційний компонент характеризує мотивованість вихованця дитячого хореографічного колективу до навчальної діяльності. Під мотивованістю навчання, як зазначає Р. Немов, слід розуміти психологічну характеристику інтересу дитини до засвоєння знань, до придбання певних умінь і навичок, до власного розвитку (Немов, 2000).

Погоджуючись з позицією В. Нікітіна, варто зазначити, що підґрунтям мотивації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу є внутрішня потреба дітей у пізнанні й вираженні навколишнього світу крізь пластику танцювальних рухів. Внутрішня мотивація вихованців дитячого хореографічного колективу має такі характеристики: 1) вони повинні бути усвідомленими (розуміти, для чого він займається хореографією); 2) мають бути спрямованими на творчу виконавчу, імпровізаційну діяльність; 3) ці мотиви мають бути стійкими, щоб прагнення до занять хореографією зберігалось досить тривалий час; 4) навчальні заняття хореографією мають приносити задоволення від виконання танцю (Никитин, 2007).

Зовнішня мотивація, як слушно зазначає І. Чорней, визначається дією зовнішніх спонук: винагороди, покарання, інших різноманітних позитивних чи негативних підкріплень (Чорней, 2014).

Послугуючись дослідженнями Л. Фрідмана (1985), зовнішні мотиви навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу можна розділити на *суспільні* (стереотип у суспільстві – займатися танцями престижно, «круто», як кажуть діти) та *особистісні* (мені дуже подоба-

ється танцювати, виступати на сцені, брати участь у конкурсах, спілкуватися з різними дітьми, я можу те, чого не можуть інші учні у класі тощо). Але, крім цих, варто зауважити й інші мотиви: прагнення випробувати і виявити свої сили і здібності, необхідність виконання своїх обов'язків перед учителем, перед батьками, перед школою, перед державою, зрештою, перед самим собою, досягти значних успіхів у фестивально-конкурсній діяльності, мотиви саморозвитку тощо. Але така система мотивації притаманна вихованцям юнацького віку.

Безперечно, будь-яка навчальна діяльність, зокрема, і вихованців дитячого хореографічного колективу, не може бути ефективною, якщо не ставиться мета. Тому наступним важливим складником навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу вводимо цільовий компонент.

Ми погоджуємося з М. Гриньовою, що організація навчального процесу насамперед пов'язана з чітким визначенням його цілі, усвідомленням і прийняттям її учнями. Так, чітка цільова установка навчання спричиняє розуміння дітьми суті і способів організації навчальної діяльності, суттєво впливаючи на їх активізацію (Гриньова, 2008).

Аналізуючи праці О. Мартиненко (2012), П. Фриза (2017), А. Шевчук (2016), охарактеризуємо зміст цільового та діяльнісно-творчого компонентів таким чином: **цільовий компонент** навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває процес постановки мети, її деталізації та завдань, спрямованих на оволодіння системою хореографічних знань, умінь та навичок, уявлення про майбутні труднощі, умови виконання завдань, досяг знань, прийомів, засобів і способів досягнення мети.

Цей компонент узгоджується із загальною метою хореографії як предмета вивчення, зокрема, дитячої хореографії, яка полягає у сприянні індивідуальному становленню особистості дитини у процесі власної мистецькопрактичної діяльності, взаємодії з викладачем (балетмейстером) і іншими членами хореографічного колективу під впливом цінностей хореографічного мистецтва; формуванні елементарних основ хореографічної культури, відповідної віковій вихованця хореографічної компетенції (домінування принципів природовідповідності та культуровідповідності).

Оскільки мистецтво хореографії – це насамперед творчість того, хто опановує танець, а заняття хореографією вчить дітей не лише розуміти і створювати прекрасне, але й розвиває образне мислення, фантазію, творчу уяву, важливим компонентом навчальної діяльності вихованців дитячого



хореографічного колективу є діяльнісно-творчий компонент.

Аналізуючи роботу викладача (балетмейстера) з вихованцями дитячого хореографічного колективу, доходимо висновку, що опанування мистецтвом хореографії – це активна діяльність, постійні дії, які виконують вихованці, які тісно пов'язані з творчістю. Виконуючи завдання педагога-хореографа, діти повторюють його декілька разів, їхня активність у цей період повинна спрямовуватися на те, щоб з кожним повтором краще виконати завдання, виправляючи помилки, на які вказав педагог. Засвоюючи матеріал, діти набувають впевненості в своїх силах, у них з'являється прагнення до самостійної дії. Самостійне виконання завдання допомагає краще засвоїти матеріал, сприяє розумовому і художньому розвитку, відкриваючи простір творчій ініціативі (Мартиненко, 2012, Фриз, 2017).

Отже, **діяльнісно-творчий компонент** навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбиває систему умінь і навичок як сукупності способів здійснення виконавчої, імпровізаційної та творчої танцювальної діяльності. Зміст компонента розкриває індивідуальні можливості й творчі здібності вихованців дитячого хореографічного колективу; уміння й навички правильного і виразного руху в галузі класичної та народної хореографії, яскраве художнє виконання та донесення створеного образу в танці до аудиторії; відбиває пізнавальну і творчу активність дітей, характеризується пошуком, ствердженням і реалізацією художньо-естетичних цінностей, міру її самостійності у разі взаємодії з танцювальним мистецтвом; акторською майстерністю вихованців у процесі виконання танцю.

Аналіз праць М. Гриньової (2008) та А. Шевчук (2016) дає можливість з'ясувати суть **рефлексивно-суб'єктного компонента** навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, який відбиває уміння керувати своїм внутрішнім світом, рефлексувати, володіти собою, своїм настроєм, мімікою, жестами (саморегуляція), уміння швидко реагувати на поведінку оточуючих людей, уміння швидко приймати правильні рішення у різних складних ситуаціях **навчально-виховного, постановочно-творчого та особливо фестивально-конкурсного етапів роботи колективу, формувати емоційну стабільність, найповніше**

використовувати свої потенційні можливості, викликати відчуття стриманої сили, впевненості в собі, енергійності, активності.

Загальне уявлення структури навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу як сукупності всіх її компонентів подано на рисунку 1.

Слід наголосити, що навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу, а отже, й формування кожного з її компонентів, відбувається на навчально-виховному, постановочно-творчому та особливо фестивально-конкурсному етапах роботи колективу (Мартиненко, 2012).

Навчально-виховний етап роботи включає: організацію навчального процесу, репетиційну та репертуарну діяльність. Постановочно-творчий етап роботи в дитячому хореографічному колективі починається з розробки композиції. Викладач (балетмейстер), який створює хореографічний твір або концертний номер, підбирає музику та чітко продумує драматургію майбутнього номера, після чого він знайомить з ним колектив. Велику увагу необхідно приділяти танцювальному тексту і роботі над акторською майстерністю дітей, тобто вчити їх акторської майстерності. Робота педагога-хореографа полягає в тому, що він зобов'язаний не лише відпрацювати з вихованцями рухи, але й розкрити образи та характери, передати стиль твору, навчити цього своїх вихованців. Також навчальна діяльність проявляється і на фестивально-конкурсному етапі, який передбачає: виступи із самостійними танцями у спільних концертах, незалежні виступи колективу за наявності програми або звіти колективу наприкінці навчального року, участь колективу в конкурсах і фестивалях. Цей етап дає можливість розкрити злагодженість дитячого ансамблю, сформувати культуру поведінки виконавців дитячого хореографічного колективу та їхню спільну танцювальну підготовленість.

#### Висновки

Підбиваючи підсумки, наголосимо, що дослідження структури навчальної діяльності



Рис. 1. Структура навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу



вихованців дитячого хореографічного колективу як специфічного виду цілеспрямованої діяльності з оволодіння системою хореографічних знань як інформації, що підлягає опануванню, хореографічних умінь та навичок як способів діяльності, досвіду хореографічної творчості та емоційно-морального сприйняття хореографічних творів дає нам уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й опанування хореографічного мистецтва. Структурними компонентами навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу визначено: мотиваційний, цільовий, діяльнісно-творчий та рефлексивно-суб'єктний.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розроблення дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, які б успішно сприяли підвищенню ефективності цієї діяльності за кожним із визначених компонентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М.В. Саморегуляція : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
2. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2011. Вип. 8. С. 32–37.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
5. Мартиненко О.В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом : навчальний посібник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 232 с.
6. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. Москва : ВЛАДОС, 2000. С. 294.
7. Никитин В.Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств : автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва, 2007. 50 с.
8. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. Москва : Просвещение, 1985. С. 75–76.
9. Фриз П. Формування особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 44–48.
10. Халько М.С. Характеристика мотиваційного компонента навчальної діяльності молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 7 (52). С. 150–156.
11. Чорней І.Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 165.
12. Шевчук А.С. Дитяча хореографія : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.

#### REFERENCES

1. Hrynova, M.V. (2008). *Samorehuliatyia : navchalno-metoduchiy posibnik. [Self-regulation]*. Poltava : ASMI. 268 s. [in Ukrainian].
2. Dokuchyna, T.O. (2011). *Motyvatyia navchannia yak zaporuka stymulivannia uchniv do dosiahnennia uspikhu. [Motivation of learning as a guarantee of encouraging students to succeed]*. Pedagogichna osvita : teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi: PP Zvoleiko D.H. Vyp. 8. S. 32–37 [in Ukrainian].
3. Zaniuk, S.S. (2002). *Psykhohiia motyvatsii: navchalny posibnyk. [Psychology of motivation]*. Kyiv: Lybid. 304 s. [in Ukrainian].
4. Markova, A.K., Matys, T.A., Orlov, A.B. (1990). *Formyrovanye motyvatsyy uchenyia. [Formation of motivation for learning]*. Moskva: Prosveshchenye. 192 s. [in Russian].
5. Martynenko, O.V. (2012). *Teoriia ta metodyka roboty z dytiachym khoreohrafichnym kolektyvom : navchalny posibnyk. [Theory and methods of working with children's choreographic team]*. Donetsk : LANDON-KhKhI. 232 s. [in Ukrainian].
6. Nemov, R.S. (2000). *Psykhohiia : V 3 kn. Kn. 2: Psykhohiia obrazovanyia. [Psychology]*. Moskva : VLADOS. S. 294. [in Russian].
7. Nyktytn, V.Yu. (2007). *Professyonalno-pedahohycheskaia podhotovka baletmeistera v uchebnukh zavedenyakh kultury y yskusstv. [Professional and pedagogical training of a ballet master in educational institutions of culture and arts]*. Avtoref. dys. d-ra ped. nauk. Moskva. 50 s. [in Russian].
8. Frydman, L.M., Volkov, K.N. (1985). *Psykhohycheskaia nauka – uchyteliu. [Psychological science – to the teacher]*. Moskva : Prosveshchenye. S. 75–76 [in Russian].
9. Fryz, P. (2017). *Formuvannia osobystosti molodshoho shkoliara zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva. [Formation of the personality of the junior schoolboy by means of choreographic art]*. Molod i rynek. No. 9. S. 44–48 [in Ukrainian].
10. Khalko, M.S. (2018). *Kharakterystyka motyvatsiinoho komponentu navchalnoi diialnosti molodshoho shkoliara. [Characteristics of the motivational component of the educational activity of a junior schoolchild]*. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12 : Psykhohichni nauky : zb. nauk. prats. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vyp. 7 (52). S. 150–156 [in Ukrainian].
11. Chornei, I. D. (2014). *Psykhohichni aspekty rozvytku motyvatsii molodshoho shkoliara u navchalnomu protsesi. [Psychological aspects of junior student motivation development in the educational process]*. Nova pedahohichna dumka. No. 4 (80). S. 165 [in Ukrainian].
12. Shevchuk, A.S. (2016). *Dytiacha khoreohrafiia : navchalno-metoduchiy posibnyk. 3-tie vyd., zi zmin. ta dopovn. [Children's choreography]*. Ternopil : Mandrivets. 288 s. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.  
The article was received 6 August 2020.





УДК 796.83-055.2:796.012.5

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-6>

## ЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ В РАЗІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЖІНОЧОМУ БОКСІ

Воронцов Артур Ігорович,  
аспірант

Запорізький національний університет

vai77@ukr.net

orcid.org/0000-0002-3269-273X

У статті розглянуто значення функціональної асиметрії та рівень впливу на побудову спеціальних рухів, які знадобляться під час навчання складно координаційних вправ та у процесі вдосконалення технічної та тактичної підготовки з боксу у індивідів жіночої статі. Особливо це буде актуально у молодших вікових групах жіночого боксу – дівчат та юніорок. **Мета дослідження** – вивчення впливу функціональної асиметрії в боксі. **Матеріал і методи дослідження:** теоретичний аналіз спеціальної та наукової літератури, узагальнення даних, матеріал Інтернету. **Результати дослідження.** Виявлено декілька видів функціональної асиметрії; нестачу літературних джерел з боксу, в яких освітлюється функціональна асиметрія в тренуванні жіночої статі, вплив функціональної асиметрії на розвиток та домінування певних фізичних якостей, особливі методичні підходи з метою усунення асиметрії, зміна функціональної асиметрії з віком та спортивним стажем, підвищення варіативних дій під час стресових ситуацій. Наголошено недоцільність визначення асиметрії тільки за домінуючою кінцівкою, а за допомогою інтегрального підходу до визначення провідних кінцівок (рука, нога) та сенсорними системами (око, вухо), що формує індивідуальний профіль асиметрії. Вплив індивідуального профілю асиметрії на засвоєння, вдосконалення технічних і тактичних навчальних вправ у видах спорту. Наведені приклади з різних видів спорту та спортивних єдиноборств про значення функціональної асиметрії та її психологічний вплив на особливості підготовки. Визначені оптимальні тести для виявлення індивідуального профілю асиметрії, які доступні для проведення в зручних умовах. Визначено, що дані досліджень з функціональної асиметрії, наведені провідними вченими, будуть у нагоді для вдосконалення техніко-тактичної підготовки в жіночому боксі. **Висновки.** Перед початком вдосконалювання техніко-тактичної підготовки слід визначити індивідуальний профіль асиметрії жінки-боксера. Загальні тести для визначення асиметрії слід з'єднати зі спеціальними боксерськими вправами. За результатами тестів слід розробити індивідуальну модель тренування для кожного індивіда на основі його ІПА, починаючи із самої молодшої вікової групи жіночого боксу – дівчат та юніорок.

**Ключові слова:** тренування жінок, навчання дівчат, підготовка юніорок, асиметрія в спорті, техніка в боксі.

## THE VALUE OF FUNCTIONAL ASYMMETRY IN IMPROVING TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING IN WOMEN'S BOXING

Vorontsov Artur Ihorovych,  
Postgraduate Student

Zaporizhzhia National University

vai77@ukr.net

orcid.org/0000-0002-3269-273X

The article deals with the importance of functional asymmetry and the level of its influence on the construction of special movements, which will be needed during the training of complicated coordination exercises and in the process of improving the technical and tactical training in boxing in female individuals. This will be especially true for the younger age groups of women's boxing – girls and juniors. **The purpose of the research** is to study the effect of functional asymmetry in boxing. **Material and methods of research:** theoretical analysis of special and scientific literature, generalization of materials of the Internet. **Research results.** Identified: several types of functional asymmetry, lack of literary sources in boxing, which highlights the functional asymmetry in the training of women, influence of functional asymmetry to the development and dominance of certain physical qualities, special methodological approaches to eliminate asymmetry, changing functional asymmetry according to the age and sports experience, increasing variable actions during stressful situations. The inexpediency of determining the asymmetry only by the dominant limb, and using an integrated approach to the definition of the leading: limbs (arm, leg) and sensory systems (eye, ear), which forms an individual profile of asymmetry. It is revealed the influence of individual asymmetry profile on



the development and improvement of technical and tactical training exercises in different sports. It is given the examples of different sports and martial arts, which emphasize the importance of functional asymmetry and its psychological impact to the features of training. It has been defined the optimal tests to identify individual asymmetry profiles that are available for use in convenient conditions. It is established that the data of studies on functional asymmetry given by leading scientists can be used to improve technical and tactical training in women's boxing. **Conclusions.** Before starting to improve the technical and tactical training, the individual profile of the asymmetry of the female boxer should be determined. General tests for determining asymmetry should be coupled with special boxing exercises. According to the results of the tests, it is important to develop an individual training model for each individual based on her IPA, starting with the youngest age group of women's boxing – girls and juniors.

**Key words:** *women training, teaching girls, educating of juniors, asymmetry in sports, tactics in boxing math.*

## Вступ

На думку фахівців, найважливішим завданням у спортивному тренуванні є навчання раціонального виконання фізичної вправи або комплексу рухових дій для ефективності та підвищення кінцевого результату (Масумі, 2014; Москвін та ін., 2015; Мяснікова та ін., 2020; McGrath, 2016; Rodrigues et al., 2009).

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У зв'язку з прогресуючим розвитком жіночого боксу, впливу таких факторів, як зменшення вікового цензу для участі в змаганнях на всеукраїнському та європейському рівнях, збільшилась кількість змагань та навчально-тренувальних зборів (Палатний, 2018). Внаслідок цього підвищується рівень техніко-тактичної майстерності боксерів жіночої статі, зростає складність здійснення та ведення техніко-тактичних дій для досягнення перемоги у боксерському поєдинку. Для цього тренери шукають інноваційні засоби для підвищення техніко-тактичної підготовки (ТТП), але така підготовка, на думку автора, можлива тільки у разі детального вивчення впливу функціональної асиметрії (ФА) на засвоєння та вдосконалення нових спеціальних рухів у тренуванні у жіночому боксі.

На думку провідних учених, асиметрія забезпечує стійкість, надійність під час виконання спеціального руху, а також дає змогу вибрати оптимальний варіант руху в екстремальних (стресових) ситуаціях, чим є спортивні змагання (Бердичевська, 2004; Москвін та ін., 2015).

За даними фахівців, чим вищий рівень асиметрії, тим нижчий результат, однак за певними дослідженнями є протилежні дані. Наприклад, у легкій атлетиці (потрійному стрибку, спринті), в яких науковці припускають, що акцент, здійснений на домінуючу ногу під час стартового розгону та бігового кроку, поліпшує результат; у футболі, де домінуюча нога частіше застосовується для активних дій: удар по м'ячу, дриблінг

(Масумі, 2014; Монастирьов та ін., 2019). Науковці, які працюють у тяжкій атлетиці з жінками високої кваліфікації, фіксують асиметрію розподілу м'язової та жирової маси за технікою виконання вправи (Слободянюк, 2018). Імовірно, це пов'язано з певними особливостями виду спорту, які науковці поділяють на умовно симетричні, асиметричні та змішані.

До першої групи відносять види спорту, де м'язовий апарат несе рівнозначне фізичне навантаження. До другої групи відносять види спорту з однонаправленою фізичною роботою, де тіло довгий час перебуває у асиметричному положенні під час виконання спортивних дій, динамічні прийоми характеризуються переважними латеральними прийомами. Змішані види спорту охоплюють більшість видів єдиноборств та спортивних ігор, тому що під час фізичної роботи частіше змінюється спортивна поза і динамічне положення тіла, тобто постійна зміна симетричних і асиметричних навантажень (Седоченко та ін., 2015).

Фахівці різних видів спорту відзначають динамічність розвитку ФА залежно від спортивного стажу (Мяснікова та ін., 2020; Romanenko et al., 2020). Практично всі фахівці погодяться з думкою, що мала асиметрія виконання фізичних вправ знижує ризик травматизму у спорті (Анісімов, 2019; Бердичевська, 2004; Масумі, 2014; Седоченко та ін., 2015).

Наукові дані зі спортивних єдиноборств (боротьба, фехтування, бокс) доводять про необхідність рівного латерального розвитку для покращення результату (Анісімов, 2019; Бердичевська, 2004; Соловійов, 2003; Улан, 2018). Тобто вивчення впливу ФА важливе як у теоретичному, так і у практичному аспекті підготовки у жіночому боксі.

### 2. Методологія та методи

Мета дослідження – вивчення впливу функціональної асиметрії в боксі.

Для з'ясування проблемного поля вибраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети та обґрунтування отриманих резуль-



татів використано метод теоретичного аналізу спеціальної та наукової літератури, Інтернет, узагальнення даних.

Реалізація такого методу здійснювалася шляхом аналізу та узагальнення даних наукової літератури і досвіду вітчизняної та зарубіжної практики з питань підготовки спортсменів незалежно від статі у різних видах спорту та боксу, зокрема особливостей розвитку техніки і тактики в єдиноборствах, засобів навчання та вдосконалення рухових дій у спорті, досліджень психомоторних і фізіологічних особливостей та їх зв'язок з опануванням фізичних вправ.

Вивчення і узагальнення наукової літератури за темою статті здійснювалося за навчальними та методичними посібниками, статтями фахових наукових журналів, матеріалами конференцій, авторефератами дисертацій та дисертаційних робіт, провідними науковими інтернет-ресурсами.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дав можливість визначити наявні дані, теорії, засоби та підходи, сучасні уявлення вітчизняних і зарубіжних фахівців у навчанні та вдосконаленні техніко-тактичної підготовки у спорті, особливості навчання такої підготовки в боксі незалежно від статі та порівняння їх між собою, виявити найбільш актуальні та не досліджені питання.

На підставі даних спеціальної літератури було розглянуто та узагальнено особливості навчання техніко-тактичної підготовки у боксі на сучасному етапі. Це дало змогу створити об'єктивне уявлення про вид спорту загалом. Досліджені наукові дані щодо фізіологічних, психологічних складників у навчанні фізичних та спеціальних вправ сприяли більшому розумінню принципів рухів у спорті загалом та у боксі зокрема.

### 3. Результати та дискусії

Учені визначають функціональну асиметрію (ФА) як різну за характером і нерівною за значимістю участі лівої і правої півкуль мозку у здійсненні психічних функцій. Виділяють моторну асиметрію і розуміють під цим значенням сукупність ознак рук, ніг, правої і лівої половин тіла та обличчя у формуванні загальної рухової активності; сенсорну асиметрію – зору, слуху, обоняння, тактильну; психічну – відмінності у сприйнятті світу, поведінкових реакцій. Поєднання моторних, сенсорних, психічних асиметрій на основі ведучої руки, ноги, ока, вуха, притаманних індивіду, визначається як індивідуальний профіль асиметрії (ІПА) (Шинкарук та ін., 2016).

Науковець М.П. Анісімов у своїй дисертації визначає функціональну асиметрію

як сукупність сенсорної, рухової (моторної) та асиметрію фізичних якостей. Розрізняє одностороннє домінування цих функцій і парціальне (часткове) з будь-яким поєднанням переважаючих функцій. Поєднання моторної, сенсорної, психічної асиметрії визначає індивідуальні особливості поведінки, що і є індивідуальним профілем асиметрії, який допоможе оптимізувати тренувальний процес, визначити індивідуальну спрямованість цього процесу з метою підвищення ефективності змагальної діяльності. Він наводить дані, що найбільш виразна асиметрія обмежує реалізацію та варіативність техніко-тактичних спортивних прийомів. Звертає увагу на асиметричне виконання фізичних вправ, що порушують гармонійний розвиток опорно-рухового апарату, також впливають на функції аналізаторів. Наводить приклад, що вестибулярний апарат пристосовується до постійного напрямку обертань. Доказує на прикладі борців різного стилю, спортивних єдиноборств, ігрових видів спорту, що кращих результатів досягають ті спортсмени, які володіють симетричною підготовленістю. Однак звертає увагу на безліч невирішених питань, одне з котрих – дозування таких навантажень у тренуванні єдиноборців та неточність визначення провідної моторики і сенсорних механізмів.

Вчена О.М. Бердичевська у своїй дисертації визначає спортивну майстерність як мистецтво руху. Звертає увагу на вивчення динаміки розвитку і взаємодії окремих сторін рухових можливостей людини, фізичних якостей. Підкреслює універсальність і своєрідність проявів асиметрії залежно від складності та характеру руху. Наводить такі приклади: індивід з домінуванням правої руки швидше вказує лівою рукою на положення цілі, у бар'єриста в поштовху лівою ногою найсильнішою виявляється права нога. Вважає визначення провідної, домінуючої кінцівки дуже важливим для спорту загалом. Доказує, що визначення за провідними лівими або правими кінцівками (нога, рука), оком, вухом можна сформувати індивідуальний профіль асиметрії (ІПА), який розподіляє домінування в організації моторних і сенсорних функцій. З його допомогою відбувається диференціювання навчання, вдосконалення спортивних рухів. Також його визначення має велике значення для виявлення особливостей рухового розвитку, психічного (особливо заводостійкості для ефективної діяльності спортсмена, де парціальний і амбідекстральний типи характеризуються низькою рухливістю нервових процесів), фізичного стану, обробки наданої інформації



про спеціальні рухливі вправи, спортивного інтелекту індивіда в спорті. Успішність занять, результатів у конкретному виді спорту відповідає певному типу ІПА. У своїх дослідженнях, проведених із 400 спортсменами, виявила 31 варіант з 80 теоретично можливих, де 70% спортсменів з парціальним ІПА, 40% – прихованих ліворуких з ведучою правою рукою, але лівою ногою, оком і вухом. На її думку, в ситуаційних видах спорту буде доцільним симетричне засвоєння спортивних технічних прийомів на ліву і праву сторони. Для кожного виду спорту буде доцільно визначити функції, які вимагають симетричного розвитку і цілеспрямовано формувати їх. Дослідження інших фахівців доводять, що у єдиноборців з низьким технічним рівнем підготовки велика асиметрія рухових актів, ніж у висококваліфікованих спортсменів, які негативно впливають загалом на спортивний результат в ациклічних видах спорту.

Фахівець А.М. Улан у своїй дисертації визначає, що ФА є додатковим резервом у підвищенні ефективності тренувального процесу на прикладі фехтувальників, доказує, що нею можна управляти (згладжувати та підвищувати) залежно від особливостей виду спорту (на прикладі борців різного стилю, кікбоксерів, каратистів, тхеквондистів). Наполягає на своєчасному виявленні ФА, тому що неправильна орієнтація щодо використання кінцівки, яка від природи не є домінуючою, може завадити реалізації технічного і тактичного потенціалу спортсмена. ІПА є підґрунтям індивідуальної рухової діяльності та регламентує вікові особливості її організації, що дає змогу розглядати її в процесі техніко-тактичної підготовки спортсмена. Визначає особливі методичні підходи до такого навчання (згладжування асиметрії). Ґрунтуючись на даних провідних спеціалістів, які стверджують про можливі затримки у загальному розвитку у разі переучування, тренування не домінуючих органів, акцентує увагу на застосуванні певних підходів тренерами до такої підготовки. Пропонує свій підхід, де орієнтація на акцентування асиметрії з перерозподілом навантаження не на ведучу сторону та формування перехресної асиметрії. Вважає, що, по-перше, використання симетричних вправ у процесі багаторічної підготовки здатне згладжувати ФА, по-друге, в результаті такої спеціальної роботи домінуюча кінцівка здатна швидше відновлюватися після навантажень, а також освоювати складно-координаційні рухи та формувати навички.

Фахівці звертають увагу на розвиток фізичних якостей, пов'язаних з різним ІПА,

доводять це під час виконання тесту Купера, станової тяги у представників з домінуючою лівою кінцівкою та симетрією слуху та зору. У індивідів з парціальним домінуванням більша стійкість до максимальних фізичних навантажень, ніж у індивідів з однобічним типом домінування (Анісімов, 2019; Бердичевська, 2004).

Вищевказані фахівці єдині в думці, що визначення ІПА служитимуть ефективному навчання та вдосконаленню ТТП в єдиноборствах і спорті, на думку автора, це також буде актуально у жіночих вікових групах (дівчата, юніорки), які займаються боксом. Тому що вищевказані фахівці проводили дослідження зі змішаним контингентом і на основі загальних показників визначали цей профіль. На думку автора, тренери, застосувавши ці дані, зможуть індивідуалізувати ТТП на ранніх етапах безпосередньо у тренуванні в жіночому боксі, особливо у дівчат та юніорок, що прискорить техніко-тактичну підготовку.

Розглянемо детально, як цей профіль може вплинути на засвоєння та вдосконалення ТТП у боксі. З цим профілем спеціалісти пов'язують час складної зорової моторної реакції і динамічної працездатності. У тестах, пов'язаних зі швидкою ізометричною напругою м'язів, правші проявили високі швидкісні властивості лівої руки. Правші за моторикою рук, ніг, зору краще підтримують статичний баланс; за рукою та зором – скорочену швидкість рухової реакції на звукові стимули, що пов'язують з обробкою вербальної і невербальної інформації (Бердичевська, 2004). Тобто такі індивіди схильні, на думку автора статті, до швидкої напруги та скорочення м'язів, особливо для лівої руки, що необхідно у разі нанесення удару в заключній фазі, коли кулак торкається цілі, саме в цей момент потрібне швидкісне ізометричне напруження м'язів передпліччя для посилення удару. Що, на думку автора, частково знаходить підтвердження в експериментах, які проводив вітчизняний фахівець з боксу В.В. Аксютин, де вчений досліджував силу удару з боксерської стійки у кваліфікованих боксерів-чоловіків. В них виявлялося, що в атаці найсильніший удар лівий бічний, хоча у боксера-правші ліва рука знаходиться попереду і виконує функції «розвідки» та оманливих тактичних дій (відповідно до теорії та методики викладання боксу) для нанесення основного удару правою рукою. Перевага в статичному балансі у таких індивідів буде більш вираженою у вдосконаленні боксерської стійки. Як відомо з наукових та фахових посібників з боксу, в яких велике значення приділя-





ється статичному положенню та статичній рівновазі боксерської стійки як основи виконання правильних спеціальних технічних рухів у боксі (Абрамова та ін., 2014; Крайнова та ін., 2016). Швидкість реакції на звукові стимули та обробку інформації таких індивідів допоможуть тренеру з мінімальними затратами часу в тренувальному, особливо змагальному процесі корегувати техніку і тактику у двобої.

Дослідники наводять дані, що визначають перевагу індивідів – амбідекстрів (індивідів з практично однаково розвинутою рукою) з лівобічними ознаками щодо швидкості реагування правою та лівою руками на зоровий стимул порівняно з «чистим правшею». А також високі швидкісні якості ліворуких (Бердичевська, 2004). Тобто, на думку автора статті, індивіди з такими швидкими показниками – амбідекстри будуть краще навчатися найскладнішої форми ведення боксерського поєдинку – зустрічної. Також будуть більш ефективними в найскладнішій дистанції боксерського поєдинку – середній, позаяк вони краще реагують на зоровий стимул, ніж правші.

Правші за профілем рука, око, вухо перевершують інших індивідів у більшому резерві довільної регуляції рухової функції, особливо в дефіциті часу, тобто у них кращий ефект прискорення.

Звісно, боксерський поєдинок, побудований на коротких інтервалах (прискорення) часу, в яких задіяна максимальна кількість рухових елементів, тому, на особисту думку автора статті, таке вміння правші, як краще прискорювання, допоможе побудувати тактику у двобої або раунді. Особливо така побудова тактики буде доцільною наприкінці раунду, оскільки згідно з останніми тенденціями в боксі, судді віддають перевагу під час нарахування балів атакуючому боксеру наприкінці раунду.

Науковцями встановлений тісний зв'язок ІПА з психологічними рисами індивіда, що властиві певному темпераменту.

За даними науковців, парціальний і амбідекстральний типи характеризуються низькою рухливістю нервових процесів, а індивід з високою рухливістю нервових процесів відповідає правому профілю асиметрії. Індивіди з домінуючими правою рукою, лівим оком відрізняються більшою рівноваженістю за силою нервових процесів. Доводять, що активність сенсорних систем взаємодіє з інтелектом, наводять приклад, в якому індивіди з одностороннім домінуванням демонструють високі показники зорової пам'яті. Індивіди з лівою рукою та вухом демонструють високу слухову пам'ять. У спортсменів з домінуючою лівою

рукою та правим оком – більш сконцентрована увага. Праворукі індивіди з ведучим лівим вухом та оком складніше обробляють вербальну інформацію, мають труднощі в адаптації до регламентованої і напруженої діяльності. Абсолютні лівші (око, рука, слух) – збільшений нейротизм, а у ліворуких з домінуючим правим оком – зменшений нейротизм. Фахівці виділяють індивідів з однією домінуючою функцією моторних і сенсорних функцій як більш емоційно витривалих (Бердичевська, 2004).

Науковець А.М. Улан встановлює певний зв'язок ФА з типами темпераменту, де правому профілю ФА характерні індивіди з типом сангвініка і холерика, а для лівого – холеричні, меланхолічні, для амбідекстрів – флегматичні типи. Наводить приклад, що спортсмени з одностороннім домінуванням функцій схильні до більш швидких сенсомоторних реакцій, однак і більш схильні до стомлення. Парціальні індивіди, навпаки, більш витривалі, але поступаються останнім рухливістю нервових процесів. Особи з правим профілем асиметрії володіють більшою збудливістю нервових процесів, що забезпечує більш ефективне протікання складної зорово-моторної реакції. Вони більш точні і швидкі у моторних діях, володіють високою точністю сприйняття простору і часу. Ці дані свідчать про вплив ІПА на сенсорні системи, які своєю чергою впливають на вдосконалення і навчання складно координційних технічних і тактичних вправ на заняттях у боксі. Стануть у нагоді у разі побудови тактичної підготовки у двобої, а також на змаганнях, де такі якості, як психологічна адаптація до екстремальних ситуацій, антиципація (передбачення дій суперника у двобої), допоможуть визначити тактику в раунді, двобої.

Тепер розглянемо основні засоби виявлення ІПА в різних видах спортивних єдиноборств.

За даними науковців, 60% вітчизняних та іноземних тренерів з фехтування вважають необхідність урахування ФА в процесі орієнтації спортивної підготовки (Улан, 2018: 6), 77,8% тренерів, які працюють з висококваліфікованими боксерами, визначають лівшу та його бойову стійку як основний показник асиметрії (Дубовой та ін., 2011). Однак, на думку автора, ця суб'єктивна оцінка тренера повинна базуватися на основі тестування. Це підтверджують дані науковця А.М. Улан, в яких брали участь 20 спортсменів на етапі багаторічного вдосконалення. Де визначилося, що у 70% спортсменів – домінуюча права рука, у 30% – домінуюча ліва рука, але



абсолютне домінування лівої руки виявилося у 10%, правої руки – у 45%. Практично такі самі результати тестування щодо нижніх кінцівок, зору, слуху. Це доводить індивідуальність кожного спортсмена і обов'язкове тестування на різних етапах багаторічної підготовки спортсмена.

Натепер найпоширеніші тести з визначення ФА, які визначають науковці (Улан, 2018; Анісімов, 2019) з різних видів спорту, такі: для провідної руки – динамометрія; зчеплення пальців рук (великий палець допленуваної руки буде зверху); поза «Наполеона», яку науковці трактують по-різному, за одним варіантом домінуюча рука першою лягає на груди, за другим варіантом – ведуча рука починає перша рухову дію і лягає кистю руки на протилежному передпліччі; плечовий тест (підняття обидвох рук при закритих очах, рука, котра вища, і є домінуючою); аплодування (домінуюча рука більше активна); малювання із закритими очима по черзі кожною рукою геометричних фігур – круга і квадрата (домінуюча рука малює з великим натиском і малюнок менший за розміром з точними формами); теппінг-тест.

Для провідної ноги : «нога на ногу» (зверху домінуюча); стрибок угору на одній нозі (поштовхова нога – домінуюча); сходження зі стільця (нога, що здійснює перший крок, – домінуюча); крок уперед або назад (домінуюча нога першою здійснює рух); удар по м'ячу ногою (домінуюча та нога, якою б'ють). Відхилення в руху із закритими очима по прямій лінії на відстань 7–10 метрів (відхилення в бік вказує на домінуючу ногу).

Для провідного ока: калейдоскоп (оцінка домінуючого ока, до котрого підіймається прилад); прицілювання (відкрите око домінуюче); метод Долмана (карта з діркою); метод Розенбаха (стоячи на відстані 3–4 м від вікна витягнути руку вперед з олівцем і поєднати його поглядом з вертикальною лінією віконної рами).

Для домінуючого вуха: «цокання годинника» (підраховувати окремо слід нахил вухом та яким вухом голосніший звук); повторення слів (одне вухо закрито ватою, з відстані 4 метрів промовляють пошепки цифри, які треба повторити); метод «телефонна трубка».

Також для оцінки виявлення ФА поширений метод електронейроміографії, який досліджує біоелектричні активності м'язів у стані спокою, сидячи, стоячи та у позі.

Знадобляться дані в оцінці рухових дій та позової стійкості (на прикладі баскетболістів-юнаків та дівчат-боксерів 14–16 років) на стабілографічному тренажері (плат-

формі), за допомогою якого можна поверхнево визначити вплив асиметрії (Аслаєв та ін., 2016; Трішин та ін., 2016). Але автор акцентує увагу на більш простих тестах, які доступні для визначення ФА. Тим більш, що в них є також свої особливості з визначенням. Наприклад: поза «Наполеона», у якій два варіанти тлумачення, що описана вище.

Методи анкетування, які, за оцінкою вітчизняних та іспанських фахівців, мало інформативні (Нікітенко, 2016; Fort-Vanmeerhaeghe et al., 2016). Теппінг-тест і динамометрія, які лише дають оцінку асиметрії, теппінг-тест відображає лише дрібну моторику м'язів рук та мануальної рухової асиметрії і є вузько спрямованим для боксу, позаяк практично не впливає на ефективність ударних дій у боксі. Цей тест оцінює асиметрію, а не визначає її (Нікітенко, 2016: 537). У тестах у відхиленні рухів під час ходьби, описаних вище, на думку автора статті, визначення буде не домінуючої ноги, а стопи. Емпіричні дані спортивних фізіологів про просторову точність рухів це доказують (Фафель, 2011: 91).

Слід припустити, що ці тести необхідно проводити зі спеціальними тестами для видів спорту і для визначення провідних (домінуючих) кінцівок та інших органів з умовою, що на кожний орган буде застосовано декілька тестів. Розглянемо декілька спеціальних тестів у спортивних єдиноборствах, які запропонували науковці.

У фехтуванні практикуються такі тести, як уколи зброєю в мішень, в електричну мішень, удар наконечником зброї по мішені (теппінг-тест) за 10 секунд, переміщення кроками вперед (Улан, 2018: 78).

У борців змішаних бойових єдиноборств такі тести ТПП для визначення латеральних переваг, які проводяться за 30 секунд кожний. Самостраховка під час падіння вліво, вправо; кидки понад стегно в кожний бік поперемінно; серія прямих ударів, потім по боксерських «лапах» (Анісімов, 2019: 75).

Спеціалісти з боксу пропонують декілька варіантів, таких як теппінг-тест з обох рук по черзі, поштовх (кидок) медицинболу 2 кг на дальність з обох рук по черзі, далі проводять кистьову динамометрію обох рук по черзі, кидок м'яча 0,5 кг на влучність з обох рук по черзі. Потім досліджують кореляцію взаємозв'язків поштовху 2 кг медицинболу на дальність з тестами, проведеними з тим же контингентом у динамометрії кистей руки. Визначають, що поштовх медицинболу є інформативним тестом для визначення рухової асиметрії, а кистьова динамометрія мало ефективна в такому визначенні. Також відсутній зв'язок динамометрії з мануальною асиметрію



за результатами теплінг-тесту та опитування (Нікітенко та ін., 2016: 534–540).

Це доводить, на думку автора, переважну значимість спеціальних тестів для виявлення асиметрії у виді спорту, за допомогою яких можливе подальше вдосконалення техніко-тактичних дій у боксі. Ці дані стануть у нагоді у тренуванні, вдосконаленні, навчанні більш складних спеціальних вправ для жіночої статі, особливо в молодших вікових групах жіночого боксу (дівчата і юніорки).

#### Висновки

Доведено вплив ФА на вдосконалення ТТП у боксі, знання котрих допоможе у вдосконаленні ТТП у жіночому боксі.

Перед початком вдосконалювання ТТП слід визначити ІПА жінки-боксера.

Загальні тести для визначення асиметрії слід з'єднати зі спеціальними вправами з виду спорту.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці за результатами тестів індивідуальної моделі тренування для кожного індивіду на основі його ІПА, починаючи з наймолодших вікових груп жіночого боксу – дівчат та юніорок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Т.Ф., Никитина Т.М., Акопян А.О., Кочеткова Н.И., Красников В.А. Особенности пространственной ориентации и формы туловища и таза высококвалифицированных спортсменок, специализирующихся в боксе. *Вестник спортивной науки*. 2014. № 4. С. 38–43. URL: <http://sportfiction.ru/articles/osobennosti-prostranstvennoy-orientatsii-i-formy-tulovishcha-i-taza-vysokokvalifitsirovannykh-sports/> (дата звернення: 06.07.2018).

2. Аксютин В.В., Коробейников Г.В. Психологичний стан та спеціальна працездатність у боксерів із різними стилями ведення поєдинку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 12. С. 3–6. DOI: 15561/18189172.2014.1201 (дата звернення: 20.02.2020).

3. Анисимов М.П. Методика обучения технико-тактическим действиям смешанного боевого единоборства с учетом латеральных предпочтений : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. гос. ун-т физ. культ. спорт. и здор. им. П.Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург, 2019. 174 с.

4. Аслаев Т.С., Токмакова Н.Ю. Становление технического мастерства девушек-боксеров посредством развития сенсомоторной координации. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2016. С. 89–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-tehnicheskogo-masterstva-devushek-bokserov-posredstvom-razvitiya-sensomotornoj-koordinatsii> (дата звернення: 20.02.2020).

5. Бердичевская Е.М. Функциональная межполушарная асимметрия и спорт. Хрестоматия. Функциональная межполушарная асимметрия : коллективная

монография. Медико-биологическое отделение РАМН. Москва : Научный мир, 2004. С. 636–671.

6. Дубовой С.Г., Анисимов Г.И. Особенности формирования технико-тактических двигательных действий у юных боксеров различного профиля функциональной асимметрии. *Ученые записки*. 2011. № 9(79). С. 68–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-tehniko-takticheskikh-dvigatelnyh-deystviy-u-yunyh-bokserov-razlichnogo-profilya-funktsionalnoy-asimmetrii> (дата звернення: 20.02.2020).

7. Крайнова Т.В., Бердичевская Е.М. Возрастная динамика стабильнографических характеристик поздней устойчивости юных спортсменок на этапе начальной подготовки в эстетической гимнастике. *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2016. № 3. С. 63–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-dinamika-stabiligraficheskikh-harakteristik-poznoy-ustoychivosti-yunykh-sportsmenok-na-etape-nachalnoy-podgotovki-v> (дата звернення: 20.02.2020).

8. Масуми Ш. Биомеханика функциональной асимметрии и двигательных предпочтений в спорте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рос. гос. ун.-т физкульт., спорт., молодежи и туризм (ГЦОЛИФК). Москва, 2014. 103 с.

9. Монастырев С.Н., Гладких Т.В. Критерии определения ведущей (толчковой) ноги с учетом показателей моторной асимметрии нижних конечностей у спортсменок различной специализации и уровня подготовленности. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019. № 8 (174). С. 150–154.

10. Москвин В., Москвина Н. Индивидуальные различия функциональной асимметрии в спорте. *Наука в олимпийском спорте*. 2015. № 2. С. 58–62.

11. Мясникова Т.И., Швирид А.И. Взаимосвязь мануальной асимметрии и качества выполнения композиций с мячом у юных гимнасток. *Человек. Спорт. Медицина*. 2020. Т. 20, № 1. С. 67–73. DOI: 10.14529/hsm200108 (дата звернення: 20.02.2020).

12. Нікітенко С., Никитенко А. Визначення рухової асиметрії у боксерів-початківців. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2016. № 20. С. 534–540. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fkszn\\_2016\\_20\\_108](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fkszn_2016_20_108) (дата звернення: 10.02.2020).

13. Палатний А. Результати кваліфікованих спортсменок України на провідних міжнародних змаганнях із боксу. *Фізичне виховання, спорт і культура, здоров'я у сучасному суспільстві*. 2018. № 1(41). С. 89–94. DOI:10.29038/2220-7481-2018-01-89-94; URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2018\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2018_1_15) (дата звернення: 31.05.2020).

14. Седоченко С.В., Германов Г.Н., Сабирова И.А. Влияние вида спорта на особенности функциональных мышечных асимметрий у фехтовальщиков и теннисистов. *Ученые записки*. 2015. № 2 (120). С. 139–143.

15. Соловьев П.Ю. Методика билатерального обучения боксеров-юношей 13–15 лет : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Волг. гос. акад. физ.-ры. Волгоград, 2003. 210 с.

16. Слободянюк В.О. Удосконалення структури тренувального процесу кваліфікованих важкоатлеток у річному циклі на етапі спеціалізованої базової підготовки : дис.. канд. наук. з фіз. вих. і спорту : 24.00.01. НФВСУ. Київ, 2018. 255 с.

17. Тришин А.С., Бердичевская Е.М. Стабильнографические тренажеры в оценке специфических навыков





позной координации у квалифицированных баскетболистов. *Вестник АГУ*. 2016. Выпуск 1(176). С. 55–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stabilograficheskie-trenazhery-v-otsenke-spetsificheskikh-navykov-poznoy-koordinatsii-u-kvalifitsirovannykh-basketbolistov/viewer> (дата звернення: 01.03.2020).

18. Улан А.М. Орієнтація підготовки фехтувальників з урахуванням функціональної асиметрії : дис. канд. наук з фізичного вихов. і спорту : 24.00.01. НУФВСУ. Київ, 2018. 238 с.

19. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. Москва : Советский спорт, 2011. С. 91.

20. Шинкарук О., Улан А. Спортивний відбір і орієнтація підготовки спортсменів з урахуванням функціональної асиметрії: теоретичні передумови. *Теорія, методика фізичного виховання і спорту*. 2016. № 1. С. 15–18.

21. Fort-Vanmeerhaeghe A., Gual Gabriel, Romero-Rodriguez D., Viswanat Unnitha. Lower limb neuromuscular asymmetry in volleyball and basketball players. *Journal of Human Kinetics*, 2016, Vol. 50 (March), Pp. 135–143. DOI:10.1515/hukin-2015-0150. URL: <http://www.johk.pl/files/10078-50-2016-v50-2016-15.pdf> (дата звернення: 06.03.2020).

22. McGrath R.L., Katak S.S. Reduced Asymmetry in Motor Skill Learning in Left-Handed Compared to Right-Handed Individuals. *Human Movement Science*, 2016, Vol. 45, pp. 130–141.

23. Rodrigues P.C., Vasconcelos O., Barreiros J., Barbosa R. Manual Asymmetry in a Complex Coincidence-Anticipation Task: Handedness and Gender Effects. *Laterality*, 2009, Vol. 14, Iss. 4, pp. 395–412. DOI: 10.1080/13576500802469607 (дата звернення: 20.02.2020).

24. Romanenko V., Podrihalo O., Podragalo L., Iermakov S., Sotnikova-Meleshkina Z., Bobrova O. The study of functional asymmetry in students and schoolchildren practicing martial arts. *Physical Education of Students*. 2020. No. 3. pp. 154–161. DOI: 10.15561/20755279.2020.0309. URL: <https://sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/1175> (дата звернення: 20.02.2020).

## REFERENCES

1. Abramova, T.F., Nikitina, T.M., Akopyan, A.O., Kochetkova, N.I., Krasnikov, V.A. (2014). *Osobennosti prostranstvennoy orientatsii i formy tulovishcha i taza vysokokvalifitsirovannykh sportsmenok, spetsializiruiushchiesia v bokse [Features of spatial orientation and shape of the trunk and pelvis of highly qualified athletes specializing in boxing]*. *Vestnik sportivnoy nauki*, 4, 38–43. Retrieved from: <http://sportfiction.ru/articles/osobennosti-prostranstvennoy-orientatsii-i-formy-tulovishcha-i-taza-vysokokvalifitsirovannykh-sports/> [in Russian].

2. Aksutin, V., Korobbeynikov, G. (2014). *Psyhologychyi stan ta spetsialna pratsezdannist u boxeriv iz riznyy stilyamy vedennia poiedynku [Psychological status and special performance in boxers with different fighting styles]*. *Pedagogika, psihologiy ta mediko-biologichni problemy fizichnogo vyhovannya i sportu*, 12, 3–6. DOI: 15561/18189172.2014.1201 [in Ukraine].

3. Anisimov, M.P. (2019). *Metodika obucheniiia tekhniko-takticheskimi deistviyam smeshchanogo boievoogo iedi-*

*noborstva s ucheto lateralnykh predpochteniy [Methods of teaching the technical and tactical actions of mixed martial arts, taking into account lateral preferences]*: Dissertation. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. St. Petersburg, 174 p. [in Russian].

4. Aslayev, T.S., Tokmakova, N.Y. (2016). *Stanovleniie tekhnicheskogo masterstva devushek-bokserov posredstvom razvitiia sensomotornoi koordinatsii [Formation of technical skill of girls-boxers by means of development of sensomotor coordination]*. *Izvestiya Tulskego gos. Universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport*, 2016, 89–93. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-tehnicheskogo-masterstva-devushek-bokserov-posredstvom-razvitiya-sensomotornoy-koordinatsii> [in Russian].

5. Berdychevskaya, E.M. (2004). *Funktsionalnaia mezhpolutsharnaia asimmetiia i sport [Functional Hemispheric Asymmetry and Sport]*. Hrestomatiya. Functional Hemispheric Asymmetry: the collective monograph. Medical and biological department of RAMS. Moskva: Nauchny mir, 636–671 [in Russian].

6. Dubovoy, S.G., Anisimov, G.I. (2011). *Osobennosti formirovaniia tekhniko-takticheskikh dvigatelnykh deistvii u yunyh bokserov razlichnogo profilia funktsionalnoi asimmetrii [Features of the formation of technical and tactical motor actions of young boxers of various profiles of functional asymmetry]*. *Uchennye zapiski*, 9(79), 68–72. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-tehniko-takticheskikh-dvigatelnyh-deystviy-u-yunyh-bokserov-razlichnogo-profilia-funktsionalnoy-asimmetrii> [in Russian].

7. Kraynova, T., Berdichevskaya, E. (2016). *Vozrastnaya dinamika stabilograficheskikh kharakteristik poznoi ustoichivosti yunyh sportsmenok na etape nachalnoi podgotovki v esteticheskoi gimnastike [Age dynamics of stabilographic characteristics posture stability of young sportswomen at the stage of initial preparation in aesthetic gymnastics]*. *Fizicheskaya kultura, sport – nauka i praktika*, 3, 63–72. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/voznrastnaya-dinamika-stabilograficheskikh-kharakteristik-poznoy-ustoychivosti-yunyh-sportsmenok-na-etape-nachalnoy-podgotovki-v> [in Russian].

8. Masumi, Sh. (2014). *Biomekhanika funktsionalnoi asimmetrii i dvigatelnykh priedpochtenii v sportie. [Biomechanics of functional asymmetry and motor preferences in sport]*: Dissertation. Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE). Moscow, 103 p. [in Russian].

9. Monastirev, S.N., Gladkikh, T.V. (2019). *Kriterii opriedieleniia viedushiei (tolchkovoi) nogi s uchiotom pokazateliei motornoi asimmetrii nizhnikh konechnostiei u sportsmenov razlichnoi spetsializatsii i urovnia podgotovliennosti [Criteria for determining the dominant (take off) foot in the context of legs motor asymmetry of athletes in various sports in with different functional level]*. *Uchennue zapiski univiersiteta im. P.F. Lesgafta*, 8(174), pp. 150–154 [in Russian].

10. Moskvina V., Moskvina N. (2015). *Individualnye razlichii funktsionalnoi asimmetrii v sporte. [Individual differences in functional asymmetry in sports]*. *Nauka v olimpijskom sporte*, 2, pp. 58–62 [in Russian].

11. Miasnikova, T.I., Shvirid A.I. (2020). *Vzaimosvi-az manualnoi asimmetrii i kachiestva vypolneniia kompozitsii s miachom u yunyh gimnastok. [The correlation*





- between manual asymmetry and the quality of ball routine in young gymnasts]. *Chelovek. Sport. Meditsina*, Vol. 20, Iss. 1, pp. 67–73. DOI: 10.14529/hsm200108 [in Russian].
12. Nikitenko, S, Nikitenko, A. (2016). *Vyznachennia rukhovoï asymetriï u bokseriv-pochatkivtsiv. [Determination of motor asymmetry in beginner boxers]*. *Fizychna kultura, sport ta zdorovyie natsiï*, 20, pp. 534–540. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fkszn\\_2016\\_20\\_108](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fkszn_2016_20_108) [in Ukraine].
13. Palatnyy, A. (2018). *Rezultaty kvalifikovanykh sportsmenok Ukrainy na providnykh mizhnarodnykh zmaganiakh iz boksu. [Performance results of qualified female athletes of Ukraine at major international competitions in boxing]*. *Fizychno vykhovannia sport i kultura, zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 1 (41), pp. 89–94. DOI: 10.29038/2220-7481-2018-01-89-94 Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2018\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2018_1_15) [in Ukraine].
14. Sedochenko, S.V., Germanov, G.N., Sabirova, I.A. (2015). *Vliianiie vida sporta na osobennosti funktsionalnykh myshechnykh asimmetrii u fekhtovalshikov i tennisistov. [Influence of the sport on features of the functional muscular asymmetries at fencers and tennis players]*. *Ucheniye zapiski*, 2 (120), pp. 139–143 [in Russian].
15. Solovev, P.Y. (2003). *Metodika bilateralnogo obucheniia bokserov – yunoshi 13–15 let [The methodology of bilateral training of boxers – youths 13–15 years old]*: dissertation. Volgograd. Gos. Akad. Fiz-ry. Volgograd, 210 p. [in Russian].
16. Slobodianiuk, V.O. (2018). *Udoskonalennia struktury trenuvalnogo protsesu kvalifikovanykh vazhkoatletok u richnomu tsikli na etapi spetsializovanoi bazovoi pidgotovky. [Improving the structure of the training process of qualified weightlifters in the annual cycle at the stage of specialized basic training]*: dissertation. National University of Ukraine on Physical Education and Sport. Kyiv, 255 p. [in Ukraine].
17. Trishin, A.S., Berdichevskaya E.M. (2016). *Stabilograficheskie trenazhery v otsenke spetsificheskikh navykov poznoi koordinatsii u kvalifitsirovanykh basketbolistov. [Stabilographic training simulators in the assessment of specific skills of postural coordination at qualified basketball players]*. *Vesnik AGU*, issue 1 (176), pp. 55–59. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/stabilograficheskie-trenazhery-v-otsenke-spetsificheskikh-navykov-poznoy-koordinatsii-u-kvalifitsirovannyh-basketbolistov/viewer> [in Russian].
18. Ulan, A.M. (2018). *Oriientatsiia pidgotovky fekhturnykh urakhuvanniam funktsionalnoi asymetrii. [Orientation of fencing training taking into account functional asymmetry]*: dissertation. National University of Ukraine on Physical Education and Sport. Kyiv, 238 p. [in Ukraine].
19. Farfel, V.S. (2011). *Upravleniie dvizhieniiami v sporte. [Motion control in sports]*. Moskva: Sovetskij sport, p. 91 [in Russian].
20. Shunkaruk, O. Ulan, A. (2016). *Sportyvnyi vidbir i oriiientatsiia pidgotovky sportsmeniv z urakhuvanniam funktsionalnoi asymetrii: teoretychni peredumovy. [Sports selection and orientation of athletes training with regard to functional asymmetry: theoretical prerequisites]*. *Teoriya metodyka fizychnogo vyhovanny i sportu*, 1, pp. 15–18 [in Ukraine].
21. Fort-Vanmeerhaeghe, A., Gual Gabriel, Romero-Rodriguez D., Viswanatm Unnitha. *Lower limb neuromuscular asymmetry in volleyball and basketball players*. *Journal of Human Kinetics*, 2016, Vol. 50 (march). Pp. 135–143. DOI: 10.1515/hukin-2015-0150 Retrieved from: <http://www.johk.pl> <http://www.johk.pl/files/10078-50-2016-v50-2016-15.pdf>.
22. McGrath, R.L., Kantak, S.S. *Reduced Asymmetry in Motor Skill Learning in Left-Handed Compared to Right-Handed Individuals*. *Human Movement Science*, 2016, Vol. 45, pp. 130–141.
23. Rodrigues, P.C., Vasconcelos, O., Barreiros, J., Barbosa, R. *Manual Asymmetry in a Complex Coincidence-Anticipation Task: Handedness and Gender Effects*. *Laterality*, 2009, vol. 14, iss. 4, pp. 395–412. DOI: 10.1080/13576500802469607.
24. Romanenko, V., Podrihalo, O., Podragalo, L., Iermakov, S., Sotnikova-Meleshkina, Z., Bobrova, O. *The study of functional asymmetry in students and schoolchildren practicing martial arts*. *Physical Education of Students*. 2020. No. 3. Pp. 154–161. DOI: 10.15561/20755279.2020.0309. Retrieved from: <https://sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/1175>.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.  
The article was received 6 August 2020.



УДК 378.147: 101.1

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-7>

## ПРО СТАН ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ (НА ПРИКЛАДІ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Поліщук Ірина Євгенівна,  
кандидат філософських наук, доцент,  
завідувачка кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук  
*Херсонський державний університет*  
[irina.e.polishchuk@gmail.com](mailto:irina.e.polishchuk@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-8303-0373](https://orcid.org/0000-0002-8303-0373)

Першорядною задачею освіти є формування мислення як самоцілі, що створює для особистості можливість задля здійснення керованого впливу на соціальні явища та процеси, використовуючи сучасні знання та новітні технології. Здатність людини успішно соціалізуватися не можлива без інтелектуалізації, яка має досягатися в освітньому процесі.

Автором статті була розроблена анкета та проведено опитування магістрантів I року денної форми навчання Херсонського державного університету (опитано 187 осіб, 44% від загальної чисельності в 2019–2020 навчальному році). Більшість здобувачів продовжує навчання за напрямом підготовки бакалавріату. Однак опитування засвідчило, що основні теми дисципліни «Основи наукових досліджень» були засвоєні не досить глибоко з причини малої кількості аудиторних занять. Для багатьох магістрантів незрозумілим виявилось співвідношення філософських підходів, загальнонаукових та конкретно-наукових методів, а також зміст новітніх методологічних принципів та підходів. Більшість здобувачів не змогла відповісти на питання щодо наукових результатів, які вони отримували завдяки використанню зазначених ними методів. Це свідчить про недостатній зв'язок методології як теорії та наукової практики. Було також виявлено, що більшість магістрантів не пов'язує майбутню професійну діяльність із науковими дослідженнями. Ця обставина зобов'язує викладачів посилити відповідальність за формування гідного відношення здобувачів вищої освіти до науки як соціального і професійного інституту та теоретичного мислення як основи будь-якої високопрофесійної діяльності.

Слід знайти оптимальне колегіальне рішення (у кожному університеті ексклюзивне) стосовно підвищення в навчальних програмах різних напрямів освіти «питомої ваги» методологічного складника, а також сучасних форм підвищення методологічної підготовки викладачів теоретичних дисциплін.

**Ключеві слова:** розум, мислення, філософське мислення, освіта, наука, методологія науки.

## ON THE STATE OF PHILOSOPHIC-METHODOLOGICAL AND GENERAL SCIENTIFIC PREPARATION FOR BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES (THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY)

Polishchuk Iryna Yevhenivna,  
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities  
*Kherson State University*  
[irina.e.polishchuk@gmail.com](mailto:irina.e.polishchuk@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-8303-0373](https://orcid.org/0000-0002-8303-0373)

The primary task of education is the formation of thinking as an end in itself which creates opportunities for individuals to exert significant influence on social phenomena and processes using modern knowledge and the latest technologies. The ability of a person to successfully socialize is unthinkable without intellectualization which must be achieved in the educational process.

The author of the article developed a questionnaire and conducted a survey of the first-year full-time postgraduates (master's degrees) at Kherson State University (187 people were interviewed, which is 44% of the total amount in the 2019–2020 academic year). Most degree-seeking students continue their studies in the bachelor's degree program. However, the survey showed that the main topics of the course "Fundamentals of Scientific Knowledge", which was studied for bachelor's degree programmes, are not sufficiently captured due to the small amount of class hours. For many postgraduates (master's degrees) the relationship between the philosophical approaches themselves, general scientific and special scientific methods, as well as the content of the latest methodological principles, turned out to be incomprehensible. It is a matter of concern that many degree-seeking students were not able to answer the question about the results they obtained in



scientific work through the use of the methods they specified. This indicates a lack of connection between methodological theory and scientific practice in the educational process. It was also found that the majority of postgraduates (master's degrees) do not associate their future professional activities with scientific research. This circumstance obliges teachers to strengthen their responsibility for forming a decent attitude of degree-seeking students to science as a social and professional institution, as well as to theoretical thought as the basis of any highly professional activity.

It is necessary to find an optimal collegial solution (exclusive at each university) to increase the "specific weight" of the methodological component in the curriculum documents of different branches of education, as well as regarding modern forms of improving the level of methodological competences of teachers of various theoretical disciplines.

*Key words: thinking, mind, philosophical thinking, education, methodology of science.*

## Вступ

Наша країна, як і соціальний світ загалом, приймає нині численні загрозливі виклики, що стосуються різноманітних сфер життєдіяльності. Більшість з них не лише детермінована об'єктивними природними чинниками, а є такими, що мають своїм джерелом саму людину, рівень її інтелектуального та морального розвитку, особистісні якості. Для подолання негативних тенденцій, що зростають у суспільстві у режимі із загостренням, людству не досить навчитися адаптуватися до вельми мінливого середовища. У цьому плані заслуговує на підтримку позиція професора О. Співаковського, який зазначив, що «освіта має формувати не лише людей, пристосованих до життя в суспільстві, а й тих, хто здатен змінювати це життя на краще» (Співаковський, 2018).

В умовах техногенної цивілізації людина має не тільки навчитися успішно соціалізуватися, справляючись із реальними життєвими труднощами, але й насамперед сформувати такий рівень мислення, який дав би змогу здійснювати керуючий вплив на перебіг соціальних подій, використовуючи знання та новітні технології, що осягнені синергетичною методологією.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Зазначимо, що людська здатність до активних змін, які, звісно, не повинні порушувати гармонію природного світу, своєю основою має не власне розсудкові формально-логічні операції, вже напрацьовані алгоритми дій, а розум, що поєднує в єдине ціле процес цілепокладання, мисленнєвий контроль за виконанням певної дії та критичний аналіз отриманого практичного результату, причому з обов'язковим урахуванням моральної компоненти.

Пригадаємо, що стародавні мислителі ставилися до розуму, що поєднує інтелект і моральність, як до основи духовної особистості. Філософія як розумова діяльність являла собою нескінченне прагнення до мудрості, в багатьох філософських ученнях

минулого самоцінним вважався мисленнєвий процес, а не закінчений чітко сформульований результат. Справжня філософія завжди навчала методологічного сумніву. Однак «лапласівський детермінізм» як втілення світоглядних настанов класичної науки, а також марксистська методологія, що спрощено тлумачить наукову діяльність та її результативність, дотепер має чимале застосування в навчальній літературі.

Велика небезпека полягає в тому, що в навчанні, яке має розумітися як безперервний процес, найчастіше є акцентованою суто знання, а не власне мисленнєва компонента. У вузівських підручниках і посібниках рідко підкреслюється, що кожна наукова теорія є теорією свого часу (століття, десятиріччя чи навіть року), що обсяг накопичених людством теоретичних знань зростає в геометричній прогресії, що за останні п'ятдесят років він збільшився принаймні вдвічі. Отже, потрібна суттєва перебудова методологічних підходів, які, безумовно, не спрямовані на заперечення певної стійкості, відносної завершеності цілої низки конкретних наукових знань.

Пригадаємо, що наука постійно «пульсує» в єдності її діалектичних і метафізичних етапів (пошук → результат → пошук → результат і так до нескінченності). Слід зазначити, що мисленнєва, процесуальна складова частина свідомості як основа знань не завжди розуміється навіть на рівні високопрофесійних інституцій, офіційних документів державного значення, в тому числі нового Закону «Про освіту», в якому ключовим елементом і результатом освітнього процесу оголошено компетентність. Не заперечуючи цієї тези, дозволимо собі зауважити, що у визначенні компетентності порушена послідовність її компонентів, якостей та ознак: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон «Про освіту», 2017: 380).



На першому місці у цьому визначенні мають знаходитися способи мислення, оскільки саме від них залежить зміст поглядів, рівень знань, умінь і навичок, а не навпаки. Крім того, підкреслимо, що успішна соціалізація, яка акцентована в цьому визначенні й висунута на перший план, у сучасному інформаційно і технічно перевантаженому світі не може бути здійснена без інтелектуалізації особистості, що має досягатися в процесі навчальної діяльності.

Суттєве зниження «питомої ваги» стратегій освіти, спрямованих на інтелектуалізацію, на розвиток мислення як самоціль, а не тільки як засіб забезпечення результативної практичної діяльності, й спонукало автора цієї статті звернутися до питання реального стану філософської та загальнонаукової підготовки здобувачів вищої освіти. Саме від цього базового рівня багато в чому залежить якість спеціалізованої освіти за різними напрямками, що зорієнтовані на подальшу практичну діяльність випускників вишу. Є сенс пригадати, що саме університети від часів їх заснування в середньовічній Європі були осередками високоінтелектуальної культури, на що ми маємо орієнтуватися й нині.

## 2. Методологія та методи

Написанню цієї статті передувала низька методологічних і методичних розробок автора, здійснених як одноосібно, так і у співавторстві, в яких розглядалися проблеми, що пов'язані із сучасною філософською та філософсько-методологічною освітою не філософів за фахом (Поліщук, Галіченко, 2010; Поліщук, 2015; Поліщук, Галіченко, 2018; Поліщук, Галіченко, 2019).

Отже, динамічні зміни у сучасному суспільному та індивідуальному житті вимагають обґрунтованої відповіді на питання щодо того, які із соціальних потреб мають отримати першочергову реалізацію засобами університетської освіти, якого фахівця потребує суспільство техногенного та інформаційного зразка. Нині ми повинні спрямовувати суспільну думку на розуміння значення саме мисленнєвої компоненти, що становить основу високопрофесійної компетентності.

Основною метою статті є відкоректована вимогами часу спроба зорієнтувати процес навчання в університеті на реалізацію вищеназваних задач. Для більш глибокого розуміння реального стану методологічної підготовки автором статті у жовтні-листопаді 2019 року була розроблена анкета та проведено анонімне опитування здобувачів вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» Херсонського державного

університету. В опитуванні взяли участь 187 здобувачів (44% магістрантів першого року денної форми навчання), з них 132 – соціально-гуманітарного напрямку підготовки, 43 – природничо-наукового, 12 – економічного та технічного. Певна диспропорція в кількості здобувачів указаних напрямів викликана тим, що автор статті викладала дисципліну «Філософія та методологія науки» переважно на соціально-гуманітарних факультетах та провела опитування саме на них. Однак, на наш погляд, результати опитування незначною мірою відхиляються від загального стану методологічної підготовки в цілому по університету. Ми не ставили за мету чітку фіксацію результатів обов'язково у вигляді відсотків, оскільки деякі питання анкети передбачали не однозначні короткі відповіді, а більш-менш розгорнуті особистісні позиції.

## 3. Результати та дискусії

Зробимо короткий огляд отриманих відповідей та прокоментуємо їх. Насамперед було поставлене питання, чи співпадає вибраний напрям підготовки за магістерською програмою з отриманою освітою рівня «бакалавр». Відповіді показали, що абсолютна більшість здобувачів продовжує навчання за напрямом підготовки, який вони опановували в бакалавріаті. Це заслуговує на позитивну оцінку, оскільки тенденція зміни фаху, перепрофілювання за 1,5–2 роки магістерської підготовки не гарантує отримання якісної освіти, навіть у разі близьких за програмами підготовки спеціальностей. Більш прийнятним, на наш погляд, є паралельне навчання в бакалавріаті за двома напрямками підготовки. Серед поодиноких випадків перепрофілювання в магістратурі був такий: бакалавр за спеціальністю «Початкова освіта» навчається в магістратурі як за фахом, а також за спеціальністю «Географія». На наш погляд, подібна ситуація здатна дещо дискредитувати рівень підготовки магістрів-географів.

Друге питання стосувалося якості отриманих під час навчання в бакалавріаті науково-методологічних знань. Магістранти оцінили отримані знання та вміння за п'ятибальною системою таким чином: соціально-гуманітарні спеціальності – 5 балів (5%), 4 бали (61%), 3 бали (34%); природничо-наукові спеціальності – 5 балів (11%), 4 бали (68%), 3 бали (21%); програмно-інженерні та економічні спеціальності – 5 балів (29%), 4 бали (65%), 3 бали (6%). Незадовільні оцінки відсутні. Можна припустити, що не всі магістранти оцінили якість знань більш-менш об'єктивно, оскільки оцінки були поставлені переважно високі. Однак слід зазначити, що курс «Основи





наукових досліджень» має недостатню кількість аудиторних годин, більшість питань курсу студенти мають опанувати самостійно, а не в діалозі з викладачем. Між тим сучасна методологія науки є ускладненою, вельми плюралістичною, отже, потребує ґрунтовних обговорень на семінарських заняттях.

Відповіді на такі питання дещо відкоректували виставлені магістрантами оцінки в гірший бік, показавши поверхове розуміння більшістю здобувачів того, що магістратура – це рівень освіти теоретичного, науково-методологічного спрямування.

Магістрантам було запропоновано назвати основні змістові компоненти курсу «Основи наукових досліджень». Загалом задовільними можна назвати відповіді магістрантів, що спеціалізуються в галузях економіки та програмної інженерії, а також природничих наук. У відповідях були зазначені такі теми: постановка наукових задач, організація наукового дослідження, особливості пошуку та обробки наукової інформації. Однак більшість магістрантів гуманітарних спеціальностей першочергову задачу курсу зрозуміли насамперед як ознайомлення із формальними вимогами до написання курсових робіт, зокрема питанням вибору теми дослідження, визначення мети і завдань, структури роботи. Основні змістові компоненти курсу назвали лише декілька осіб.

Наступне питання стосувалося методів, які здобувачі використовували під час написання курсових робіт та наукових результатів, яких вони змогли досягти завдяки впровадженню цих методів. У відповідях більшості опитаних були зазначені методи аналізу та синтезу, системний підхід. Однак при цьому не були названі різновиди аналізу, які застосовуються в різних галузях науки. У відповідях також не прослідковувалося розуміння сутності системного підходу, який не є тотожним синтезу, сумачі та передбачає дослідження певного об'єкта як відкритої системи, що функціонує та взаємодіє з різними рівнями та структурами більш універсального середовища. Для більшості магістрантів I року навчання не є зрозумілим співвідношенням філософських підходів, загальнонаукових та спеціально-наукових методів. Виявилось, що магістранти економічного та програмно-інженерного профілю загалом обізнані з аксіоматичним методом, а також методами моделювання та прогнозування. 63% магістрантів-філологів називали компаративістський підхід, методи інтерпретації, логіко-семантичний, лінгвістичного спостереження; практично всі магістранти-істо-

рики – логічний та історичний, історико-генетичний, хронологічний. Однак викликає велику стурбованість той факт, що більшість опитуваних не змогла дати відповідь на питання щодо результатів, яких вони досягли із застосуванням названих методів. Це свідчить про слабку практичну спрямованість методологічних знань, про певну відірваність теоретико-методологічної підготовки від потреб реальних наукових процесів, про слабкий зв'язок методології як теорії та наукової практики. Нині, на жаль, ми маємо досить велику кількість навчально-методичних підручників та посібників із різноманітних дисциплін, в яких зміст теорій та методологічні підходи є такими, що відповідають науці класичного періоду, а не сучасним постнекласичним концепціям, що формуються на основі синергетичного світобачення та світорозуміння.

У цьому плані незрозумілими є пропозиції від міністерських структур, в яких рекомендовано об'єднати в шкільних навчальних програмах низку теоретично складних природничо-наукових дисциплін. Постає питання: чи може шкільний учитель, навіть той, хто постійно працює над своїм професійним рівнем, дати учню більш-менш ґрунтовні та ще й осучаснені знання? Чи може університет підготувати вчителя, зокрема в галузях природознавчих наук, універсального, майже філософсько-методологічного профілю? Натепер це питання немає чіткої відповіді. Між тим сучасне природничо-наукове знання про світ, його будову й невпинну мінливість здатне сформувати гнучке та самостійне, критичне мислення учня і студента, розуміння світу як сукупності нелінійних процесів.

Далі пропонувалося назвати методологічні питання та проблеми в контексті як загальнонаукової, так і спеціалізованої підготовки, що потребують розгляду на заняттях з дисципліни «Філософія та методологія науки», зокрема обговорення на семінарах у форматі круглого столу. Аналіз відповідей показав, що лише деякі здобувачі (причому незалежно від напрямку підготовки) розуміють зміст понять «наукова проблема», «методологічна проблема». Лише 11% усіх опитуваних назвали важливі теми для обговорення, що стосуються філософії та методології науки: метатеоретичний рівень наукового пізнання, проблема істини, мова науки, етика науки, етапи наукового дослідження тощо. На жаль, серед магістрантів педагогічного напрямку підготовки виявилися і такі, що вважають методологію наукового дослідження непотрібною для подальшої педагогічної діяльності. Ця обставина не може не турбувати, оскільки



шкільна освіта має бути спрямована на формування та розвиток дитини, яка не тільки багато чого знає, але здатна мислити, сумніватися, вибирати найбільш дієві способи розв'язання складних розумових задач і найбільш оптимальні шляхи практичних дій. Від особистості вчителя, від рівня його теоретичної підготовки залежить, наскільки освіченим буде молоде покоління, що має будувати успішну державу.

Наостанок було запропоноване питання, чи планують здобувачі вищої освіти після завершення програми магістерської підготовки повністю або частково займатися науковою діяльністю. Ми звернули увагу опитуваних на те, що диплом магістра дає право викладати фахові дисципліни у вищому навчальному закладі та підкреслили, що викладач вишу є науково-педагогічним працівником. Із 132 магістрів соціально-гуманітарного напрямку підготовки 17 відповіли «так», 7 – «можливо», із 43 магістрантів природничо-наукового напрямку підготовки 3 відповіли «так», 7 – «можливо»; із 12 майбутніх магістрів економічного та програмно-інженерного фаху «так» не відповів ніхто, 1 – «можливо». Загалом лише 17,7% опитаних позитивно відповіли на поставлене питання. Результат свідчить про масове небажання магістрантів пов'язувати майбутню професійну діяльність із наукою. Це зумовлене не лише недостатнім фінансуванням наукових та освітніх закладів, не лише жорсткою прагматизацією суспільної думки, що викликана серйозними економічними та соціально-політичними проблемами, які у цілому є зовнішніми стосовно окремого індивіда. Ці причини не знімають з нас, викладачів університетів, відповідальності за формування гідного відношення здобувачів освіти до науки як соціального та професійного інституту та до теоретичного мислення як основи всілякої високопрофесійної діяльності. У цьому плані особливо велику роль має відігравати цикл філософських дисциплін, які покликані виконувати як світоглядну, так і методологічну функцію, виховуючи у студентів повагу до розуму, формуючи відчуття власної гідності та бажання до невинного інтелектуального саморозвитку.

#### **Висновки**

Підсумовуючи вищенаведені думки, сформулюємо певні пропозиції щодо підвищення якості методологічної підготовки здобувачів вищої освіти. Ця якість великою мірою залежить від рівня сучасної науково-методологічної підготовки всього професорсько-викладацького складу університету та все менш залежить від кількості наукових та методичних праць, від кількості цитувань. Справжніми критеріями якісної роботи викладача все

більше будуть осучаснені наукові здобутки, які неможливі без змін у свідомості, без постійного вивчення нових методологічних підходів як у науці загалом, так і в конкретних наукових галузях. Рівень методологічної підготовки викладача має підвищуватися завдяки наполегливому індивідуальному ознайомленню із методологічними новаціями, що стає можливим як завдяки інформаційним технологіям, так і завдяки міждисциплінарним зв'язкам, постійному діалогу у форматі круглих столів, міжкафедральних семінарів з участю науковців і філософів. Нам слід шукати нові форми підвищення свого методологічного рівня.

Є сенс викладачам філософії започаткувати проведення лекцій і просвітницьких заходів для університетської спільноти із синергетичної методології та можливостей її застосування у різних наукових галузях. Осучасненню методологічних знань має сприяти також розгляд у форматі круглого столу проблем етики науки, оскільки вони не вичерпуються питаннями академічної доброчесності, а торкаються вельми важливих аспектів професійної та соціальної відповідальності вченого в умовах техногенної цивілізації, що увійшла у фазу «суспільства ризику».

Необхідно також знайти виважене колегіальне рішення (звісно, в кожному університеті ексклюзивне) щодо підвищення в навчальних програмах різних напрямів освіти «питомої ваги» методологічного складника, тобто тих філософських, загальнонаукових та спеціально-наукових дисциплін, в яких будуть акцентовані не тільки змістовні, але й методологічні питання. Це дасть змогу зробити процес навчання студентів більш цікавим, таким, що буде вимагати самостійного мислення, можливостей обрання найбільш оптимальних методологічних пропозицій, що здатні призвести до очікуваного наукового результату. Ми маємо пам'ятати, що сучасна методологія науки формує розуміння того, що світ нескінченний, що його не можна остаточно раз і назавжди пізнати. Саме ця обставина дозволяє нам зрозуміти самоцінність самого мисленнєвого процесу, завдяки якому кожний з нас є людиною. Наостанок зауважимо, що кафедру філософії та соціально-гуманітарних наук Херсонського державного університету планується й надалі проведення соціологічних досліджень такого спрямування з метою вивчення змін у рівні загальнонаукової та філософсько-методологічної підготовки. Це має допомогти скоректувати сучасну методологію та методіку викладання теоретичних дисциплін.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. С. 380.
2. Поліщук І.Є. Філософська освіта як підґрунтя методологічної та світоглядної підготовки бакалаврів і магістрів в українському університеті. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон. 2015. Вип. 68. С. 5160.
3. Поліщук І.Є., Галіченко М.В. Проблема застосування синергетичної методології в соціально-гуманітарних дослідженнях. *Південний архів. «Історичні науки»* : зб. наук. праць. Херсон. Видавництво ХДУ. 2010. Вип. 31–32. С. 26–34.
4. Поліщук І.Є., Галіченко М.В. Філософія для не філософів (до питання філософсько-методологічної підготовки бакалаврів, магістрів та докторів філософії (PhD) у сучасному університеті). *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон. 2018. Вип. 85. С. 144–149.
5. Поліщук І.Є., Галіченко М.В. Філософсько-методологічна підготовка здобувачів вищої освіти в українському університеті: реальний стан і перспективи. *II International scientific conference “Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities”*. Conference proceedings, February 22, 2019. Kaunas: Izdevniecība Baltija Publishing. Pp. 429–431.
6. Співаковський О. Соціалізація чи капіталізація? Освітня парадигма України. *Голос України*. № 71. 17 квітня 2018.

## REFERENCES

1. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 2017, No. 38–39, s. 380.
2. Polishchuk, I.Ye. (2015). *Filosofska osvita yak pidgruntia metodolohichnoi ta svitohliadnoi pidhotovky bakalavriv i mahistriv v ukrainskomu universyteti* [Philosophical education as a basis for methodological and philosophical training of bachelors and masters at the Ukrainian university]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats*. Kherson. Pedagogical sciences Collection of scientific works. Vyp. 68. S. 51–60 [in Ukrainian].

3. Polishchuk, I.Ye., Halichenko M.V. (2010). *Problema zastosuvannia synerhetychnoi metodolohii v sotsialno-humanitarnykh doslidzhenniakh* [The problem of application of synergetic methodology in social and humanitarian researches]. *Pivdennyi arkhiv “Istorychni nauky”*: zb. nauk. prats. Kherson. Southern Archive Historical Sciences. Coll. scientific works. Vyp. 31–32. S. 26–34. [in Ukrainian].

4. Polishchuk, I.Ye., Halichenko M.V. (2018). *Filosofia dlia ne filosofiv (do pytannia filofsko-metodolohichnoi pidhotovky bakalavriv, mahistriv ta doktoriv filosofii (PhD) v suchasnomu universyteti)* [Philosophy for non-philosophers (on the issue of philosophical and methodological training of bachelors, masters and doctors of philosophy (PhD) in a modern university)]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats*. Kherson. Pedagogical sciences Collection of scientific works. Vyp. 85. S. 144–149 [in Ukrainian].

5. Polishchuk, I.Ye., Halichenko M.V. (2019). *Filosofsko-metodolohichna pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity v ukrainskomu universyteti: realnyi stan i perspektyvy* [Philosophical and methodological training of applicants for higher education at the Ukrainian University: the real state and prospects]. *II International scientific conference “Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities”*. Conference proceedings, February 22, 2019. Kaunas: Izdevniecība Baltija Publishing. Pp. 429–431 [in Ukrainian].

6. Spivakovskiy, O. (2018). *Sotsializatsiia chy kapitalizatsiia? Osvitnia paradyhma Ukrainy* [Socialization or capitalization? Educational paradigm of Ukraine]. *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine*. No. 71. 17 kvitnia [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.*



УДК 373.2:140.8

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-8>

## СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЯК СКЛАДНИК БАГАТОРІВНЕВОЇ СТРУКТУРИ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ

Якименко Світлана Іванівна,  
кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти  
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського  
yakymenkosi@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-6722-6333

У статті автор акцентує увагу на орієнтирах сучасної дошкільної та початкової освіти на особистісний розвиток дитини, формування у неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишнього середовища, забезпечення умов для її духовного зростання. Визначено поняття «світосприйняття» як складника багаторівневої структури світогляду особистості. Розглянуто наукові підходи до розуміння зазначеного поняття, що визначає риси дитячого світосприйняття. Розкрито підходи до розуміння зазначеного поняття з точки зору різних наук. Світосприйняття як педагогічна категорія за своєю суттю є інтегративною, оскільки є засобом опису й осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних і власне освітніх феноменів, багаторівневою структурою, що відображає індивідуальне і соціально-типологічне ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу людини у варіативності форм і способів прояву цього відношення.

Зазначено, що світосприйняття як цілісний процес пізнання й осмислення навколишнього світу дитиною включає різноманітні етапи, періоди, напрями та зумовлене психічним станом особистості та характером її життєдіяльності. З'ясовано, що ступінь сприйняття дітьми однакових природних об'єктів чи явищ відповідає їхньому психічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в соціумі, метою якої є взаємодія особистості з навколишнім середовищем. Встановлено, що сприйняття навколишнього середовища як цілісності є важливим, оскільки сприяє усвідомленню дитиною його функціональної структури, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об'єктів. Визначено поняття «світогляд» та здійснено його ґрунтовний аналіз, оскільки світосприйняття є складником його рівневої структури: емоційно-чуттєвої (світовідчуття), усвідомлено-чуттєвої (світосприйняття), свідомої (світорозуміння), самосвідомої (світогляд як такий). Термін «світогляд» пояснено як систему поглядів на дійсність, яка визначає загальну спрямованість діяльності і поведінки людини та є найвищим синтезом знань, практичного досвіду та емоційних оцінок. З'ясовано, що основи світогляду закладаються практично з моменту народження людини, а засвоєні нею моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає їй змогу не лише зрозуміти навколишній світ, а й відшукати своє місце в ньому, сформувати своє ставлення до нього та зміст свого життя. Зроблено висновок, що у дітей 5–8 років ще не сформовані фундаментальні основи світогляду, тому метою виховання особистості є формування основ його структурних компонентів, зокрема, світосприйняття.

**Ключові слова:** *світосприйняття, світогляд, менталітет, структура, навколишній світ, освітнє середовище, виховання, цілісність, інтеграція, психічний стан, усвідомлення.*

## WORLDVIEW AS A COMPONENT OF MULTILEVEL STRUCTURE OF PERSONALITY WORLD PERCEPTION

Yakymenko Svitlana Ivanivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of Department of Primary Education  
V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University  
yakymenkosi@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-6722-6333

In the article the author focuses on the guidelines of modern preschool and primary education on the personal development of the child, the formation of a conscious, valuable attitude to the environment, providing conditions for its spiritual growth. The concept of “worldview” is defined as a component of the multilevel structure of the worldview of the individual. Scientific approaches to understanding this concept, defining the features of children’s worldview are considered. Approaches to understanding this concept from the point of view of various sciences are revealed. World perception as a pedagogical category is essentially integrative,





as it is a means of describing and understanding personal, social, cultural, historical and educational phenomena, a multilevel structure that reflects the individual and socio-typological attitude to the external and internal world of man in the variability of forms and ways of manifestation in this regard.

It is noted that the world perception as a holistic process of cognition and understanding of the world around the child includes various stages, periods, directions and due to the mental state of the individual and the nature of his life. It was found that the degree of children's perception of the same natural objects or phenomena corresponds to their mental state, intellectual development, formed moral and ethical norms of behavior and activities in society, the purpose of which is the interaction of the individual with the environment. It is established that the perception of the environment as a whole is important because it promotes the child's awareness of its functional structure, which according to its laws regulates the diversity of phenomena or objects. The concept of "worldview" is defined and its thorough analysis is carried out, as world perception is a component of its level structure: emotional-sensory (world perception), conscious-sensual (world perception), conscious (worldview), self-conscious (worldview as such). The term "worldview" is explained as a system of views on reality, which determines the general direction of human activity and behavior and is the highest synthesis of knowledge, practical experience and emotional assessments. It is found that the foundations of the worldview are laid almost from the moment of a person's birth, and the moral norms, ideals, principles, rules of behavior mastered by her are reduced to a holistic system that allows her not only to understand the world, but also to find his place in it, her attitude to it and the meaning of her life. It is concluded that children 5–8 years have not yet formed the fundamental foundations of worldview, so the purpose of educating the individual is to form the foundations of its structural components, in particular, worldview.

**Key words:** *world perception, worldview, mentality, structure, environment, educational environment, upbringing, integrity, integration, mental state, awareness.*

## Вступ

Пріоритетними орієнтирами сучасної дошкільної та початкової освіти є особистісний розвиток дитини, формування у неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишнього середовища, забезпечення умов для її духовного зростання. У дітей 5–8 років формується базис особистісної культури, яка відповідає загальнолюдським духовним цінностям і закладає основи позитивного світосприйняття особистості. Потребу у формуванні основ світосприйняття дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку актуалізують також гуманістичні координати європейської освіти. Питання становлення основ світосприйняття у дітей 5–8 років в умовах сучасного освітнього середовища має велике значення для педагогіки, метою якої є формування і розвиток у вихованців не лише конкретних знань, а й загального розуміння світу – природи, суспільства і самої людини, що живе в цьому світі.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вітчизняні та зарубіжні дослідники І. Біла, Г. Бурменська, Л. Виготський, Є. Нефедова, Л. Шелестова, Н. Шишлянникова, Т. Шмельова, Б. Гершунський, І. Дубов, І. Кон, М. Мід, Ж. Піаже, С. Тарасов, В. Шубінська та інші вивчають вікові та соціокультурні особливості світосприйняття. Значний внесок у розробку проблеми світоглядного становлення особистості зробили Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук, Г. Тарасенко та ін.

Метою статті є розкриття сутності поняття «світосприйняття» як складника багаторівневої структури світогляду.

## 2. Методологія та методи

Розкриття сутності поняття «світосприйняття» потребує наукового визначення поняття «світогляд» та його ґрунтовного аналізу, оскільки є складником його рівневої структури: емоційно-чуттєвої (світосприйняття), усвідомлено-чуттєвої (світосприйняття), свідомої (світорозуміння), самосвідомої (світогляд як такий) (Запорожец, Усова, 1966).

## 3. Результати та дискусії

У процесі своєї еволюції трактування поняття «світогляд» постійно трансформується та уточнюється, також відсутня і єдина думка щодо визначення його структурних компонентів. Звернемось до дослідження поняття «світогляд» з етимологічної точки зору, зокрема, до німецької та англійської форми слова "weltanschauung", згідно з якою воно складається з двох слів – "welt", що означає «світ, всесвіт, земна куля»; «світ, людство, люди»; «середовище» та "anschauung", яке перекладається на українську мову як «споглядання», «зорове сприйняття», «наочне, образне уявлення», «погляд, воззріння, уявлення» (Merriam Webster's Collegiate Dictionary).

Дефініції світогляду в педагогічних працях є, як правило, похідними від визначень цього феномена у філософії та психології. С. Гончаренко та Ю. Мальований вважають, що світогляд – «засіб визначення власної позиції людини стосовно всіх життєво важливих явищ і подій» (Гончаренко, Мальований, 1994: 44). Автор українського педагогічного словника С. Гончаренко висловлює подібну думку щодо розуміння наукової категорії «світогляд», трактуючи його як «світ свого



буття й діяльності, що визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» (Гончаренко, Мальований, 1994: 299).

У педагогічній енциклопедії термін «світогляд» пояснюється як «система поглядів на дійсність, яка визначає загальну спрямованість діяльності і поведінки людини та є найвищим синтезом знань, практичного досвіду та емоційних оцінок» (Каиров, Петров, 1965: 835). М. Ашманіс трактує поняття «світогляд» з акцентом на переконання і практичну дієвість: «світогляд є формою свідомості, що визначає всю поведінку людини і шляхом переконань відображає суть сукупних суспільних відносин, в які вона включена» (Ашманіс, 1977: 34).

Згідно з уявленнями педагога А. Кузьмінського, світогляд акумулює результати всіх видів світовідношення – практичного, теоретичного, емоційно-чуттєвого, ціннісно-оцінювального (Кузьмінський, 2002: 32).

Українські вчені-філософи І. Бичко, В. Табачковський, Г. Горак також акцентують увагу на інтегративності характеру світогляду, що передбачає його структурну складність, зокрема: наявність світовідчуття (емоційно-психологічного рівня), світорозуміння (пізнавально-інтелектуального рівня) та світосприйняття (досвіду формування пізнавальних уявлень про світ).

Автори трактують поняття «світогляд» як «інтегративну цілісність знання і цінностей, розуму і чуття, інтелекту й дії, критичного сумніву і свідомої переконаності» (Бичко та інші, 1993: 17).

На думку В. Шинкарука, «світогляд є формою суспільної самосвідомості людини, до структури якої входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства тощо, а також системою переконань, принципів та ідеалів». Усі зазначені вище складники світогляду «опосередковуються особистим досвідом суб'єкта, здобуваючи завдяки йому певне емоційне забарвлення і перетворюючись на певну персональну установку, що регулює практичну та пізнавальну діяльність людини, виражає її життєву позицію». До світогляду належить світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, а також елемент рефлексії, що виявляється найбільше в останньому. Зростаючи, людина освоює світ, різні його прояви, він стає деякою мірою «своїм», разом із цим відбувається формування світогляду. (Шинкарук, 1986: 608–609). Освоєння світу, на думку В. Шевченка, є пізнавальною діяльністю (Шевченко, 2007: 151).

На переконання українських учених-дослідників (В. Лук'янець, О. Кравченко

та ін.), світогляд є системою глибинних життєво важливих моментів для орієнтації та поведінки у світі, яка може виявлятися як інгібітором, так і каталізатором активності суб'єкта життєтворчості (Лук'янець та інші, 2004: 3).

Отже, наукова категорія «світогляд» трактується як всеохоплююче, всебічне, повне, вичерпне сприйняття, осягнення чи розуміння світу головним чином зі своєї, особливої позиції, точки зору (Merriam Webster's Collegiate Dictionary).

У контексті проблеми дослідження важливою є думка М. Савчина, який вважає, що «основи світогляду закладаються практично з моменту народження людини, а засвоєні нею моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає їй змогу не лише зрозуміти навколишній світ, а й відшукати своє місце в ньому, сформувати своє ставлення до нього та зміст свого життя» (Савчин та інші, 2011).

У дітей 5–8 років ще не сформовані фундаментальні основи світогляду, тому метою виховання особистості є формування основ його структурних компонентів, зокрема, світосприйняття. Одним з об'єктів вивчення педагогіки як науки, що вивчає закономірності розвитку дитини, її ставлення до навколишнього світу в процесі освіти та життєдіяльності, є світосприйняття дитини. Ймовірно, що такий розділ педагогіки може називатися педагогічною антропологією. Багатозначність поняття «світосприйняття» зумовлена тим, що зазначений термін має схожість з змістом з такими поняттями, як: менталітет, світогляд, образ світу, картина світу та ін.

Відповідно до мети нашого дослідження, пов'язаного з вивченням світосприйняття у дітей 5–8 років, необхідно враховувати різні підходи до розуміння зазначеного поняття з точки зору різних наук. Світосприйняття як педагогічна категорія за своєю суттю інтегративна, оскільки є засобом опису й осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних і власне освітніх феноменів, багаторівневою структурою, що відображає індивідуальне і соціально-типологічне ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу людини у варіативності форм і способів прояву цього відношення.

Як цілісний процес пізнання й осмислення світу дитиною світосприйняття може включати різноманітні етапи, періоди, напрями, що включає свідоме і несвідоме в психіці і поведінці дитини. У психологічній науці світосприйняття іноді ототожнюють з поняттям «менталітет».



Дослідник Б. Гершунський характеризує менталітет з психологічної точки зору такими поняттями: «перцептивні і когнітивні еталони»; «соціальні норми»; «ставлення до світу»; «погляди на світ»; «оцінка навколишньої дійсності»; «стереотипи свідомості»; «соціальні стереотипи»; «домінуючі мотиви»; «переконання»; «ідеали»; «інтереси»; «схильності»; «стереотипи прийняття рішень»; «поведінкові альтернативи»; «традиції», відносячи зазначені ключові категорії до сфери світосприйняття (Гершунський, 1996).

Дослідник І. Дубов, здійснюючи психологічну характеристику менталітету, також вважає менталітет співзвучним за змістом і змістовим наповненням з категорією «світосприйняття». Автор висловлює думку, що менталітет відображає специфіку психологічного життя людей, яке розкривається через систему поглядів, оцінок, норм і умонастроїв, які ґрунтуються на наявних у такому суспільстві знаннях і віруваннях і заданою разом з домінуючими потребами та архетипами колективною несвідомою ієрархією цінностей, а значить, і характерними для представників цієї спільноти переконаннями, ідеалами, схильностями, інтересами та іншими соціальними установками, що відрізняють зазначену спільність від інших (Дубов, 1993: 21). Отже, поняття «світосприйняття» та «менталітет» мають внутрішні зв'язки.

Сприйняття навколишнього середовища зумовлене психічним станом особистості та характером її діяльності в навколишньому світі. Ступінь сприйняття дитини однакових природних об'єктів чи явищ відповідає їхньому психічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в соціумі, метою якої є взаємодія особистості з навколишнім середовищем. Сприйняття навколишнього середовища як цілісності є важливим, оскільки сприяє усвідомленню дитиною її функціональної структури, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об'єктів.

Автор С. Тарасов, узагальнюючи результати досліджень, визначає дитяче світосприйняття як цілісність щодо стійких схем, способів поведінки, відчуття, мислення, бачення навколишнього світу, властивих окремій дитині, етнокультурним і соціокультурним групам. У дитячому світосприйнятті знаходять відображення специфічні для певного культурного або соціального середовища «механізми» соціалізації, що виражаються в переважному для тієї чи іншої групи способі сприйняття світу.

Згідно з науковою позицією С. Тарасова, «світосприйняття» дитини харак-

теризується такими рисами: інтеграцією стереотипізованих способів сприйняття природи, людини і суспільства; поєднанням компонентів перехідного (вікового) характеру; духовно-інтелектуальним змістом; динамікою, що не завжди співпадає з динамікою інтелектуального дозрівання; зв'язком з рефлексивними процесами; різним темпом; локалізацією на перетині соціокультурного, етичного, статевовікового компонентів розвитку дитини; інтеграцією природного і культурного, раціонального та емоційного, індивідуально-особистісного і соціально-типологічного (Тарасов, 2003).

#### Висновки

Резюмуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що сформовані основи гармонійного світосприйняття у дітей 5–8 років є підґрунтям для становлення світоглядних уявлень, поглядів, знань, переконань щодо навколишнього світу, які визначають місце і роль та мотивують вчинки стосовно навколишньої дійсності крізь призму ціннісних орієнтацій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашманис М.Г. Мировоззрение и условия его формирования. Рига : Зинатне. 1977. 118 с.
2. Бичко І.В., Табачковський В.Г., Горак Г.І. та ін. Філософія. Курс лекцій. Київ : Либідь. 1993. 576 с.
3. Гершунський Б.С. Менталітет і освіта. Москва : Інститут практичної психології. 1996. 144 с.
4. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Світоглядні функції загальної середньої освіти. Педагогіка і психологія. Київ. 1994. С. 44.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.
6. Дубов І.Г. Феномен менталітету: психологічний аналіз. *Питання психології*. 1993. № 5. С. 21.
7. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. та ін. Світоглядні імплікації науки. Київ : ПАРА-ПАН. 2004. 408 с.
8. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров. Москва : Сов. энциклопедия. 1965. Т. 2. С. 835.
9. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. Москва : Просвещение. 1966. С. 213–268.
10. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академ-видав. 2011. 384 с.
11. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. Кузьмінського А.І. Черкаси : Вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького. 2002. 112 с.
12. Тарасов С.В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва : РГЕ (2003). 358 с.
13. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука 2-ге вид., доп. Київ : Голов. ред. УРЕ. 1986. 800 с.



14. Шевченко В.І. Дружба з мудрістю, або Ключові проблеми української філософії (Теоретико-методологічний коментар до курсу філософії у ВНЗ). Київ : Поліграфічний центр «Фоліант». 2007. 244 с.

15. Merriam Webster's Collegiate Dictionary on CD-ROM. Tenth Edition. Springfield, Mass. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/weltanschauung> (дата звернення: 01.08.2020).

## REFERENCES

1. Ashmanis, M.G. (1977). *Mirovozzrenie i usloviya ego formirovaniya*. [Worldview and conditions for its formation]. Riga: Zinatne. 118 s.

2. Bichko, I.V., Tabachkovskiy, V.G., Gorak, G.I. ta in. (1993). *Filosofiya. Kurs leksiy*. [Philosophy. Course of lectures]. Kyiv: LibId. 576 s.

3. Gershunskiy, B.S. (1996). *Mentalitet i osvita*. [Mentality and education]. Moskva: Institut praktichnoyi psihologiyi. 144 s.

4. Goncharenko, S.U., Malovaniy Yu.I. (1994). *Svitoglyadni funktsiyi zagalnoyi serednoyi osviti*. [Splendid functions of the home middle education]. Pedagogika i psihologiya. Kyiv. S. 44.

5. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayinskiy pedagogichniy slovník*. [Ukrainian pedagogical vocabulary]. Kyiv: Libid. 376 s.

6. Dubov, I.G. (1993). *Fenomen mentalitetu: psihologichniy analiz*. [The phenomenon of mentality: psychological analysis]. Pitannya psihologiyi. No. 5. S. 21.

7. Luk'yanets, V.S., Kravchenko, O.M., Ozadovska L.V. ta in. (2004). *Svitoglyadni implikatsiyi nauki* [Splendid images of science]. Kyiv: PARAPAN. 408 s.

8. *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical encyclopedia]. / Gl. red. I.A. Kairov i F.N. Petrov. (1965). Moskva: Sov. entsiklopediya. T. 2. S. 835.

9. *Psihologiya i pedagogika igryi doshkolnika*. [Psychology and pedagogy of a preschooler's game] / Pod red. A.V. Zaporozhtsa i A.P. Usovoy. (1966). Moskva: Prosveshchenie. S. 213–268.

10. Savchin, M.V., Vasilenko, L.P. (2011). *Vikova psihologiya : navchalniy posibnik*. [Age-dependent psychology: textbook]. 2-ge vid., dopovn. Kyiv: Akadem-vidav. 384 s.

11. *Slovník-dovidnik pedagogichnih i psihologichnih terminiv* [Dictionnaire-assistant of pedagogical and psychological terms] / za red. Kuzminskogo A.I. (2002) Cherkasi: Vid-vo ChDU Im. B. Hmel'nitskogo. 112 s.

12. Tarasov, S.V. (2003). *Teoretiko-metodologicheskie osnovni stanoveniya mirovospriyatiya shkolnikov v usloviyah sovremennoy sotsiokulturnoy sredy* [Theoretical and methodological foundations of the formation of the worldview of schoolchildren in the modern socio-cultural environment]: Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Moskva: RGE. 358 s.

13. *Filosofskiy slovník*. [Philosophical vocabulary] / Za red. V.I. Shinkaruka 2. vid., dop. Kyiv: Golov. red. URE. (1986). 800 s.

14. Shevchenko, V.I. (2007). *Druzhba z mudristyu, abo Klyuchovi problemi ukrayinskoyi filosofiyi* (Teoretiko-metodologichniy komentar do kursu filosofiyi u VNZ). [Friendship with wisdom, for the key problems of Ukrainian philosophy (Theoretical and methodological commentary on the course of philosophy at the Higher Education Institution)]. Kyiv: Poligrafichniy tsentr "Foliant". 244 s.

15. Merriam Webster's Collegiate Dictionary on CD-ROM. Tenth Edition. Springfield, Mass. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/weltanschauung>.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.

The article was received 6 August 2020.





## СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.012:159.92-057.874:331.548  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-9>

### **МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Охріменко Зорина Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук,  
завідувач лабораторії виховання готовності до ринку праці  
*Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України*  
demantoid@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-7217-100X

У статті автором проаналізовано сучасні вітчизняні і зарубіжні підходи до визначення поняття «професійно-ціннісні орієнтації». Зроблено висновок, що у контексті теми дослідження зарубіжні науковці переважно вивчають вплив певних соціально-психологічних факторів на ціннісну сферу працівників. Натомість вітчизняні науковці більше зосереджуються на психолого-педагогічному аналізі механізмів формування ціннісних орієнтацій і їх впливі на розвиток особистості. Визначено, що професійно-ціннісні орієнтації виступають змістовим складником професійного самовизначення учнів і є провідною регулювальною функцією самопізнання, самоставлення, саморегуляції. Відповідно, виконуючи мотиваційну, спонукальну роль, професійно-ціннісні орієнтації спрямовують людину на самозміни та саморух.

З метою висвітлення методики вивчення стану сформованості професійно-ціннісних орієнтацій у учнів у статті надано авторське визначення поняття «професійно-ціннісні орієнтації у учнів до трудової діяльності», визначено (на основі компонентно-процесуальної моделі свідомого привласнення зростаючою особистістю духовних цінностей (І. Бех)) його компонентна структура (пізнавальний, емоційно-мотиваційний, довільного імпульсу, практично-дієвий та самоціннісний компоненти і відповідні до них показники) та охарактеризовано рівні їх сформованості (високий, середній, низький). Надано перелік методик для діагностики рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій у учнів, які широко використовуються в психолого-педагогічній практиці, що свідчить про їх надійність та відповідність віковому виміру психологічної структури особистості підлітка і старшокласника. Зроблено висновок, що описана методика дасть змогу повною мірою дослідити особливості професійно-ціннісних орієнтацій сучасних учнів старшого підліткового та юнацького віку до трудової діяльності.

*Ключові слова:* цінності, система цінностей, професійні цінності, професійно-ціннісні орієнтації, професійне самовизначення.

### **METHODICAL SUPPORT OF STUDYING THE STATE OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATION OF STUDENTS TO EMPLOYMENT**

Okhrimenko Zoryna Volodymyrivna,  
PhD in Pedagogy,  
Head of the Laboratory for Education of Readiness for the Labor Market  
*Institute of Educational Problems  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*  
demantoid@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-7217-100X

In the article the author analyzes modern domestic and foreign approaches to the definition of professional and value orientations. It is concluded that in the context of the research topic, foreign scholars mainly study the influence of certain socio-psychological factors on the value sphere of employees. Instead, domestic scholars focus more on psychological and pedagogical analysis of the mechanisms of formation of value orientations and their impact on personality development. It is determined that professional and value orientations are a semantic component of professional self-determination of students and are the leading regulatory function of self-knowledge, self-attitude, self-regulation. Accordingly, performing a motivational, motivating role, professional and value orientations direct a person to self-change and self-movement.



In order to highlight the methodology of studying the state of formation of professional and value orientations in students, the article provides the author's definition of "professional value orientations in students to work", defined (based on component-procedural model of conscious appropriation of spiritual values by a growing person (I. Bekh)) its component structure (cognitive, emotional-motivational, arbitrary impulse, practical-effective and self-valuable components and corresponding indicators) and the levels of their formation (high, medium, low) are characterized. A list of methods for diagnosing the levels of formation of professional and value orientations in students, which are widely used in psychological and pedagogical practice, indicates their reliability and compliance with the age dimension of the psychological structure of the personality of adolescents and high school students. It is concluded that the described method will allow to fully explore the features of professional and value orientations of modern students of older adolescence and adolescence to work.

**Key words:** *value, value system, work values, professional and value orientations, professional self-determination.*

## Вступ

Сучасний ринок праці в Україні є доволі непередбачуваним з позиції розвитку і перспектив. Розуміючи зазначене, фахівці все більше обґрунтовують необхідність виховання у підростаючої особистості таких складників професійного самовизначення і професійного становлення, які дадуть змогу особистості ефективно реагувати на постійно змінювані умови та зміст своєї професійної діяльності, самостійно працювати над підвищенням професійного рівня, набувати нових для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислити, активно і творчо діяти, бути конкурентоздатною на ринку праці.

Одним з таких складників є професійно-ціннісна сфера особистості, яка створює ядро цілісності особистості та виступає каталізатором і ресурсом її саморозвитку, забезпечує сумлінне ставлення до професійної діяльності, спонукає людину до творчого пошуку.

Формування професійно-ціннісних орієнтацій актуалізується під час профільного і професійного самовизначення учнів. Адже значним важелем ефективного професійного становлення особистості є її здатність віднаходити особистісний смисл у майбутній професійній діяльності. Відповідно, професійний вибір є одним із ключових моментів привласнення певних цінностей.

Однак професійні ціннісні орієнтації розглядаються переважно в контексті професійного становлення студентської молоді як важливого фактора формування професійно-ціннісної сфери особистості. На нашу думку, цілеспрямоване формування професійно-ціннісних орієнтацій потрібно розпочинати набагато раніше, у процесі шкільної системи професійної орієнтації. Адже кожна професія так чи інакше пов'язана з ієрархією цінностей.

Окреслене вище потребує розробки та оновлення методичного забезпечення формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів старшого підліткового та юнаць-

кого віку до трудової діяльності, і зокрема, обґрунтування методики вивчення стану сформованості зазначеного утворення.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження становили психолого-педагогічні концепції професійного розвитку та акмеології (І. Бех, Е. Климов, Н. Кузьміна, М. Пряжников, В. Сластьонін та ін.); праці вітчизняних науковців, в яких доведено вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення особистості (О. Вітвіцька, І. Зязюн, Є. Павлютенків, Б. Щербатюк та ін.); сучасні дослідження проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів (І. Бех, І. Волощук, Г. Вороніна, І. Зязюн, О. Рудіна та ін.).

Аналіз наукових праць з проблем формування професійно-ціннісних орієнтацій дав змогу з'ясувати, що дослідники визначають їх: як орієнтири, на основі котрих людина вибирає, опановує і виконує свою професійну діяльність (Печерська, 2013); як систему стійких відношень особистості до праці, що формується на основі усвідомлених цінностей і втілюються в професійній діяльності, визначаючи її змістове наповнення і шляхи досягнення професійних цілей (Шемигон, 2008); як систему професійної спрямованості й ставлення до професійної діяльності та її різних сторін, що відображає змістову сторону, основу і сутність професійної діяльності (Мамчур, 2014). Отже, професійно-ціннісні орієнтації у сучасному науковому доробку частіше за все розглядаються в контексті мотиваційно-сислової сфери особистості й виступають своєрідним регулятором її життєдіяльності.

Натомість у руслі нашої теми зарубіжні дослідники зосереджуються переважно на таких проблемах, як: вплив ціннісних орієнтацій на кар'єру працівників, позитивний взаємозв'язок професійних цінностей із сімейними та іншими (непрофесійними) цінностями (Lapierre, Li, Kwan, Greenhaus,



DiRenzo, & Shao, 2017), вплив професійних цінностей на самостійність і само-ефективність у власній кар'єрі (Wiernik, & Kostal, 2018), формування професійної ідентичності студентів медичних вузів (Haugland, Lassen, & Giske, 2018), соціальних працівників (Levy, Shlomo, & Itzhaky, 2014). Специфікою зазначених праць є вивчення впливу певних соціально-психологічних факторів на ціннісну сферу працівників. Натомість вітчизняні науковці переважно здійснюють психолого-педагогічний аналіз механізмів формування ціннісних орієнтацій і досліджують їх вплив на розвиток особистості.

Попри те, що проблема цінностей та ціннісних орієнтацій досить повно розкрита у сучасній вітчизняній і зарубіжній науці, дослідники вказують на складність процесу формування цінностей та ціннісних орієнтацій, на необхідність пошуку ефективних шляхів та засобів розв'язання зазначеної проблеми. Це зумовлене тим, що професійно-ціннісні орієнтації проходять тривалий шлях трансформацій від професійних інтересів до професійних цінностей, від професійно-ціннісного ставлення до детермінації професійного саморозвитку.

У контексті зазначеного І. Повар і О. Повар (Повар & Повар, 2016) зауважують, що на первинному етапі вибору професії починають формуватися професійні цінності, які особистістю детермінуються як найбільш значущі. Саме цінності створюють ядро в професійній діяльності і внутрішньому світі людини. Своєю чергою сама особистість починає ідентифікувати себе як представника певної конкретної професії. Наступним кроком у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців є розвиток професійно-ціннісного ставлення як активного аспекту репродукції ціннісних характеристик тієї професійної діяльності, в якій воно було сформоване і виступає надбанням особистості.

На думку І. Волощук (Волощук, 2013), значним важелем ефективного професійного становлення особистості є її здатність віднаходити особистісний смисл у майбутній професійній діяльності. Сформовані професійні ціннісні орієнтації, вважає дослідниця, впливають на усвідомлення особистістю смислу її майбутньої професійної діяльності, надають їй особистісну значущість і диференціюються за ознакою професійних намірів. За допомогою професійних ціннісних орієнтацій здійснюється можливість осмисленого ставлення особистості до вибору майбутньої професії. Дослідниця доводить, що професійні ціннісні орієнтації є одним із провід-

них спонукальних чинників професійного самовизначення. При цьому особистість використовує суспільні цінності як орієнтир свого самовизначення та формує свою індивідуальну систему ціннісних орієнтацій. Надаючи перевагу конкретним ціннісним орієнтаціям, особистість формує власний досвід прийняття рішення та оцінювання ситуацій і явищ.

Отже, професійно-ціннісні орієнтації в контексті теми нашого дослідження виступають змістовим складником професійного самовизначення учнів і є провідною регулювальною функцією самопізнання, самоставлення, саморегуляції. Відповідно, виконуючи мотиваційну, спонукальну роль, професійно-ціннісні орієнтації спрямовують людину на самозміни та саморух.

## **2. Методологія та методи**

Застосовано такі методи дослідження, як: аналіз, порівняння, обґрунтування, узагальнення, систематизація теоретичного та практичного матеріалу, вивчення наукових підходів до вибраної проблематики; формулювання і систематизація висновків.

## **3. Результати та дискусії**

Базуючись на викладеному вище, професійно-ціннісні орієнтації учнів до трудової діяльності ми розуміємо як складне інтегральне утворення особистості, що характеризується певними для старшого підліткового та юнацького віку професійно-технологічними знаннями та способами дій, що супроводжуються відповідними морально-ціннісними надбаннями, і в результаті цього об'єктивуються в емоційні переживання особистої значущості трудової діяльності в межах певного профілю навчання.

Основними компонентами професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності визначено: *пізнавальний* (змістовність і повнота знань); *емоційно-мотиваційний* (характер емоційних переживань, первинна сформованість мотивів); *критерій довільного імпульсу* (відповідальність, характер вольових зусиль); *практично-дієвий критерій* (сформованість умінь організовувати власну професійно-ціннісну діяльність); *самоціннісний* (рівень самоцінності).

Відповідно до компонентів виокремлено такі показники сформованості професійно-ціннісних орієнтацій в учнів, як: *пізнавальний компонент* (рівень знань про зміст та специфіку майбутньої трудової діяльності та усвідомлення значущості професійно-ціннісних орієнтацій для майбутньої трудової діяльності); *емоційно-мотиваційний компонент* (характер емоційних переживань під час навчання і праці, первинна сформованість мотивів до навчання і праці);



критерій довільного імпульсу (рівень прояву здатності приймати на себе відповідальність за власну трудову діяльність та сформованість у трудовій діяльності вольових зусиль); практично-дієвий критерій (готовність до саморозвитку в трудовій діяльності, дієвість трудових умінь і навичок); самоціннісний критерій (рівень усвідомлення самоцінності та оцінка власної спроможності досягати поставлених цілей, певної мети (самоефективність)).

Визначено рівні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності: високий, середній та низький.

Уточнене нами визначення ключового поняття, розробка компонентів, критеріїв та показників, виокремлення рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності дало змогу підібрати діагностувальний інструментарій для проведення констатувального етапу дослідження з метою емпіричного вивчення рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності.

Так, для діагностики рівнів розвитку *пізнавального* компонента розроблено авторську анкету «Рівень знань про зміст та специфіку майбутньої сфери трудової діяльності» та підібрано методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі «Якорі кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. Чікер, В. Вінокурова); для вивчення *емоційно-мотиваційного* компонента: «Експрес-оцінка самопочуття, активності і настрою» (В. Доскин, Н. Лаврентьева, В. Шарай, М. Мірошніков) та «Вивчення мотиваційної сфери учнів» (М. Матюхіна); для *критерію довільного імпульсу*: методика «Експрес-діагностика відповідальності» (В. Прядейна) та «Методика дослідження вольової організації особистості» (М. Гуткін, Г. Михальченко, А. Прудило); для *практично-дієвого критерію*: «Діагностика готовності до саморозвитку» (А. Пріхожан) та «Лист експертної оцінки педагогом дієвості трудових умінь і навичок у учнів»; для *самоціннісного критерію* «Тест-опитувальник самоставлення» (В. Столін, С. Пантелеев) та методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера и М. Ерусалема».

Таким чином, для емпіричного дослідження рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій учнів старшого підліткового і юнацького віку ми вибрали батарею методик, кожна з яких спрямована на вивчення конкретного показника, а у своїй сукупності вони дадуть змогу зрозуміти висновок про особливості перебігу процесу професійного самовизначення учнів, який характеризується привласненням певних цінностей та їх усвідомленням

як власних на основі самопізнання та самореалізації у навчально-професійній діяльності.

Слід зауважити, що нами підібрано діагностувальний інструментарій, який включає стандартизовані авторські методики, які широко використовуються в психолого-педагогічній практиці, що свідчить про їх надійність та відповідність віковому виміру психологічної структури особистості підлітка і старшокласника, а також розробили анкету, яка дає змогу отримати інформацію щодо особливостей знань учнів старшого підліткового та юнацького віку про зміст та специфіку майбутньої сфери трудової діяльності. Під час складання анкети ми частково скористалися змістом методик, розроблених М. Пряжниковим (змістовно-процесуальна модель професійного самовизначення) та Е. Зеєром (діагностика професійних намірів), які зарекомендували себе як надійний діагностичний інструментарій. Розробляючи анкету, ми керувалися тим, що вона має виконувати не лише діагностичну функцію, а й виховну, яка полягає в усвідомленні учнем своїх наявних та потенційних можливостей, активізації самопізнання і емоційного переживання власного «Я», що є ознакою процесу самовизначення особистості і виступає нагальною потребою старшого підліткового та юнацького віку. Зауважимо, що анкета, крім загальної мети дослідження, може бути також спрямована на усвідомлення учнем формули вибору професії («хочу», «можу», «потрібно») і використана з метою допомоги учню у професійному самовизначенні. Отже, метою анкетування є не лише вивчення рівня розвитку показників, а й активізація професійного самовизначення шляхом самопізнання, самооцінки та саморозуміння. Саме тому в анкеті ми заклали низку питань, що пов'язані з аналізом цих проблемних завдань для особистості учня.

Загалом зміст усіх висвітлених методик включає чітко визначену мету, процедуру проведення, інструкцію для клієнтів психодіагностичного обстеження, критерії, рівні й опис результатів методики, а також за наявності опис стимульного чи роздаткового матеріалу до методики та його зображення.

Зауважимо, що, попри активне вивчення формування професійно-ціннісних орієнтацій, науковці (Лисенко, 2019; Печерська, 2013; Мамчур, 2014) переважно зосереджуються на студентському віці, обґрунтовуючи це тим, що їх формування відбувається внаслідок взаємодії між двома субстанціями єдиного простору – між





особистістю та професією, що детермінують взаєморозвиток. Натомість, на нашу думку, формування професійно-ціннісних орієнтацій відбувається в онтогенезі набагато раніше. Адже проблема самостійного проектування і творення свого професійного життя і, відповідно, потреба приймати рішення щодо вибору професії, спеціальності тощо постає перед учнями, які здійснюють професійне та профільне самовизначення.

Саме тому ми цілком погоджуємось з думкою низки дослідників про те, що в сучасному психолого-педагогічному просторі не досить розробленою залишається проблема критеріїв виявлення та з'ясування ціннісних орієнтацій учнівської молоді, зокрема, старшокласників. Так, О. Рудіна (Рудіна, 2002) підкреслює, що розроблені способи діагностики особистісного розвитку школярів спрямовані перш за все на дослідження їхніх інтелектуальних здібностей, вольових якостей, самооцінки, комунікативних здібностей, естетичних нахилів. Як наслідок, мало розроблені адекватні методики вимірювання рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітніх навчальних закладів, особливо в навчальних закладах нового типу.

Окрім цього, традиційно в структурі професійно-ціннісних орієнтацій виділяють когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий компоненти. На нашу думку, такий підхід є дещо спрощеним. Адже ми дотримуємось теорії свідомого привласнення особистістю суспільно значущих моральних цінностей, розробленої І. Бехом (Бех, 2018), відповідно до якої процес виховання цінностей у школярів основної і старшої школи не можливий без компонента довільної спонуки, що забезпечує його збалансованість, стійкість і стабільність. Адже проживання індивідом нових смислів і вибір смисложиттєвих цінностей потребують певних зусиль індивіда, наполегливості, рішучості, самоконтролю та саморегуляції. Виокремлення самоціннісного компонента ученим у контексті теми нашого дослідження зумовлене тим, що позитивне ставлення до власного професійного становлення не можливе без ціннісного самоставлення особистості до самої себе.

Викладене вище дало змогу зробити висновок, що зміст формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності полягає в оволодінні учнями об'єктивними знаннями про специфіку майбутньої трудової діяльності, які становлять підґрунтя його емоційних переживань (емоція бажання), що спонукають до емоційно-ціннісної діяльності учнів (Я-виклик),

та виявляються в готовності втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (вчинок), яка супроводжується переживанням особистісної самоцінності. Отже, розвивальний рух учнів здійснюється від уявлення про специфіку майбутньої трудової діяльності до усвідомлення себе як суб'єкта професійного становлення; від позитивного ставлення до майбутньої трудової діяльності до емоційно-ціннісного самоставлення; від здатності приймати на себе відповідальність за власну трудову діяльність до уміння організувати власну професійно-ціннісну діяльність. Поєднує ці ланки самодіяльність учня, спрямована на самопізнання, позитивне самоставлення, самоефективність.

#### **Висновки**

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити, що система професійно-ціннісних орієнтацій особистості визначає життєві і професійні цілі та перспективу, спрямованість професійного розвитку особистості. Визначено, що професійно-ціннісні орієнтації в контексті теми нашого дослідження виступають змістовим складником професійного самовизначення учнів і є провідною регулювальною функцією самопізнання, самоставлення, саморегуляції. Відповідно, виконуючи мотиваційну, спонукальну роль, професійно-ціннісні орієнтації спрямовують учня на самозміни та саморух.

З метою оновлення методичного забезпечення формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів старшого підліткового та юнацького віку до трудової діяльності уточнено зміст поняття «професійно-ціннісні орієнтації учнів до трудової діяльності», визначено його компоненти, критерії та показники, виокремлено рівні сформованості. Зазначене дало змогу підібрати діагностичні методики для емпіричного вивчення конкретних показників, що надалі допоможе зробити висновок про особливості перебігу процесу професійного самовизначення учнів, який характеризується привласненням певних цінностей та їх усвідомленням як власних на основі самопізнання та самореалізації у навчально-професійній діяльності.

На нашу думку, описана методика дасть змогу повною мірою дослідити особливості професійно-ціннісних орієнтацій сучасних учнів старшого підліткового та юнацького віку до трудової діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Lapierre L.M., Li Y., Kwan H.K., Greenhaus J.H., DiRenzo M.S., & Shao P. A meta-analysis of the antecedents



- of work-family enrichment. *Journal of Organizational Behavior*, 2018. No. 39 (4), 3. Pp. 85–401. URL: <https://doi.org/10.1002/job.2234> (дата звернення: 18.07.2020).
2. Wiernik Brenton M., & Kostal Jack W. Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 2018. No. 66 (3), pp. 280–307. URL: <http://doi.org/10.31234/osf.io/ftm2k> (дата звернення: 18.07.2020).
3. Haugland B.O., Lassen R.M., & Giske T. Professional formation through personal involvement and value integration. *Nurse Educ. Pract.*, Mar. 2018. (29), pp. 64–69. URL: <http://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.013> (дата звернення: 18.07.2020).
4. Levy D., Shlomo S.B., & Itzhaky H. The “Building Blocks” of Professional Identity among *Social Work Graduates*. *Social Work Education*, 2014. Vol. 33, pp. 744–759. URL: <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.883600> (дата звернення: 18.07.2020).
5. Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа : науково-методичний журнал*. 2018. № 1. С. 5–10.
6. Волощук І.П. Формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах технічного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2013. 19 с.
7. Лисенко О.М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 41 с.
8. Мамчур Є.А. Психолого-педагогічні основи формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2014. Вип. 23. С. 25–28.
9. Печерська Г.О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки : зб. наук. праць*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 252–257.
10. Повар І., Повар. О. Ціннісний вимір професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки : науковий журнал*. 2016. № 2 (304). С. 94–100.
11. Рудіна О.М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2002. 20 с.
12. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.
- antecedents of work-family enrichment. *Journal of Organizational Behavior*, 39 (4), 385–401. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/job.2234>.
2. Wiernik Brenton M., & Kostal Jack W. (2018). *Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis*. *Journal of Counseling Psychology*, 66 (3), 280–307. Retrieved from: <http://doi.org/10.31234/osf.io/ftm2k>.
3. Haugland, B.O., Lassen, R.M., & Giske, T. (2018). *Professional formation through personal involvement and value integration*. *Nurse Educ. Pract.*, Mar. (29), 64–69. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.013>.
4. Levy, D., Shlomo, S.B., & Itzhaky, H. (2014). *The “Building Blocks” of Professional Identity among Social Work Graduates*. *Social Work Education*, Vol. 33, 744–759. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.883600>.
5. Bekh, I. (2018). *Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnostei [Component technology of ascending personality growth to spiritual values]*. *Pochatkova shkola : nauko-vo-metodychnyi zhurnal*, 1, 5–10 [in Ukrainian].
6. Voloshhuk, I. (2013). *Formuvannya profesijnyh cinnisnyh oriyentacij starshoklasnykiv v umovah tehnicnogo liceyu*. Extended abstract of Candidate’s thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Lysenko, O.M. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesijno-cinnisnyh oriyentacij majbutnih pedagogiv doshkilnyh navchalnyh zakladiv u systemi fahovoyi pidgotovky*. Extended abstract of Doctor’s thesis. Khmelnyczkyj [in Ukrainian].
8. Mamchur, Ye.A. (2014). *Psyhologo-pedagogichni osnovy formuvannya profesijno-cinnisnyh oriyentacij majbutnih uchyteliv inozemnoyi movy [Psychological and pedagogical bases of formation of professional and value orientations of future teachers of a foreign language]*. *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 16: Tvorcha osobytist uchytelya: problemy teorii i praktyky*. Vol. 23, pp. 25–28. Kyiv [In Ukrainian].
9. Pecherska, G.O. (2013). *Profesijni cinnisni oriyentaciyi vchyteliv [Professional value orientations of teachers.]*. *Naukovyj visnyk Mykolayivskogo derzhavnogo uni-versytetu imeni V.O. Suhomlynskogo. Ser.: Psyhologichni nauky*. T. 2, Vol. 10, pp. 252–257. [In Ukrainian].
10. Povar I., Povar. O. (2016). *Cinnisnyj vymir profesijnoyi pidgotovky majbutnogo fahivtsya [Value dimension of professional training of a future specialist.]*. *Naukovyj visnyk Shidnoyevropejskogo nacionalnogo uni-versytetu im. L. Ukrayinky: naukovyj zhurnal*, 304, 94–100 [In Ukrainian].
11. Rudina, O.M. (2002). *Formuvannya cinnisnyh oriyentacij starshoklasnykiv v umovah navchalno-vyhovnogo procesu gimnaziyi*. Extended abstract of Candidate’s thesis. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shemygon, N.Yu. (2008). *Formuvannya cinnisnyh oriyentacij majbutnih pedagogiv u procesi profesijnoyi pidgotovky*. Extended abstract of Candidate’s thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

## REFERENCES

1. Lapiere, L.M., Li, Y., Kwan, H.K., Greenhaus, J.H., DiRenzo, M.S., & Shao, P. (2018). A meta-analysis of the

Стаття надійшла до редакції 04.08.2020.  
The article was received 4 August 2020.



УДК 378.017:340:130.123.4(477)  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-10>

## **ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ МОЛОДІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Петриченко Лариса Олексіївна,  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради*  
larisa-petrichenko@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-3250-4321

У статті відстоюється положення, що духовну безпеку населення України здатне забезпечити лише демократичне правове суспільство, побудоване на основі правової компетентності та соціальної довіри його громадян, вияву високої громадянської позиції; одним із перспективних шляхів підтримання у суспільстві сталості і духовної безпеки, втілення ідей рівності і недискримінації є підвищення рівня правової культури та освіченості.

Вищу освіту розглянуто як чинник розбудови правової держави, де правова культура громадян тісно пов'язана з усіма елементами правової системи формування правової культури молоді. Формування правової культури студентства визначене як тривалий процес, що реалізується в основному у середовищі ЗВО, визначає ступінь і характер правового розвитку особистості в суспільній правовій культурі, тісно взаємопов'язане з правовою освіченістю людини, зокрема, її розвинутою правосвідомістю, вміннями і навичками реалізовувати свої права, підпорядкувати поведінку вимогам правових норм.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що складниками правової культури студентства є: повага до правових норм суспільства; наявність дієвих правових знань, норм права; висока культура, широка ерудованість; правові навички щодо реалізації суб'єктивних прав і свобод; особисто вмотивована стала правомірною поведінка; громадсько-правова активність.

Доведено, що у середовищі ЗВО є потреба у створенні цілісної системи формування правової культури студентства із застосуванням різноманітних механізмів заохочення громадянської активності молоді, поширення студентського самоврядування, розвитку форм волонтерської діяльності та взаємодопомоги. Визначено й охарактеризовано основні структурні компоненти системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО: цільовий (формування всіх складників правової культури студентства на основі принципів поінформованості та знань, доступності правової допомоги і підтримки, індивідуального підходу та толерантного ставлення; дотримання безпеки); суб'єкт-суб'єктний (надавачі освітніх послуг, споживачі освітніх послуг, а також освітні стейкхолдери); організаційно-змістовий (зміст навчання студентів, специфіка виховної роботи та рівень студентського самоврядування тощо).

**Ключові слова:** *духовна безпека, соціальні ризики, правова культура, правове виховання, студенти, освітній процес закладів вищої освіти.*

## **STUDENTS' FORMATION OF LEGAL CULTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A BASIS OF YOUNGSTERS' SPIRITUAL SECURITY IN MODERN WORLD**

Petrychenko Larysa Oleksiivna,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor at the Department of Pedagogy, Psychology,  
Primary Education and Educational Management  
*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"  
of Kharkiv Regional Council*  
larisa-petrichenko@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-3250-4321

The article defends the position that the spiritual security of the Ukrainian population can be ensured only by a democratic legal society, built on the basis of legal competence and social trust of citizens, the demonstration of a high civil position. One of the perspective ways to maintain sustainability, spiritual security in society



and the implementation of the ideas of equality and non-discrimination is to increase the level of legal culture and education.

High education is seen as a factor in building the rule of law, where the legal culture of citizens is closely linked to all elements of the legal system of youngsters' legal culture. Students' formation of the legal culture is defined as a long process, implemented mainly in environment of high education institutions. It determines the degree and character of individual's legal development in public legal culture. Its closely interrelated with the legal personal education, including developed legal awareness, skills and abilities to realize own rights, and subject behavior to the requirements of legal norms.

Based on the analysis of the scientific literature, the components of students' legal culture are established. These are: respect the legal norms of society; availability the effective legal knowledge, legal norms; high culture, wide erudition; legal skills in the exercise of subjective rights and freedoms; personally motivated constant lawful behavior; social and legal activities.

It is proved that there is a need to create an entire system of forming the students' legal culture with the use of various mechanisms to encourage civic activity of young people, the spread of students' government, the development of forms of volunteerism and mutual assistance. The main structural components of the system of formation students' legal culture in higher education institutions are defined and characterized. Objective component (formation of all components the students' legal culture on the basis of awareness and knowledge principles, availability of legal assistance and support, individual approach and tolerant attitude; safety). Subject-subjective component (providing the educational services, consumers of educational services, as well as educational stakeholders). Organizational and maintenance component (content of students' education, specifics of educational work and the level of students' self-government, etc.).

**Key words:** *spiritual security, social risks, legal culture, legal education, students, educational process of high education institutions.*

## Вступ

Нині необхідність формування правової культури студентської молоді у закладах вищої освіти зумовлена істотними соціально-економічними змінами, які відбуваються в українському суспільстві, політичними та законодавчими ініціативами, зокрема, й у системі освіти та професійній сфері, спрямованими на євроінтеграцію та імплементацію міжнародних норм і стандартів, підвищенням ролі права в житті молодої людини як суб'єкта визначних для майбутнього країни суспільних відносин, зміною ставлення громадян до значущості інституту права, до дієвості правових гарантій держави стосовно особистості.

Останнім часом усе більшої уваги потребує проблема створення у закладах вищої освіти України системи формування правової культури студентської молоді як суттєвої основи духовної безпеки майбутніх фахівців, адже, за влучним твердженням дослідників, саме «духовна безпека суспільства є фундаментом збереження державності та процвітання нації у глобальній конкурентній боротьбі» (Мануйлов, Калиновський, 2019).

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

За останнє десятиріччя проблема духовної безпеки української держави увійшла до кола найбільш актуальних. Вітчизняними вченими здійснено ґрунтовне дослідження проблеми духовної безпеки українського суспільства у філософсько-світоглядному контексті (Горлинський, 2011); розкрито роль громадянського виховання молоді

як основи підтримання духовної безпеки, забезпечення цілісності, міцності, державності українського народу (Баранівський, 2013); визначено механізми державного регулювання в системі забезпечення духовної безпеки суспільства у руслі розробки проблеми пошуку шляхів зменшення актуальних загроз у духовній сфері сучасного українського суспільства (Маслова, 2016); духовну безпеку українців і її найважливіший складник – національну ідентичність молодого покоління висвітлено як чинники опору духовній кризі сучасного суспільства (Беловецька, 2017); духовну безпеку розглянуто як феномен освіти (Андрущенко, 2018). Разом із посиленням інтересом учених до проблем духовної безпеки молоді, визначенням провідної ролі системи освіти у її забезпеченні проблема формування правової культури студентства у закладах вищої освіти як чинник посилення у суспільстві духовної безпеки залишається актуальною та малодослідженою.

Значні зміни умов життя українського суспільства неоднозначно позначились на соціалізації молодого покоління, що спричинило зниження рівня культури та духовності у молодіжному середовищі, значне зростання кількості тимчасово непрацевлаштованої дезадаптованої молоді з вищою освітою, поширення явища професійної пасивності та збільшення спектра асоціальних і відкрито протизаконних занять, у які втягується молодь ще у період професійного становлення. Перебування студентства у зоні підвищеної соціальної небезпеки часто пов'язане з низьким рівнем правової





культури молоді людини і відсутністю системи правової підтримки за місцем її навчання, від характеру та якості якої залежить здатність молоді будувати своє подальше життя, зокрема й кар'єру, на правових основах, повною мірою реалізуючи свої права та виконуючи обов'язки, сприяючи розбудові безпечної для всіх правового суспільства в Україні, розвиваючи власну правову культуру протягом життя.

Зазначені проблеми сучасної молоді не можуть бути вирішені без системного втручання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, реалізація професійної діяльності яких спрямована на посилення правового виховання молоді, без створення цілісної системи формування правової культури студентства у закладах вищої освіти, теоретичне обґрунтування якої становить мету дослідження.

## 2. Методологія та методи

Методологія дослідження порушеної проблеми забезпечується застосуванням комплексу наукових підходів і методів: аналітико-синтетичного для аналізу основних понять дослідження, висвітлення їх сутності; факторного для визначення провідних чинників, що забезпечують духовну безпеку студентської молоді; системного та структурного для теоретичного обґрунтування цілісної системи формування правової культури студентства у закладах вищої освіти; моделювання і конструювання для змістової розробки складників розробленої системи; діагностики і прогнозування для оцінки якості діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО; узагальнення для формулювання логічних висновків.

## 3. Результати та дискусії

Формування правового суспільства, що є умовою сталого розвитку держави, відбувається в Україні, на жаль, доволі повільно. Провідним гальмівним чинником на шляху його розбудови є низький рівень духовної та правової культури населення країни, що спричиняє поширення таких негативних суспільних явищ, як корупція, дискримінація, насилля, які становлять суттєву загрозу для сталості та цілісності України. Натомість саме правове суспільство, члени якого здатні до підтримання у суспільстві сталості на основі поширення громадянського контролю, прояву соціальної довіри, консолідації та партнерських відносин, вияву високої громадянської позиції, здатне забезпечити духовну безпеку населення України. Своєю чергою, як наголосують вітчизняні дослідники, духовна безпека суспільства спрямована на захист національних цінностей та пріоритетів розвитку, ментально-цивілізаційних підвалин

існування українського народу, збереження його культурної самобутності у глобальних процесах сучасності (Мануйлов, Калиновський, 2019).

Одним із перспективних шляхів підтримання у суспільстві духовної безпеки є підвищення рівня правової культури та освіченості його членів, що передбачає формування в них цінностей правового суспільства, засвоєння ідей рівності і недискримінації, соціальної справедливості, громадського контролю за розподілом соціальних благ тощо.

Поняття «правова культура» забезпечує здатність особистості реалізувати соціальні права людини, такі як: право на працю, право на освіту, право на житло, право на відпочинок, право на безпечне довкілля, право на охорону здоров'я, право на гідний життєвий рівень, право на безпечні умови праці, право на заробітну плату, не нижчу за прожитковий рівень, тощо. Наукою доведено, що цей феномен відіграє одну з провідних ролей у розбудові правової держави, адже правова культура тісно пов'язана з усіма елементами правової системи формування правосвідомості громадян та новим баченням України як демократичної, незалежної та суверенної держави, усвідомленням взаємозв'язку закону і права, із визнанням пріоритету людини та громадянина в правових відносинах (Хаварівська, 2019).

Формування правової культури – тривалій процес, що реалізується в основному у системі освіти. Причому у вирішенні завдань формування правової освіти громадян визначальна роль належить саме закладам вищої освіти, у яких готують майбутніх фахівців, які, зокрема, мають бути компетентними у питаннях забезпечення прав людини у суспільстві, трудового законодавства, правового захисту у вибраній професійній галузі. В освітньому процесі ЗВО студенти отримують основи правових знань, беруть участь у виховних заходах правозахисної тематики, займаються самоосвітою й науковими дослідженнями, стикаються з реаліями правового стану України у квазіпрофесійній діяльності тощо. Правова культура випускників стає однією з вимог їх загальної підготовки у ЗВО, оскільки без розуміння правових норм як основи трудових відносин у будь-якій сфері діяльності майбутні фахівці не здатні якісно виконувати професійні обов'язки, уникати неправових дій, захистити себе у різних ситуаціях, що можуть складатися у професійній сфері.

Поглиблене вивчення порушеної проблеми передбачає ґрунтовний розгляд



категорії «правова культура студентства», для розуміння сутності якої будемо виходити із сформульованого у науці (Підлісний, 2018) на основі аналізу широкого кола дослідницьких джерел визначення дефініції «правова культура особистості». Останнє тлумачиться як ступінь і характер правового розвитку особистості в суспільній правовій культурі, її ціннісне ядро, ґрунтоване на певному рівні розвитку позитивної правосвідомості, що реалізується в активній творчій правозастосовчій діяльності.

Суттєвим є висновок автора, що правова культура особистості визначається правовою освіченістю людини, зокрема, її розвиненою правосвідомістю, вміннями і навичками реалізовувати свої права, підпорядкувати поведінку вимогам правових норм. Це є додатковим свідченням значущості правової освіти особистості саме у системі освіти, особливо у ЗВО, де забезпечується формування у майбутнього фахівця таких визначених у сучасних дослідженнях (Хаварівська, 2019; Підлісний, 2018) складників правової культури, як: повага до права й переконаність у його соціальній та особистій цінності; наявність певного вантажу юридичних знань, розуміння норм права; висока загальна культура й широка ерудиція, освіченість; правові навички, виражені в умінні ефективно використовувати правові засоби для досягнення власних цілей, реалізації суб'єктивних прав і свобод; принципово вмотивована правомірною поведінка, що виявляється як під час отримання освіти в ЗВО, так і в подальшій професійній діяльності й у повсякденному житті; висока громадсько-правова активність.

Наголошуючи на складній, комплексній природі досліджуваного феномена, під правовою культурою студентів закладів вищої освіти Н. Коваленко пропонує розуміти сполучення інтелектуально-вольових і морально-психологічних інтегрованих складників, які узгоджено взаємодіють та проявляються у правосвідомості, позначаються на світогляді та почуттях, навичках та звичках, що регулюють поведінку майбутнього фахівця у разі визначення правомірної мети, правомірних шляхів та засобів її досягнення, ґрунтуються на принципах справедливості, нетерплячості до правопорушень, відповідальності, усвідомленій потребі у правовій самоосвіті (Коваленко, 2009).

Важливо наголосити, що формування правової культури особистості передбачає не лише усвідомлення і прийняття норм права як основи правової поведінки, детермінованої зовнішніми механізмами правового регулювання, а й вироблення внутрішніх етичних мотивів, духовних

установок (Підлісний, 2018), що потребує застосування нових підходів до організації освітнього процесу, що забезпечували б активне включення студентства як важливого суб'єкта правовідносин у системі освіти, стимулювання самовияву молоді у різних видах громадянської діяльності.

Актуальна у сучасному світі переорієнтація стратегії захисту прав людини від забезпечення державою та її органами (пасивний складник захисту) до створення суспільства рівних можливостей, в якому активні громадяни зможуть безперешкодно реалізовувати на правовій основі власні життєві потреби, здібності та творчий потенціал (активний складник захисту), безумовно, має вплинути на зміст та шляхи формування правової культури студентів у ЗВО. За таких умов значно зростає потреба у створенні цілісної системи формування правової культури студентства із застосуванням різноманітних механізмів заохочення громадянської активності молоді, поширення студентського самоврядування, розвитку форм волонтерської діяльності та взаємодопомоги.

Ґрунтуючись на аналізі наукових досліджень, вітчизняні автори наголошують, що ефективність організації й управління освітнім процесом безпосередньо залежить від глибини пізнання сутності цього процесу, його рушійних сил, властивостей і законномірностей. Разом із тим учені підкреслюють, що з урахуванням підвищення ролі інтеграційних підходів у професійній підготовці під час вирішення дослідницьких завдань усі процеси доцільно вивчати й аналізувати з позицій внутрішньої єдності сукупності складників освітньої системи (Степанченко, Бріскін, Матвійчук, 2018). Отже, формування правової культури студентства варто розглядати з позицій системного підходу. Це забезпечить розуміння того факту, що правовим вихованням мають бути охоплені всі компоненти освітнього процесу, всі освітні структури ЗВО.

Крім того, моделюючи систему формування правової культури студентської молоді у ЗВО, варто враховувати, що така система має відкритий характер, перебуваючи під впливом соціальних та соціально-педагогічних систем, основним призначенням яких є, за твердженням В. Бикова, «необхідність реагування на потреби людини, на суспільні виклики, що утверджує у суспільстві нову освітню парадигму, яка полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх тих, хто повинен навчатися, хто має бажання, потребу навчатися впродовж життя і хто має для цього можливості» (Биков, 2008).



Такий підхід особливо важливий стосовно формування правової культури молоді в процесі професіоналізації у ЗВО, оскільки реалізація цього процесу стає можливою лише завдяки забезпеченню освітнього процесу соціально-правовою підтримкою держави та її інституцій, громади, різних освітніх стейкхолдерів тощо. Правова культура акумулює в собі культуру політичну, економічну, екологічну, моральну і всі інші численні види культури, пов'язані із правовою галуззю; правова культура відображає цінності найбільш значущих явищ і процесів у суспільстві, оскільки саме вони потребують правового впорядкування і державного захисту (Войтанович, 2014).

Суттєво, на думку В. Бикова, що саме моделювання складних відкритих систем забезпечує виявлення причинно-наслідкових зв'язків й уточнення впливових чинників, прогнозування наслідків упровадження інновацій, об'єктивна оцінка корисності й можливих недоліків дає змогу підвищити продуктивність роботи науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (В. Биков, 2008). Застосовуючи метод моделювання до порушеної проблеми, відзначимо, що традиційно основними структурними компонентами системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО є: мета і завдання, вихідні засадничі положення та принципи її функціонування (цільовий компонент); визначення суб'єктів освітнього процесу, які здійснюють формування правової культури студентів (суб'єкт-суб'єктний); організаційно-змістова структура, що забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу (організаційно-змістовий компонент).

Ґрунтуючись на результатах попереднього аналізу досліджуваної проблеми, визначаємо мету системи як формування всіх складників правової культури студентства, зокрема: пошани до прав і свобод людини, повагу до людини (зокрема, і у власній особі) як найвищої соціальної цінності; необхідних правових знань, розуміння норм права; загальної культури та освіченості; правових навичок щодо реалізації суб'єктивних прав і свобод; правової поведінки; громадської активності.

Ключовими завданнями системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО є: створення у закладі атмосфери поваги до прав і свобод людини, поширення наочності, створення доступного для всіх категорій осіб просторового дизайну тощо; ґрунтовна підготовка адміністрації та науково-педагогічного складу ЗВО до побудови прозорих взаємин в освітньому процесі; збагачення змісту освіти освітніми дисци-

плінами, змістовими модулями та темами правозахисного спрямування; поширення серед студентства правових принципів та понять, що забезпечували б правову поведінку молоді, формування поваги і соціальної довіри до держави та її органів; поширення практик правомірної поведінки, заохочення вияву активної життєвої позиції в правовій сфері, популяризація негативного ставлення до корупції, насилля, дискримінації, правопорушень, заохочення прагнення студентів взяти участь у боротьбі з негативними соціальними явищами, запровадження волонтерської активності та заохочення студентського самоврядування; проведення індивідуальної роботи з подолання у поведінці окремих студентів протиправних проявів.

Основні принципи функціонування системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО такі: вплив на молодь ґрунтується на поінформованості та знаннях; студентам надається необхідна правова допомога і підтримка; застосовується індивідуальний підхід та толерантне ставлення до кожної особистості; в освітньому процесі гарантується дотримання прав студентів та їхньої безпеки; поширюється ґендерна рівність і недискримінація.

Розкриваючи принципи функціонування системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО, варто також згадати твердження В. Бикова, що реалізація нової освітньої парадигми в системі освіти України може бути забезпечена на основі поступового системного впровадження в її різні підсистеми принципів відкритої освіти. Це відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку освітніх систем, забезпечує органічну інтеграцію національної системи освіти у світовий освітній простір (Биков, 2008). Відповідно, й обґрунтована нами система має бути відкритою й інтегрованою у загальну систему освіти ЗВО та соціальну систему суспільства загалом.

Відомо, що суб'єктами освітнього процесу є надавачі освітніх послуг, споживачі освітніх послуг, а також освітні стейкхолдери. Вважаємо, що встановлення між ними правовідносин і є основою існування у ЗВО системи формування правової культури студентської молоді.

Роблячи посилання на працю А. Стеблецького, наголосимо, що взаємодія суб'єктів в освітньому процесі має відповідати певним педагогічним вимогам, ключові з яких: відкритість (готовність до розгляду нової інформації), неупередженість (здатність сприйняти альтернативну точку зору), доброзичливість (прагнення до конструктивної взаємодії), активність





(здатність охоче сприймати і передавати інформацію), рефлексивність (готовність до самокорегування діяльності в разі неприємного результату взаємодії) (Стеблецький, 2019). У контексті нашого дослідження додамо до них доступність освітніх послуг для всіх категорій осіб, прозорість у вирішенні важливих питань, повне виключення неправових дій тощо.

У процесі обґрунтування системи формування правової культури студентської молоді наголосимо, що організаційно-змістова структура, яка забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу, визначається структурою освітнього процесу ЗВО загалом, зокрема, такими його детермінантами, як: зміст навчання студентів, специфіка виховної роботи та рівень студентського самоврядування.

З огляду на ідеї вчених (Войтанович, 2014), відзначимо, що основними орієнтирами формування правової культури студентської молоді у ЗВО мають стати:

- прозорість, оперативність і законність у роботі керівництва ЗВО, відсутність або мінімізація фактів корупції, максимальне відображення результатів роботи ЗВО у засобах масової інформації;

- оперативне правове інформування студентів про зміни в трудовому законодавстві, відкриття осередків безкоштовної юридичної допомоги;

- залучення студентів до волонтерської роботи у вирішенні правових питань, забезпечення прав і свобод людини, розвиток різних форм участі молоді в охороні громадського порядку подібно до добровільних народних дружин, громадських об'єднань з охорони громадського порядку;

- активне використання можливостей Інтернету для проведення правової агітації і пропаганди, мобільне правове інформування і консультування в соціальних мережах;

- створення тематичних груп на форумах з обговорення правових питань способів захисту прав і свобод людини у різних ситуаціях студентського життя та професійної діяльності;

- використання у виховній роботі вітчизняних художніх і документальних фільмів, присвячених правовим питанням тощо.

#### **Висновки**

Загалом, поглиблене вивчення проблеми формування правової культури студентської молоді дало змогу зробити такі висновки:

- духовну безпеку населення України здатне забезпечити лише демократичне правове суспільство, побудоване на основі правової компетентності та соціальної

довіри його громадян, вияву високої громадянської позиції;

- підвищення рівня правової культури та освіченості молоді є одним із перспективних шляхів підтримання у суспільстві сталості і духовної безпеки, втілення ідей рівності і недискримінації, підтримання соціальної справедливості, розбудови системи громадського контролю тощо;

- вища освіта відіграє одну з провідних ролей у розбудові правової держави, адже правова культура тісно пов'язана з усіма елементами системи формування правової культури молоді;

- формування правової культури студентства – тривалий процес, що реалізується в основному у середовищі ЗВО, визначає ступінь і характер правового розвитку особистості в суспільній правовій культурі, тісно взаємопов'язане з правовою освіченістю людини, зокрема, її розвинутою правосвідомістю, вміннями і навичками реалізовувати свої права, підпорядковувати поведінку вимогам правових норм;

- складниками правової культури студентства є: повага до правових норм суспільства; наявність дієвих правових знань, норм права; висока культура, широка ерудованість; правові навички щодо реалізації суб'єктивних прав і свобод; особисто вмотивована стала правомірна поведінка; громадсько-правова активність;

- нині у середовищі ЗВО є потреба у створенні цілісної системи формування правової культури студентства із застосуванням різноманітних механізмів заохочення громадянської активності молоді, поширення студентського самоврядування, розвитку форм волонтерської діяльності та взаємодопомоги;

- основними структурними компонентами системи формування правової культури студентської молоді у ЗВО є: мета і завдання, вихідні засадничі положення та принципи її функціонування (цільовий компонент); визначення суб'єктів освітнього процесу, які здійснюють формування правової культури студентів (суб'єкт-суб'єктний); організаційно-змістова структура, що забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу (організаційно-змістовий компонент) тощо;

- визначена система має на меті формування всіх складників правової культури студентства із дотриманням принципів поінформованості та знань, доступності правової допомоги і підтримки, індивідуального підходу та толерантного ставлення; дотримання прав та безпеки суб'єктів освіти тощо;

- суб'єктами досліджуваної системи є надавачі освітніх послуг, споживачі освіт-





ніх послуг, а також освітні стейкхолдери, встановлення правовідносин між ними і є основою існування у ЗВО системи формування правової культури студентської молоді;

– організаційно-змістова структура системи формування правової культури студентів визначається структурою освітнього процесу ЗВО загалом, зокрема, такими його детермінантами, як: зміст навчання студентів, специфіка виховної роботи та рівень студентського самоврядування.

На нашу думку, перспективним є подальше теоретичне обґрунтування та змістова розробка компонентів системи формування правової культури студентів та її реалізація у ЗВО.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Буглак Ю. Освіта в контексті духовної еволюції цивілізації. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. № 13. С. 5–14.
2. Баранівський В.В. Вища освіта у вирішенні проблем духовної безпеки українського суспільства. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 41(1). С. 206–221.
3. Беловецька Л.Е. Проблема збереження національної ідентичності як складника духовної безпеки українського суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 6–14.
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
5. Войтанович О.Й. Особливості правового виховання громадян України в сучасних умовах. *Форум права*. 2014. № 4. С. 55–60.
6. Горлинський В.В. Філософія безпеки і стало-го людського розвитку: ціннісний вимір : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2011. 378 с.
7. Коваленко Н.Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні : автореф. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2009, 19 с.
8. Мануйлов Є.М., Калиновський Ю.Ю. Духовна безпека українського суспільства у державотворчих процесах сучасності. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. Харків : Право, 2019. Т. 1. № 40. С. 21–38.
9. Маслова Л.А. Механізми державного регулювання в системі забезпечення духовної безпеки суспільства : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25. 00.02. Національна академія державного управління при Президентові України. Київ, 2016. 248 с.
10. Підлісний Є.В. Правова культура суспільства, особистості та соціальної групи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 3(2). С. 241–246.
11. Стеблецький А.Л. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу – запорука якості освіти. *Педагогічна осві-*

*та: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 30. 2018. С. 61–65.

12. Степанченко Н.І., Бріскін Ю.А., Матвійчук Т.Ф. Модель системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2018. Вип. 154(2). С. 74–79.

13. Хаварівська Г.С. Теоретичні аспекти формування правової культури студентів закладів вищої освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2019. Вип. 4 (61). Ч. 1. С. 13–24.

### REFERENCES

1. Andrushchenko, V., Buhlak, Yu. (2018). *Osvita v konteksti dukhovnoi evoliutsii tsvylyzatsii [Education in the context of the spiritual evolution of civilization]*. Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 13, 5–14 [in Ukrainian].
2. Baranivskiy, V.V. (2013). *Vyshcha osvita u vyrishenni problem dukhovnoi bezpeky ukrainskoho suspilstva [Higher education in solving problems of spiritual security of Ukrainian society]*. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Filosofiia, 41(1), 206–221 [in Ukrainian].
3. Bielovetska, L.E. (2017). *Problema zberezhenia natsionalnoi identychnosti yak skladovoi dukhovnoi bezpeky ukrainskoho suspilstva [The problem of preserving national identity as a component of the spiritual security of Ukrainian society]*. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 2 (77), 6–14 [in Ukrainian].
4. Bykov, V.Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia [Models of organizational systems of open education : monography]*. Kyiv : Atika [in Ukrainian].
5. Voitanovych, O.Y. (2014). *Osoblyvosti pravovoho vykhovannia hromadian Ukrainy v suchasnykh umovakh [Features of legal education of citizens of Ukraine in modern conditions]*. Forum prava, 4, 55–60 [in Ukrainian].
6. Horlynskyi, V.V. (2011). *Filosofiia bezpeky i staloho liudskoho rozvytku: tsinnisnyi vymir : monohrafiia [Philosophy of security and sustainable human development: the value dimension : monography]*. Kyiv: PARAPAN [in Ukrainian].
7. Kovalenko, N.Yu. (2009). *Formuvannia pravosvidomosti i pravovoi kultury studentiv v Ukraini [Formation of legal awareness and legal culture of students in Ukraine]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni T. Shevchenka. Kyiv [in Ukrainian].
8. Manuilov, Ye.M., Kalynovskiy, Yu.Yu. (2019). *Dukhovna bezpeka ukrainskoho suspilstva u derzhavotvorchykh protsesakh suchasnosti [Spiritual security of Ukrainian society in modern state-building processes]*. Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Seriya: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia. Kharkiv: Pravo, 1(40), 21–38 [in Ukrainian].
9. Maslova, L.A. (2016). *Mekhanizmy derzhavnogo rehuliuвання v systemi zabezpechennia dukhovnoi bezpeky suspilstva : dys. kand. nauk z derzh. upr. : 25. 00. 02 [Mechanisms of state regulation in the system of ensuring the spiritual security of society]*. Natsionalna akademiia



derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Kyiv, 2016 [in Ukrainian].

10. Pidlisnyi, Ye.V. (2018). *Pravova kultura suspilstva, osobystosti ta sotsialnoi hrupy [Legal culture of society, individual and social group]*. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohichni nauky. 3(2), 241–246 [in Ukrainian].

11. Stebletskyi, A.L. (2018). *Vzaiemodiiia subiektiv osvitnoho protsesu – zaporuka yakosti osvity [The interaction of the subjects of the educational process is a guarantee of the quality of education]*. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. 30, 61–65 [in Ukrainian].

12. Stepanchenko, N.I., Briskin, Yu.A., Matviichuk, T.F. (2018). *Model systemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v zakladakh vyshchoi osvity [Model of the system of professional training of physical culture and sports specialists in higher education institutions]*. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannia ta sport. 154(2), 74–79 [in Ukrainian].

13. Khavarivska, H.S. (2019). *Teoretychni aspekty formuvannia pravovoi kultury studentiv zakladiv vyshchoi osvity v Ukraini [Theoretical aspects of formation of legal culture of students of higher education institutions in Ukraine]*. Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia, 4 (61), 13–24 [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 04.08.2020.*

*The article was received 4 August 2020.*



## СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378 – 051: 354 – 787.522

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-11>**ВЗАЄМОДІЯ З ТЬЮТОРОМ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА АДАПТАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Анісімова Олена Едуардівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти  
*Херсонський державний університет*  
anisimova\_7@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9467-3975

Горлова Анастасія Василівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти  
*Херсонський державний університет*  
horlovanastasiavas@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6734-6335

У статті автори аналізують роль кураторства і тьюторства у процесі адаптації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи до умов навчання в закладі вищої освіти. Розкриті типові проблеми, види і форми адаптації студентів-першокурсників до умов нового освітнього та соціального середовища, обґрунтовано актуальність адаптації студентів в аспекті професійної підготовки до партнерської взаємодії.

Розкрито сутність понять «адаптація», «адаптація студентів до умов ЗВО» «тьюторство», «взаємодія», схарактеризовано їх ознаки.

У статті наголошено на нагальній потребі розвитку тьюторства як спеціально організованої професійної діяльності.

Із метою з'ясування рівня адаптованості до умов закладу вищої освіти проаналізовано результати опитування студентів-першокурсників спеціальності «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Респонденти продемонстрували низький рівень готовності змінюватися, інтегруватися у нове середовище життєдіяльності, схильність до уникнення нових вражень та емоційних переживань. Суб'єктивний показник загальної задоволеності від вступу до закладу вищої освіти також нижче середнього.

На основі аналізу цих показників сформульовано висновки щодо труднощів пристосування першокурсників до нового соціального середовища та запропоновано шляхи ефективної адаптації студентів у закладі вищої освіти.

Отримані результати мають практичну цінність і можуть бути застосовані при впровадженні системи тьюторства.

У статті наведено конкретні приклади форм роботи з першокурсниками у період адаптації.

Зроблено висновок про те, що на першому році навчання у закладі вищої освіти існує потреба в роботі наскрізної методичної системи адаптативної діяльності тьюторів для формування в майбутніх педагогів загальних та фахових компетентностей, особистісних якостей, необхідних у науковій та педагогічній роботі.

**Ключові слова:** майбутні педагоги, професійна компетентність, тьюторство, партнерська взаємодія учасників освітнього процесу.

**INTERACTION WITH THE TUTOR AS A COMPONENT OF ADAPTATION  
OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS  
OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Anisimova Olena Eduardivna,  
Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology  
of Preschool and Primary Education  
*Kherson State University*  
anisimova\_7@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9467-3975



Horlova Anastasiya Vasylivna,  
Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology  
of Preschool and Primary Education  
*Kherson State University*  
horlovanastasiavas@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6734-6335

The article analyses the role of curatorship and tutoring in the process of adaptation of future educators of preschool institutions and primary school teachers to the conditions of study in the higher education institution.

The typical problems, types and forms of adaptation of first-year students to the conditions of the new educational and social environment are revealed, the relevance of students' adaptation in the aspect of professional preparation for partnership is substantiated.

The essence of the concept "adaptation", "adaptation of students to the conditions of HEI", "tutoring", "interaction", their features are characterized.

The article emphasizes the urgent need for development of tutoring as a specially organized professional activity.

In order to determine the level of adaptation to the conditions of higher education institution, the results of a survey of first-year students of specialties "Preschool Education", "Primary Education" of the Pedagogical Faculty of Kherson State University were analyzed.

Respondents showed a low level of willingness to change, to integrate into a new living environment, a tendency to avoid new impressions and emotional experiences. The subjective rate of overall satisfaction with the admission to higher education institution is also below average.

Based on the analysis of these indicators, conclusions on the difficulties of adaptation of first-year students to the new social environment are formulated, the ways of effective adaptation of students in higher education institution are suggested.

The obtained results have practical value and can be applied in the implementation of the tutoring system.

The article gives specific examples of forms of the work with first-year students in the period of adaptation.

It is concluded that in the first year of study in higher education institution there is a need to develop a comprehensive methodological system of adaptive activities of tutors for the formation of general and professional competencies of future teachers, personal qualities required in scientific and pedagogical work.

**Key words:** *future teachers, professional competence, tutoring, partnership interaction of educational process participants.*

## Вступ

Останнім часом все більшої значущості набуває проблема нарощування людського капіталу в сфері науки і освіти, тому підвищення якості вищої освіти входить до складу основних пріоритетів суспільства і державної політики. Вища освіта виступає як найважливіший ресурс економічного зростання і потужний потенціал формування сучасної інноваційної економіки. Із цієї причини організація системи вищої освіти знаходиться під пильною увагою широкої громадськості.

У сучасних умовах реформування освітнього простору виникла об'єктивна потреба в підготовці кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, що володіють високим ступенем мобільності, здатністю оперативного освоювати нововведення і швидко адаптуватися до мінливих умов дійсності, самостійно вибирати форму діяльності, приймати відповідальні рішення і забезпечувати саморегуляцію поведінки.

Перед особистістю сьогодні ставиться завдання перманентного пристосування до

соціуму. Стратегічна лінія взаємодії, механізми адаптації до соціального середовища майбутніх фахівців закладаються, як правило, в період їх навчання у ЗВО.

Окреслені питання в системі вищої освіти актуальні для будь-якого закладу вищої освіти України, проте, на наш погляд, особливе місце займає проблема, пов'язана зі складністю процесу адаптації студентів першого року навчання. Очевидно, що переважаюча частина молодих людей, які в перспективі формують студентство, зазнає труднощів із самоідентифікацією і причетністю до сучасного динамічного світу, включаючи сферу освіти.

Дійсно, успішний процес адаптації студентів до особливостей освітнього процесу у стінах закладу вищої освіти багато в чому визначає траєкторію їх подальшого особистісного та професійного розвитку.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Сьогодні надзвичайно актуалізується проблема адаптації та самоадаптації особистості, формування її соціальної і профе-





сійної ідентичності. Для дослідження цього феномена до теперішнього часу створені необхідні теоретичні і практичні передумови.

Закономірності та механізми адаптації досліджували Г. Балл, Ф. Березін, В. Казначеев, О. Налчаджан та інші науковці.

Адаптацію як форму соціальної активності людини вивчали В. Семиченко та О. Солодухова.

Проблеми адаптації студентів розглядали у своїх наукових працях Л. Балабанова, С. Гапонова, Н. Коломінський, О. Мороз, В. Штифурак та інші.

На думку науковців В. Духневича, І. Жадана, Л. Найдьонові, суттєву роль в адаптації молодих людей до навчання в ЗВО відіграють психосоціальні чинники.

Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. Косарева, Н. Любченко, О. Прудська, І. Шаповал вважали адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ЗВО однією із пріоритетних сфер освітнього процесу.

*Мета статті* полягає у висвітленні специфіки процесу адаптації студентів-першокурсників до умов ЗВО. Розглядається питання впливу тьюторства на адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. Обґрунтовується положення про те, що тьюторство більш позитивно позначається на процесі адаптації студентів до майбутньої професії і допомагає швидше налагодити процес асиміляції першокурсників до нового освітнього простору.

## 2. Результати та дискусії

Майбутні педагоги мають бути компетентними, високоморальними сучасними особистостями, демонструвати вихованцям ціннісне ставлення до оточення та Всесвіту, тому формування професійних якостей та розвиток духовно-моральної сфери є особливими складовими фахової підготовки у ЗВО.

О. Лучанінова вважає, що навчання у ЗВО не варто сприймати виключно як джерело надання освітніх послуг. За переконанням дослідниці, «навчання, яке виключає духовно-моральну складову й орієнтується лише на передачу максимального обсягу знань та освоєння технологій, не забезпечує професійної успішності фахівця й неминує спричиняє кризу соціально-культурної та особистісної ідентичності. Навчання ефективно лише настільки, наскільки йому вдається пробудити в людині людське (її духовність, волю до самопобудови, самоконструювання, інтерес до самопізнання й самовизначення)» (Лучанінова, 2017).

Реалізація цього надважливого завдання можлива лише за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент» на партнер-

ських засадах вже з перших днів навчання у ЗВО. Такі стосунки не тільки прискорюють процес адаптації першокурсників, а стають підґрунтям подальшого становлення особистості молодшої людини, формування її професійної компетентності.

Як свідчить теоретичний аналіз цього питання, від того, як відбуватиметься процес «входження» у середовище ЗВО, залежить подальше професійне становлення та особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Сьогодні роль куратора-тьютора академічної групи стає набагато потужнішою: від проявів розуміння і психологічної допомоги в період адаптації та соціалізації до академічного консультування на різних етапах отримання професійних знань та в науковій діяльності.

Під адаптацією студента слід розуміти процес інтеграції студента в освітній простір ЗВО, в результаті чого він стає суб'єктом нових видів діяльності і відносин і, отже, набуває можливості оптимального виконання своїх функцій. Йдеться про залучення студента до нових умов життєдіяльності, до нових видів діяльності. В її основі лежать протиріччя між вимогами, що висуваються умовами нового середовища, і готовністю особистості до них на основі попереднього досвіду.

Розв'язання даних протиріч шляхом перебудови діяльності і поведінки особистості, а також регулюючого впливу об'єктивних факторів зумовлює динаміку освітнього процесу, показниками якої виступають якісні зміни в структурі особистості і моделях її поведінки в новій ситуації. Йдеться про пристосування студента до умов навчального процесу та оточення «без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту із середовищем».

У процесі інтеграції студентів першого курсу в нове середовище життя характерно почергове виявлення полярних якостей психіки: цілеспрямованість і наполегливість поєднуються з імпульсивністю і нестійкістю, підвищена самовпевненість і безапеляційність в судженнях змінюються невпевненістю в собі, потреба в спілкуванні – бажанням усамітнитися, піднесеність почуттів нерідко уживається з сухим раціоналізмом і цинічністю.

Як вже було зазначено, проблеми адаптації студентів пов'язані і зі складністю асиміляції до нового середовища – вишівського простору: часто виникає дисбаланс між вимогами ЗВО і сукупністю прагнень і очікувань студента від процесу навчання.

Процес адаптації першокурсника відбувається за такими рівнями:



1. Пристосування до нової системи навчання.

2. Пристосування до зміни навчального режиму.

3. Вхідження в новий колектив.

Об'єктивно існує необхідність компетентного педагогічного супроводу студентів в адаптаційний період, тобто імплементації дидактичної складової частини в процес адаптації, наприклад за допомогою кураторства-тьюторства (Рагозіна, 2018).

Традиційно виховну функцію у виші в основному було покладено на куратора академічної групи. Ми вважаємо, що в сучасних умовах модернізації освітнього простору та необхідності варіативності задоволення освітніх запитів молоді постає нагальна потреба розвитку тьюторства як спеціально організованої професійної діяльності.

Тьютор – це компетентний у всіх тонкощах освітньої системи фахівець, але його діяльність не пов'язана безпосередньо із процесом передачі знань, скоріше це персональний наставник. «Тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвиткові логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції» (Лучанінова, 2017)

Тьютором має бути професійно компетентна людина, яка володіє ґрунтовними знаннями не тільки з предмета, який викладає. Глибокі знання з педагогіки, філософії, психології, менеджменту – передумова поваги студентів і їхнього інтересу, мотивації до оволодіння професією.

Н. Дем'яненко головними функціями тьютора вважає «захист», «спостереження», «підтримку», «підтримку» (Дем'яненко, 2006: 72–75).

Безумовно, що професійно-моральна культура не з'являється сама по собі, її необхідно виховувати, впроваджувати в свідомість молоді. І в цьому процесі провідну роль відіграє куратор групи, тьютор – близька людина, викладач, старший товариш, з якими стикаються колишні абітурієнти, які стали студентами першого курсу. Від того, наскільки тьютор сам по собі особистість, від того, наскільки серйозно він ставиться до свого додаткового навантаження, залежить формування професійно-моральної культури студентів, опанування ними навичками партнерської взаємодії.

Наводимо результати опитування студентів спеціальності «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» педагогічного факультету

Херсонського державного університету. В опитуванні взяли участь 96 першокурсників.

Досліджуючи причини вступу до педагогічного факультету, ми запропонували студентам низку запитань. Аналіз відповідей дозволив умовно поділити першокурсників на чотири групи:

1) студенти, які мріяли про професію вчителя з дитинства, їхній вибір був свідомим;

2) ті, які не змогли вступити до бажаного ЗВО та використали доступний для вступу варіант;

3) студенти, яким порадили батьки («треба отримати диплом про вищу освіту для працевлаштування»);

4) ті, які взагалі не визначилися з майбутнім («інертні спостерігачі»). Тож вмотивованими (перша група) виявилися лише 29% першокурсників. Така ситуація ускладнюється тим, що багато студентів мають несформовану систему цінностей, споживацькі настрої, егоїстичну спрямованість.

Нами було виокремлено комплекс формально-динамічних та якісних характеристик адаптивності особистості (Саннікова, Кузнецова, 2009).

Ми брали до уваги такі характеристики:

– обсяг сприйняття особистістю нової або несподіваної соціальної ситуації – 48,5 балів (середній рівень);

– легкість розпізнання сигналів соціуму – оцінка соціальної ситуації, її розуміння, розпізнання сигналів у новій ситуації, нерозуміння їхнього сенсу та значення – 38 балів (низький рівень);

– точність орієнтації в соціальних очікуваннях – розуміння та правильна оцінка особистістю вимог соціального оточення щодо спільної взаємодії, здатність прогнозувати поведінку людей, передбачати результат взаємодії з ними – 29 балів (низький рівень). Цей показник свідчить про відсутність соціальної інтуїції, нерозуміння соціального контексту ситуації;

– стійкість емоційного хвилювання в адаптаційній ситуації – схильність особистості зберігати емоційний спокій як реакцію на нову несподівану ситуацію – 42 бали (нижче середнього рівня), що характеризується регідністю, «затримкою» емоційного переживання;

– готовність змінюватися – ступінь відкритості особистості новому досвіду, налаштування на отримання нової інформації, здатність її засвоювати – 36 балів (нижче середнього рівня), що свідчить про прагнення особистості зберігати звичні умови життєдіяльності, схильність до уникнення нових вражень та переживань;



– готовність до здійснення конструктивних кроків, спрямованих на подолання проблем – готовність особистості впливати на розвиток подій в новій життєвій ситуації з метою досягнення успіху, здатність долати перешкоди та труднощі – 33 бали (показник нижче середнього), що свідчить про пасивність особистості щодо організації власних дій, бездіяльність щодо подолання невдач;

– готовність до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети – 46 балів (середній рівень), що свідчить про готовність особистості до продуктивної поведінки в адаптаційній соціальній ситуації;

– загальний показник соціальної активності – 48 балів (середній рівень);

– суб'єктивний показник загальної задоволеності від вступу до ЗВО – 39 балів (показник нижче середнього).

Поєднання двох попередніх показників дозволяє зробити висновок про негативну життєву ситуацію респондентів, що потребує додаткового уточнення конкретних характеристик.

У цілому таке поєднання дає позитивний прогноз щодо формування навичок подолання життєвих труднощів.

Дослідження основних бар'єрів адаптації першокурсників спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» дозволило сформулювати висновки щодо труднощів пристосування до нових умов ЗВО:

1) недостатня мотиваційна готовність до обраної професії; невміння здійснити психологічну саморегуляцію (відсутність навичок виконання самостійної роботи);

2) невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, комп'ютерними навчальними програмами;

3) пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; страх публічних виступів перед своїми однокурсниками та викладачами;

4) соціально-економічні проблеми (забезпечення себе житлом і фінансовими засобами, незнання міста, відсутність емоційної підтримки рідних і близьких).

Успішне вирішення цих проблем пов'язане із впровадженням такої форми взаємодії зі студентами, яка б сприяла більш ефективній адаптації першокурсників на різних рівнях: освітньому (адаптація до навчальної діяльності); психологічному (розвиток мотивації до навчання, впевненості в собі); міжособистісному (забезпечення процесів ефективної взаємодії з різними людьми).

Засобом для вирішення окреслених проблем пропонується використання фасилітаційної можливості тьюторства та реаліза-

ція запропонованого проєкту «Мій шлях до успіху»

Проєкт розрахований на перший рік навчання у ЗВО.

Завдання проєкту:

1. Розроблення і проведення психокорекційних заходів.

2. Формування уявлень про структуру навчального процесу, про позанавчальну діяльність.

3. Формування студентського колективу, створення сприятливого психологічного клімату в колективі.

4. Розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії, підвищення впевненості в собі.

5. Формування навичок Soft skills.

Форми роботи, передбачені проєктом «Мій шлях до успіху»: круглий стіл «Тьютор і студент: від співробітництва до співтворчості»; цикл семінарів: «Роль тьютора в адаптації першокурсників», «Успішний тьюторський супровід навчання», «Моделювання і реалізація індивідуальної освітньої та виховної програми»; анкетування першокурсників, анкетування кураторів-тьюторів. Тренінги «Soft skills у житті людини»; «Індивідуальні тьюторські завдання для студентів I-II курсів»; соціально-педагогічний супровід; психологокорекційні заходи; соціологічні опитування; діагностування; тематичні бесіди та дискусії; тренінги «Soft skills у житті людини», «Розвиток м'яких навичок професіонала», «Критичне мислення – ознака сучасної людини»; «Моя відповідальність – моя особистісна ефективність»; включення студентів у позанавчальну діяльність: вихідний-знайомство на водній станції ХДУ «Я тепер студент!», створення «Кодексу честі предфаківця», урочистий захід «Посвята в студенти».

Усі запропоновані заходи стосуються позааудиторного формату закладу вищої освіти. Під час навчальних занять адаптивна можливість дещо знижується. Адже в першокурсників ще недостатній досвід участі у лекційних та практичних заняттях. Навчальний досвід тільки накопичується. У цій ситуації в нагоді може стати розроблений «Порадник для студента-першокурсника», у якому міститимуться конкретні рекомендації щодо опрацювання лекційного матеріалу, підготовки до практичних занять, самостійної роботи. Тьютор аналізує сприйняття студентами цих матеріалів, їх усвідомлення, використання в навчальній діяльності. У разі потреби звертається до колег-викладачів, представників студентської ради, працівників деканату.

Із метою налагодження стосунків із родинами першокурсників та ефективної



взаємодії з ними для тьюторів пропонується проведення тренінгів, семінарів-практикумів, навчання щодо складення анкет та опитувальників із подальшим аналізом та рекомендаціями.

Підсумуємо, що процес навчання є базою професіоналізації студента і сприяє становленню його світоглядної позиції (Бородіна, 2016: 42–47). Тому однією з найважливіших педагогічних завдань будь-якого ЗВО є робота зі студентами першого курсу: студенту необхідно допомогти якомога швидше і успішніше звикнути до нових умов навчання, відчувати причетність до процесів, що відбуваються в новому для нього середовищі. Тьюторство має всі шанси на сприяння успішному вирішенню цих питань.

#### Висновки

Отже, під час навчання у ЗВО здобувач не тільки опановує теоретичні знання та практичні вміння, а й навички комунікації, проходить через соціалізацію, остаточно формується як особистість. Відповідно, перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні наскрізної методичної системи формування в майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкової школи загальних та фахових компетентностей, спрямованих на здатність вибудувати конструктивну партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. Саме це є нагальною вимогою сьогодення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна І.І. Поведінкові патерни в діагностиці соціально-дезадаптованих студентів. *Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. серія: Педагогіка. Психологія.* 2016. № 4. С. 42–47.
2. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства : актуалізація ретродосвіду Великої Британії. *Зб. наук. праць*

*Полтавського держ. пед. у-ту імені В.Г. Короленка.* Полтава, 2006. Вип. № 6(57). С. 72–75.

3. Лучанінова О. Куратор академічної групи як ключовий суб'єкт виховної системи ВТНЗ. URL : [file:///C:/Users/1/Downloads/domtp\\_2017\\_1\\_15.pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/domtp_2017_1_15.pdf) (дата звернення: 03.08.2020).

4. Рагозіна Л. Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С.О. Борисюк та О.В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 188 с.

5. Саннікова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивність личности. Мормографія. Одесса : Издатель Н.П. Черкасов, 2009. 258 с.

#### REFERENCES

1. Borodina, I.I. (2016). Povedinkovi paterny v diahnostytsi sotsialno-dezadaptovanykh studentiv [Behavioral patterns in the diagnosis of socially maladapted students]. *Vcheni zapysky Krymskoho inzhenerno-pedahohichnoho universytetu. seriia: Pedahohika. Psykholohiia* [in Russian].

2. Demianenko, N. M. (2006). Systema tiutorstva : aktualizatsiia retrodosvidu Velykoi Brytanii [Tutoring system: actualization of the retro experience of Great Britain]. *Zb. nauk. prats Poltavskoho derzh. ped. u-tu imeni V. H. Korolenka. Poltava* [in Ukrainian].

3. Luchaninova, O., Kurator akademichnoi hrupy yak kliuchovyi subiekt vykhovnoi systemy VTNZ [Curator of the academic group as a key subject of the educational system of higher educational institutions].

4. Ragoza, L. (2018). Partnerska vzaiemodiia u systemi instytutiv sotsialnoi sfery [Partnership in the system of social institutions] *zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (15-16 lystopada 2018 r., m. Nizhyn) Za zah. red. S. O. Borysiuk ta O. V. Lisovtsia.* Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

5. Sannikova, O.P., Kuznetsova, O.V. (2009). Adaptivnost lichnosti. Mornohrafiya [Personality adaptability. Mornography]. Odessa: Yzdatel N.P. Cherkasov [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.*

*The article was received 6 August 2020.*





УДК 378.016:78

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-12>

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Белінська Тетяна Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки,  
теорії та методики музичної освіти

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

belinska\_tet@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2000-9515

Маніта Лариса Миколаївна,  
провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,  
теорії та методики музичної освіти

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

sea-gull1005@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9609-5160

У статті сконцентрована увага на основних завданнях диригентської підготовки, які спрямовані на формування образного мислення та розвиток музичних здібностей студентів, навчання методів освоєння вокально-хорового твору і пошуку диригентського жесту, удосконалення різних видів діяльності диригента, навчання професійного вміння управління хоровим колективом.

**Метою** доповіді є розкриття методів і прийомів роботи над технікою диригування з майбутніми вчителями музичного мистецтва в класі «Хорове диригування». Мета такої дисципліни – формування у студентів системи основних знань, умінь і навичок керування хоровим співом дітей і дорослих, підготовка до практичної роботи з хоровим колективом. Важливими етапами роботи над диригентською технікою слід вважати підготовчий і початковий періоди, адже саме на них закладаються і формуються всі основні практичні вміння і навички в техніці диригування.

**Методи.** Розглянуті основні методи і прийоми роботи над технікою диригування на підготовчому та початковому етапах роботи. Обґрунтовано ефективність використання комплексу методів (наочний, словесно-пояснювальний, емоційний) для освоєння студентами елементів диригентської техніки починаючи з першого етапу постановки апарату.

**Результати та висновки.** У результаті проведеного аналізу виокремлена специфіка диригентсько-хорової підготовки з позиції становлення майбутнього фахівця у практичній діяльності та розглянуто основні завдання дисципліни, які спрямовані на формування образного мислення та розвиток музичних здібностей студентів, навчання методів освоєння вокально-хорового твору і пошуку диригентського жесту, удосконалення різних видів діяльності диригента, у тому числі навчання професійних навичок управління хоровим колективом. Саме методичні основи диригентсько-хорової підготовки у класі хорового диригування мають неабияке значення у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Ключові слова:** *техніка диригування, диригентсько-хорова підготовка, диригентський апарат, підготовчий та початковий етапи роботи, методи і прийоми навчання техніки диригування, ауфтакт як елемент техніки диригування.*

## METHODICAL FUNDAMENTALS OF CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN THE CLASS OF CHORAL CONDUCTING

Belinska Tetiana Volodymyrivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer of the Department of Vocal and Choral Training,  
Theories and Methods of Music Education

*Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*

belinska\_tet@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2000-9515



Manita Larysa Mykolayivna,  
 Leading Accompanist of the Department of Vocal and Choral Training,  
 Theories and Methods of Music Education  
 Vinnytsia Myhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
 sea-gull1005@ukr.net  
 orcid.org/0000-0001-9609-5160

The content of the article focuses on the main tasks of conductor training, which are aimed at forming figurative thinking and developing musical abilities of students, teaching methods of mastering vocal and choral work and finding a conductor's gesture, improving various activities of the conductor, teaching professional choral management skills.

**The purpose** of the report is to reveal the methods and techniques of working on the technique of conducting with future teachers of music in the class "Choral Conducting". The purpose of this discipline – the formation of students' system of basic knowledge, skills and abilities to manage choral singing of children and adults, preparation for practical work with the choir. The preparatory and initial period should be considered as important stages of work on conducting technique, after all on them all basic practical abilities and skills in conducting technique are put and formed.

**Methods.** The main methods and techniques of work on conducting technique at the preparatory and initial stages of work are considered. The efficiency of using a set of methods (visual, verbal-explanatory, emotional) for students to master the elements of conducting technique, starting from the first stage of the apparatus.

**Results and conclusions.** As a result of the analysis, the specifics of conducting and choral training are singled out from the standpoint of becoming a future specialist in practice and the main tasks of the discipline are considered, which are aimed at forming figurative thinking and development of students' musical abilities, activities of the conductor, including training in professional skills of choral management. It is the methodological foundations of conducting and choral training in the class of choral conducting that are of great importance in the professional development of the future teacher of music art.

**Key words:** *technique of conducting, conducting-choral training, conductor's apparatus, preparatory and initial stages of work, methods and methods of teaching the technique of conducting, auftact as an element of conducting technique.*

## Вступ

Сучасна система освіти, перебуваючи в стані реформування, не знижує вимог до якості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Провідне місце посідає диригентсько-хорова підготовка як необхідний складник підготовки учителя-хормейстера, керівника класного і шкільного хору. Здійснюється вона насамперед у класі хорового диригування.

Важливим і необхідним елементом диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є освоєння техніки диригування. У разі обліку нових стандартів не можна забувати і про консервативні підходи у навчанні, які є необхідним фундаментом для самовизначення педагога музиканта. Йдеться про комплекс традиційних методів і прийомів, що застосовуються в класі диригування.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Процеси модернізації освіти, зокрема музичної, завжди були предметом дослідження багатьох науковців, таких як: В. Андреев, О. Красовська, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, Н. Опанасенко, Г. Падалка, Т. Турчин, О. Ростовський, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.

Проблемою диригентсько-хорової підготовки студентів мистецьких спеціальностей займаються: С. Горбенко, П. Ковалик, А. Козир, Л. Костенко, А. Кречківський, Л. Сверлюк, С. Світайло, Л. Шумська та ін.

Виникає необхідність подолання суперечності між накопиченим у вітчизняній думці цінним педагогічним досвідом щодо організації диригентсько-хорової освіти у вишах України й недостатнім творчим опрацюванням його в сучасних умовах. З огляду на це **метою** пропонованої статті є аналіз та розгляд основних методів і прийомів роботи над технікою диригування на підготовчому етапі роботи та показ можливостей використання тих чи інших методів на початковому етапі навчання диригування.

Курс диригування складається з цілої низки різноманітних моментів. Погоджуємось з думкою Л. Шумської, яка наголошує, що в умовах вищої школи засвоєння предмета «Хорове диригування» повинне здійснюватися на науковій основі, сприяти розвитку професійного хорового мислення, диригентського самоаналізу шляхом вивчення теорії техніки диригування, практичного «присвоєння» цих знань та подальшого уміння самостійно і творчо їх застосовувати (Шумська, 2017: 5).



## 2. Методологія та методи

Техніка диригування входить у технологічну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як важливий засіб керування хоровим виконавством і включає в себе: основні принципи постановки диригентського апарату, вміння передачі метроритмічної організації музики, темпу, динаміки, звуковедення і характеру звуковидобування, виконання афтактів та ін. Завдання диригента завдяки своїй волі, темпераменту і професійній техніці підпорядкувати виконавський колектив для реалізації художнього задуму.

На думку Л. Безбородової, до освоєння техніки диригування висуваються два завдання: оволодіння диригентськими прийомами і відбір жестів для втілення музичного образу (Безбородова, 1990: 36). Це лише підтверджує відому тезу, що техніка диригування, як одна з найважливіших форм прояву виконавського процесу, не може існувати і тим більше вивчатися сама по собі; вона є лише засобом розкриття конкретного музичного змісту, засобом впливу на виконавців (Мусин, 1987: 16).

## 3. Результати та дискусії

Диригування вимагає відомих природних даних, такими є: фізична рухливість, спритність, наявність хорошого кістково-м'язового апарату, здатність до швидкої реакції, відмінний слух, музична інтуїція, емоційність, почуття ритму, природні вольові дані, темперамент, хороші організаторські здібності. Не може стати диригентом людина інертна, безвольна, з відсутністю яскравого темпераменту і міцної волі.

Умовно роботу над технікою диригування можна розділити на етапи: підготовчий, початковий (1 курс), основний (2–3 курси) і завершальний (4 курс).

Підготовчий етап спрямований насамперед на підготовку диригентського апарату (складниками якого є: руки, корпус, ноги, голова, обличчя), до оволодіння диригентською технікою, знайомство з диригентським апаратом і його можливостями у відображенні виконавського образу твору, з диригентським жестом і його властивостями, з принципами диригентських рухів.

На початковому етапі програмою дисципліни «Хорове диригування» передбачено освоєння прийомів диригування в різних розмірах: вступ та зняття звуку на різні долі такту, способи передачі ритмічних малюнків, звуковедення, показ фермат і ін.

На основному етапі навчання техніки диригування акцент у програмі робиться на вдосконалення вмінь і навичок, отриманих на початковому етапі, а також освоєння більш складних у технічному плані прийомів

управління хоровим звучанням. Наприклад, диригування в більш складних темпових, ритмічних та динамічних умовах, дроблення і укрупнення часток диригентської схеми, диригування в дуже повільних і дуже швидких темпах та ін.

Завершальний етап освоєння техніки диригування спрямований на вирішення виконавських завдань з використанням різних прийомів диригування в оперних сценах, творах великої форми, в тому числі розвитку умінь охоплення великих творів, яскравого і виразного показу музичного розвитку в них.

Таким чином, найбільш важливими етапами роботи над диригентською технікою слід вважати підготовчий і початковий. Саме на них закладаються і формуються всі основні практичні вміння і навички в техніці диригування.

Розглянемо основні *методи і прийоми роботи над технікою диригування* на підготовчому та початковому етапах роботи.

Позаяк диригентські рухи в повсякденному житті практично не зустрічаються, потрібна низка рухових і слухомоторних вправ підготовчого характеру.

Починати роботу над технікою диригування слід з вправ на різні частини диригентського апарату. Руки, як головна і найбільш важлива частина диригентського апарату, потребують особливої уваги та низки спеціальних вправ. Основна проблема на початковому етапі – «скутість» рук і плечового пояса. Тому починати роботу потрібно з перевірки та звільнення, якщо потрібно, в цій частині диригентського апарату. До таких вправ ми відносимо: розслаблення окремих частин руки (кисті, передпліччя, плеча) з положення витягнутої, піднятої руки; кругові обертання пензлем, передпліччям, «млин» всією рукою вперед, назад, двома разом. Корисні паралельно з розслаблюючими вправами вправи на координацію рухів: «млин» двома руками в різні боки, що сходяться і розходяться, кругові рухи кистю, передпліччям, «малювання» пензлем різноманітних геометричних фігур (дуга, коло, трикутник, квадрат). При цьому слід особливо звертати увагу на правильну постановку кисті – долонею вниз, із закругленими, вільно розведеними пальцями. Всі рухи повинні бути природними і пластичними. Допоможе, на наш погляд, показ і порівняння рухів з музичної виконавської діяльності та життєвих асоціацій. Наприклад, постановка руки для взяття звуку на фортепіано, «малювання» уявним пензликом на стіні, «кидання дитячого м'яча об підлогу, стіну, «прощальне махання хустинкою» і тому подібне.



Указаний комплекс спрямований на розвиток не тільки м'язової, а й емоційної розкнутості студента. Так, головним завданням виконання рухових вправ є пошук найбільш природного, зручного і правильного положення корпусу, голови, рук і ніг для вироблення відповідної постави і диригентської позиції. Диригентський показ і словесні пояснення педагога сприяють розвитку у студентів правильних відчуттів, що полегшує подальше освоєння не тільки елементів жесту, але і компонентів музичної мови (штрихи, динаміка, ритм та ін.). Емоційно смислове занурення в контекст твору спрямоване на розширення освітнього поля студента, зміцнення його професійного статусу як музиканта, а грамотне використання диригентського жесту служить запорукою успішної роботи вчителя-хормейстера з дитячим хором, допомагає освоювати в майбутньому складні твори і досягати високого виконавського рівня.

Підготовчий етап за часом нетривалий, вправи займають 10–15 хвилин кожного заняття і проводяться невеликими групами (3–6 студентів).

Уже через кілька занять можна перейти до вправ, які в майбутньому стануть основою для оволодіння технікою диригування. До таких вправ можна віднести:

- кругові рухи руки з віддачею (гра в скакалку): рука під час руху вгору уповільнює рух і прискорює його під час руху від верхньої точки до нижньої, ніби вдарити по уявній площині;

- відскочити від різних площин (столу, долоні іншої руки, уявній площині) вгору, в сторону в різних точках і на різних рівнях.

Такі вправи слід урізноманітнити за рахунок постановки проблемних завдань: «прошагати» рукою різні марші – військовий, спортивний, дитячий; залучення асоціативних зв'язків («стрибки» рукою з розбігу і з місця, підскок – вдих, падіння руки – видих і ін.).

На початкових групових заняттях велика частина часу відводиться освоєнню диригентської сітки тактування. Робота ця копітка, вимагає систематичності і послідовності, важливо дотримуватися графічної ясності малюнка диригентської сітки та передачі метричної пульсації.

Одним з важливих елементів техніки диригування є афтакт. Під афтактом у диригуванні розуміється замах, попередній замах, жест-імпульс, специфічний диригентський жест, що передає та організує виконання відносно характеру, темпу, ритму, динаміки, штриха, початку, закінчення, фермат; у співі також – показ вдиху перед атакою звуку (Шумська, 2017: 35).

Афтакти – це найважливіша складова частина диригентської техніки (Соколов, 1983: 12). Починати роботу над ним слід з пояснення ролі і значення афтакту, його показу в цілому і окремих елементів. З початку відпрацьовується афтакт вступу, окремі його елементи. Подальша робота над афтактом полягає у відпрацюванні навички показу дихання на початок різних долей у різних сітках тактування.

Робота над афтактом неможлива у разі скутості рук, тому починати її слід тільки за повної їх свободи від м'язового затиснення. При цьому необхідно знайти жест, який був би одночасно досить імпульсивним, але не хаотичним. Тому на такому етапі роботи можна вдатися до асоціацій типу: «уколоти голкою», «доторкнутись до гарячого», «тягнути звук, а не кидати його», «доторкнутись до звуку і вести його» та тому подібне.

Після роботи над афтактом вступу освоюються інші види: афтакт зняття, неповний афтакт. Починати роботу над афтактом зняття слід зі зняття довгих не ферматних звуків. У цьому разі рука диригента після імпульсу рухається в напрямку подальшої долі, де і знімає звук. Наступний етап роботи над жестом зняття – це зняття прийомом розподілу долі та прихованого розподілу залежно від характеру, темпу і ритму музики. І, нарешті, у роботі над цим жестом відпрацьовується афтакт зняття фермат (серединних і заключних). У диригуванні є єдине правило стосовно виконання фермат на звуках та паузах: вони не тактуються.

Для відпрацювання показу різних видів афтактів можна запропонувати такі прийоми:

- рахунок вголос або відстукування рукою внутрідольового пульсу;

- акцентування рахунком або відстукуванням руки долей, що грають роль звукового афтакту;

- вголос (потім подумки) проголошення окремих складів для знаходження точного часу для афтакту.

Звичайно, на першому етапі відбувається лише початкове засвоєння всіх навичок з показу різних видів афтактів. Їх закріплення і вдосконалення відбудеться пізніше на різноманітних хоровах творів в основному етапі роботи в класі хорового диригування.

Техніка диригування – важливий і необхідний елемент диригентської підготовки. Однак, як випливає із завдань диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (навчання професійного вміння управління хором у класній та позакласній роботі), головне призначення диригентського жесту вчителя – спілкування з вико-





навцями, вплив на них у процесі виконання музики.

У практиці навчання хорового диригування переважають репродуктивні: наочно-слухові і пояснювально-ілюстративні методи. Звичайно, обійтися без них неможливо, але обмежуватися тільки ними не можна. І. Мусін вважає, що навчання диригування має бути спрямоване не на заучування рухів, а на розвиток самих здібностей, що лежать в основі мануальних засобів диригування. Він пропонує шлях довший і важкий, але більш цінний для виховання диригента. У цьому разі методика навчання повинна бути спрямована перш за все на розвиток здібностей і якостей, необхідних для того, щоб виразні прийоми диригування відображали спонування диригента, його виконавські наміри, а отже, могли впливати на виконавців (Птица, 1970: 23).

Для розвитку у людини будь-яких здібностей потрібно мати чітке уявлення про те, що саме необхідно розвивати і з якою метою. На нашу думку, серед завдань диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва слід виділити формування образного мислення і розвиток музичних здібностей, це дозволить повною мірою освоїти вміння управління хором.

Виховання, освіта і навчання в роботі педагога становлять єдине ціле. Метод індивідуальних занять у класі диригування сприяє більш тісному спілкуванню викладача зі студентом, це дає можливість впливати на учня і направляти всю його роботу за певним руслом. Тож викладач з диригування зобов'язаний цікавитися життям студента як навчальним, так і суспільним. Педагогу рекомендується добре пізнати студента: його характер, музичні дані, загальну ерудицію, позитивні якості та недоліки, середовище, в якому він «обертається», його життя, його інтереси, погляди – це допоможе визначити правильні методи керівництва його роботою. Також викладач повинен бути обізнаний про успіхи студента з усіх інших дисциплін (теоретичних і загальноосвітніх) і участь його в суспільному житті університету (концерти, капусники і т.п.). Педагогу за фахом важливо вміти довести учням необхідність працювати з усіх дисциплін навчального плану, адже диригент-хоровик працює з масами і повинен бути всебічно розвиненим і освіченим. Дуже важливо вміти знайти належний підхід до того чи іншого учня, доцільні методи роботи з ним, тоді швидше можна досягти позитивних результатів, позаяк багато в роботі залежить від індивідуальних якостей студента.

Велике значення у процесі виховання музиканта мають навички його самостійних занять. Якщо студент не навчиться сам добре і плідно займатися, то в його роботі не буде достатніх успіхів. Необхідно розвивати у студента любов до праці, наполегливість, волю, виховувати в нього вдумливість, зосередженість, навички самостійного мислення. Педагог зобов'язаний навчити учня працювати над музичним твором свідомо, щоб вивчення творів не перетворювалося на механічне «довбання». Студент повинен розуміти власні недоліки, помилки, завдання, які стоять перед ним.

Для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи з хором важливий постійний зв'язок занять у класі хорового диригування з роботою в хоровому класі. Необхідно на всіх етапах диригентської підготовки включати в заняття освоєння прийомів роботи з хором. Наприклад, прийом «програмованих помилок», що полягає у невиконанні концертмейстером або педагогом необхідних вказівок у хорових партитурах у разі їх виконання і диригування студентом. Це сприяє розвитку слухової реакції, набуття вмінь і прийомів репетиційної роботи з хором. У підготовці вчителя музичного мистецтва-хормейстера необхідно формувати вміння представляти звучання хорової партії і хору загалом. З цією метою багато уваги в класі хорового диригування приділяється роботі з партитурою. У цьому виді роботи використовується безліч прийомів, спрямованих на розвиток слуху і слухову увагу, самоконтроль, музичне мислення та ін. Наприклад, одночасне виконання мелодії на інструменті, її спів і тактування. Цим завданням відповідає розроблений Є. Красотіною метод уявного проспівування хорових партій і включення співу в голос за знаком викладача.

Корисним прийомом є прослуховування та аналіз хорового звучання в запису. Для розширення загального і музичного кругозору можна використовувати знайомство з відповідними музиці творами літератури та образотворчого мистецтва. Такі прийоми створюють умови для виникнення у студентів узагальнених музичних образів і творчого підходу до виконання.

Для розвитку самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе використання моделювання репетиційного процесу, створення і вирішення педагогічних ситуацій, що виникають у практичній вокально-хоровій роботі. У музичній педагогіці для розвитку творчої художньо-практичної діяльності використовуються методи розчленованого аналізу і метод порівняль-



них характеристик. Ці методи спрямовані на виявлення взаємозв'язку і взаємовпливу музики і тексту в хоровому творі і особливостей ритму, інтонацій та інших виражальних засобів музики.

#### Висновки

Таким чином, для розвитку ініціативи студентів, самостійності у вирішенні навчальних завдань, прагнення до творчості, в методах його підготовки необхідно ширше використовувати проблемне навчання, творчі прийоми. Завдання досить важке, адже пов'язано перш за все з недостатньою кількістю годин на такий вид підготовки вчителя музичного мистецтва, але здійсненне, якщо використовувати активні методи, в тому числі і в інших дисциплінах (хоровий клас, хорознавство і хорове аранжування, постановка голосу, основний музичний інструмент, теорія і методика музичної освіти та ін.).

Незважаючи на те, що процес диригування і практична робота з хором являють творчий процес і в ньому закладена проблемна ситуація, його освоєння не можливе методами теоретичного вивчення і практичного закріплення зразків. Необхідні такі методи і прийоми підготовки, у разі яких у майбутнього вчителя музичного мистецтва розвивалися б здатності до творчого вирішення музично-виконавських завдань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безбородова Л.А. Дирижирование : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
2. Бурбан М.І. Українські хори та диригенти. Дрогобич : Посвіт, 2007. 672 с.
3. Костенко Л.В., Шумська Л.Ю. Методика викладання хорового диригування : навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ, 2012. 98 с.
4. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О.В. Малихін та ін. Київ : КНТ, 2014. 262 с.
5. Мусин И.А. О воспитании дирижера : очерки. Ленинград : Музыка, 1987. 247 с.
6. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории. Москва : Музыка, 1970. 191 с.

7. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 191 с.

8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник, Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2005. 360 с.

9. Соколов В.Г. Работа с хором : учебное пособие. Москва : Музыка, 1983. 191 с.

10. Черкасов В. Теорія і методика музичної освіти : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 24 с.

11. Шумська Л.Ю. Хорове диригування : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 105 с.

#### REFERENCES

1. Bezborodova, L.A. (1990). *Dirizhирование [Conducting]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
2. Burban, M.I. (2007). *Ukrainski khory ta dyryhenty [Ukrainian choirs and conductors]*. Drogobich: Posvit [in Ukrainian].
3. Kostenko, L.V., & Shumska, L.Yu. (2012). *Metodyka vykladannia khorovoho dyryhuvannia [Methods of teaching choral conducting]*. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU [in Ukrainian].
4. Malykhin, O.V., Pavlenko, I.H., Lavrentieva, O.O., & Matukova H.I. (2014). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [Methods of teaching in high school]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
5. Musyn, Y.A. (1987). *O vospytanyy dyryzhera : ocherky [On the education of the conductor: essays]*. Leningrad: Muzyka [in Russian].
6. Pitysa, K.B. (1970). *Mastera khorovoho yskusstva v Moskovskoi konservatoryi [Choral masters at the Moscow Conservatory]*. Moscow: Muzuka [in Russian].
7. Rostovskyi, O.Ya. (2008). *Muzychna pedahohika. Navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii ta materialy [Music pedagogy. Educational programmes, methodical recommendations and materials]*. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU [in Ukrainian].
8. Rudnytska, O.P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil : Navchalna knyha [in Ukrainian].
9. Sokolov, V.H. (1983). *Rabota s khorom [Choir work]*. Moscow : Muzyka [in Russian].
10. Cherkasov, V. (2016). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methods of music education]*. Kyiv: VTs "Akademiiia" [in Ukrainian].
11. Shumska, L.Yu. (2017). *Khorove dyryhuvannia [Choral conducting]*. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.



УДК 378.016:373.3]:379.8-057.847

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-13>

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гончарук Ольга Валеріївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
Olga18092006@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-8463-7401

У статті проаналізовано та розкрито особливості реалізації педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля молодших школярів.

Педагогічними умовами визначено: цілеспрямовану позитивну мотивацію та стимулювання потреби у студентів у сформованості в інноваційному середовищі закладу вищої освіти творчого рівня готовності до організації дозвілля молодших школярів; оновлення змісту аудиторної та позааудиторної підготовки студентів до організації дозвілля учнів початкової школи; застосування інтерактивних методів і форм навчання, спрямованих на формування компонентів готовності студентів до організації дозвілля молодших школярів; інтеграція управлінських зусиль суб'єктів системи професійної підготовки.

**Мета** статті полягала в аналізі особливостей реалізації педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей.

У процесі наукового пошуку нами використано такі **методи** дослідження, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Реалізація педагогічних умов здійснювалася в три етапи: підготовчий, організаційно-практичний і результативний. Для реалізації першої умови проводилися мотивація й стимулювання у студентів потреби до оволодіння компетентністю організовувати дозвілля дітей як професійної й особистісної цінності. Наступні умови реалізовувалися через впровадження в систему професійної підготовки навчального курсу «Організація дозвіллевой діяльності молодших школярів», залучення молоді до роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів», до участі у виховних заходах дозвіллевой характеру на рівні факультету та університету, діяльності проблемної групи «Умови успішної організації дозвіллевой діяльності молодших школярів», до виконання системи професійно-дозвіллевих завдань, які були розроблені до кожного з видів практики. У процесі системи професійної підготовки відбувалося управління та самоуправління підготовкою майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевой діяльності молодших школярів.

**Ключові слова:** дозвілля, дозвіллева діяльність, система, підготовка вчителів початкової школи до організації дозвіллевой діяльності учнів, педагогічні умови системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля, реалізація педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей.

## IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE ORGANIZATION OF LEISURE ACTIVITIES OF YOUNGER PUPILS

Honcharuk Olha Valeriivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory and Methods  
of Primary Education

*Lesya Ukrainka Eastern European National University*

Olga18092006@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-8463-7401

In the article analyzed and revealed the peculiarities of realization of pedagogical conditions of professional preparation of future elementary school teachers for organizing leisure activities of primary school children.

The pedagogical conditions defined: purposeful positive motivation and stimulation of the need for students to form in the innovative environment of higher education institution a creative level of readiness for organizing leisure activities of primary school children; updating the content of classroom and extra-curricular preparation of students for organizing leisure activities of elementary school students; application of interactive methods and forms of teaching aimed at forming components of students' readiness to organize



leisure activities of younger students; integration of the management efforts of the subjects of the system of professional training.

**The purpose** of the article was to analyze the peculiarities of realization of pedagogical conditions for professional preparation of future elementary school teachers for organizing children's leisure.

In the process of scientific search, we used the following **methods** of research: analysis, synthesis, generalization, systematization.

The implementation of pedagogical conditions was carried out in three stages: preparatory, organizational-practical and effective. In order to realize the first condition, students were motivated and encouraged to acquire the competence to organize the leisure of children as a professional and personal value.

The following conditions were realized through the introduction into the system of vocational training of the training course "Organization of leisure activities of junior students", involvement of youth in the work of the student club "Interesting leisure of junior students", to participate in educational activities of leisure nature at the faculty level, at the university level, activities of the problem group "Conditions for successful organization of leisure activities of younger students", to fulfill the system of professional and leisure tasks that were developed for each of the types of practice. The management and self-management of future primary school teachers to organize leisure activities of the younger students took place in the course of the vocational training system.

**Key words:** *leisure, leisure activities, system, professional preparation of future teachers of primary school to organize leisure activities of pupils, pedagogical conditions systems for preparing future teachers of primary school for leisure activities, realization of pedagogical conditions of vocational training system of future elementary school teachers for organization of children's leisure.*

## Вступ

Стрімке входження України в європейський простір ставить перед закладами вищої освіти завдання підготовки фахівців, здатних сприяти духовному, культурному та моральному розвитку учнів, забезпечувати повноцінне та соціально позитивне дозвілля дітей та молоді, що й зумовлює актуалізацію модифікації системи професійної підготовки, зокрема в проєкції організації освітньо-дозвілльової діяльності.

Нормативним підґрунтям вирішення цих завдань є закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про культуру» (2010), Концепція нової української школи (2017), укази Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993) та ін.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи розкривають у своїх наукових доробках О. Буднік, Л. Гусак, Л. Коваль, З. Онишків, Р. Пріма, О. Савченко та ін. Особливості впливу дозвілля на розвиток особистості розкривають О. Дибак, Ю. Моздокова, А. Фатов та ін. Специфіку підготовки фахівців до організації дозвілля розглядали В. Балахтар, І. Каташинська, І. Сидор та ін. Проте глибшого аналізу й обґрунтування потребують педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей.

## 2. Методологія та методи

У процесі обґрунтування особливостей реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля молодших школярів нами використано такі методи дослідження, як: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

## 3. Результати та дискусії

Педагогічні умови системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля молодших школярів визначаємо як спеціально створені в закладі вищої освіти обставини, за яких організація системи професійної підготовки сприятиме ефективному формуванню у майбутніх учителів початкових класів компонентів готовності організувати дозвілльову діяльність молодших школярів.

Важливим у проєкції підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей є створення таких обставин у закладі вищої освіти, які б сприяли сформованості творчого рівня їхньої готовності. З огляду на це, нами виявлено, обґрунтовано та здійснено реалізацію педагогічних умов системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей. Такими умовами, на наш погляд, є: цілеспрямована позитивна мотивація та стимулювання потреби у студентів у сформованості в інноваційному середовищі закладу вищої освіти творчого рівня готовності до організації дозвілля молодших школярів; оновлення змісту аудиторної та позааудиторної підготовки студентів до організації дозвілля учнів початкової школи; застосування інтерактивних методів





і форм навчання, спрямованих на формування компонентів готовності студентів до організації дозвілля молодших школярів; інтеграція управлінських зусиль суб'єктів системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів.

Реалізація педагогічних умов системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей здійснювалася в три основні етапи: підготовчий, організаційно-практичний і результативний. Кожному етапу відповідала певна базова форма системи підготовки студентів: навчальної діяльності академічного типу, навчально-професійної, виховної, науково-дослідницької та практичної. На нашу думку, така етапність у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів створює передумови для послідовного включення студента в професійний і соціальний контекст майбутньої діяльності. Висхідний характер руху передбачає системне накопичення соціально-дозвіллевих психологічно- й педагогічно-дозвіллевих знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

На підготовчому етапі ми мотивували та стимулювали студентів других курсів (2 семестр) до участі в експериментальній роботі; активізували їхні внутрішні мотиваційні установки на необхідність ґрунтування загальних та фахових компетентностей організації дозвілля молодших школярів.

На другому – організаційно-практичному етапі – долучали студентів третіх курсів (5–6 семестри). Вони вивчали навчальний курс «Організація дозвіллевої діяльності молодших школярів», залучалися до роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів» та системи виховних заходів дозвіллевого характеру на рівні факультету та університету; діяльності проблемної групи «Умови успішної організації дозвіллевої діяльності молодших школярів»; до виконання системи професійно-дозвіллевих завдань, які були розроблені до кожного з видів практики (Гончарук, 2018).

Така планомірна й системна робота сприяла поглибленню й систематизації одержаних у ході теоретичного навчання цілісних психолого-педагогічних й методично-дозвіллевих знань з трансформацією їх у практичні вміння й навички. На цьому ж етапі проводилася діагностика реального стану сформованості у майбутніх учителів компонентів готовності до організації дозвіллевої

діяльності молодших школярів та визначалися шляхи удосконалення системи професійної підготовки та самовдосконалення. На другому етапі модифіковано зміст системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів шляхом упровадження в освітній процес закладів вищої освіти розробленої нами навчальної дисципліни «Організація дозвіллевої діяльності молодших школярів»; залучено студентів до роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів» й участі у виховних заходах, до роботи проблемної групи «Умови успішної організації дозвіллевої діяльності молодших школярів», до участі в наукових заходах, до виконання завдань організаційно-дозвіллевого характеру у ході проходження студентами педагогічної в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (IV сем., терміном 3 тижні), навчально-виховної (V сем., протягом семестру), педагогічної (VI, VII сем. протягом 4 тижнів) практик (Гончарук, 2018).

У процесі реалізації першої умови нами відзначено, що на мотивацію до оволодіння ключовими компетентностями організації дозвіллевої діяльності молодших школярів впливає можливість вивчення професійно орієнтованих дисциплін, контент практичних занять з організації дозвілля молодших школярів, особистість викладача, стосунки в студентському колективі, ситуація здорового суперництва, досягнуті результати; деякі практичні емоційні прийоми (пряме включення студентів у ведення заняття, яскравий, образний приклад, застосування елементів неформальності, драматизації, використання гіперболізації, прийомів апеляції до авторитету, співпереживання, провакації «несподіваного», спонукання студентів до прийняття рішення тощо) (Занюк, 2002: 31). Позитивній мотивації також сприяла інтерактивна діяльність, яка реалізувалася в інноваційному середовищі закладу вищої освіти. Кожен учасник цього середовища в умовах цілеспрямовано організованої співпраці проходив послідовно стадії від співпраці з однолітками через співпрацю з викладачем до співпраці із самим собою.

Мотивації студентів до оволодіння компетентностями організації дозвілля дітей сприяло й упровадження елементів педагогіки емпowerменту (з англ. *empowerment* – надання людині мотивації й натхнення до дії), яка має на меті формування відповідальності майбутнього фахівця в усіх її вимірах: за себе, своє життя та здоров'я, навчання, вибір тощо (Лінник, 2016: 263). Тому в ході вивчення студентами навчальної дисципліни, участі в роботі клубу, про-



блемної групи, участі у виховних та наукових заходах нами були створені умови для формування в молоді впевненості у власних силах і можливостях та відповідальності за результати навчання, прийняття ними рішень щодо власного стилю життя та їх виконання; забезпечення психологічного комфорту у процесі професійного навчання і за допомогою спеціальних прийомів, і через доступність змісту навчання; створення умов для появи у студентів ентузіазму й почуття задоволення від групової й індивідуальної праці та її результатів.

Реалізація наступної умови – оновлення змісту аудиторної та позааудиторної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів – передбачала розробку та впровадження в освітній процес програми навчальної дисципліни «Організація дозвілєвої діяльності молодших школярів» (5 сем., 4 кредити); програми студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів», програми проблемної групи «Умови успішної організації дозвілєвої діяльності молодших школярів», модифікації завдань, спрямованих на розвиток компонентів готовності майбутніх учителів організувати дозвілля дітей, науково-дослідної, виховної роботи студентів та програм проходження майбутніми вчителями початкової школи педагогічної в дитячих оздоровчих таборах (IV сем, терміном 3 тижні), навчально-виховної (V сем, протягом семестру), педагогічної (VI, VII сем. протягом 4 тижнів) практик.

Упровадження навчального курсу «Організація дозвілєвої діяльності молодших школярів» передбачало формування у студентів компетенцій організації дозвілля з молодшими школярами; напрямів і форм розвитку вітчизняного та світового дозвілєзнавства; методики організації й проведення дозвілєвої діяльності учнів початкової школи. Серед пріоритетних визначили уміння здійснювати планування, підготовку та управління процесом проведення певного дозвілєвого заходу через виконання конкретних завдань, які забезпечують гармонійний розвиток естетичної свідомості особистості молодшого школяра; робити підбір необхідного педагогічно обґрунтованого матеріалу та підбирати ефективні методи його подачі для організації дозвілля учнів початкової школи; використовувати методики, які стимулюють творчу активність особистості молодшого школяра, створюють передумови для вільного вибору виду діяльності за інтересами; реалізувати свій творчий потенціал в умовах колективного спілкування; створювати атмосферу спів-

творчості та взаєморозуміння; застосовувати знання на практиці. Аналізуючи зміст курсу, нами наголошувалось на необхідності трансформації одержаних знань студентів з організації дозвілєвої діяльності молодших школярів у їхні переконання та в практичну діяльність.

Позааудиторна робота, як форма освітньої діяльності, побудована на принципах добровільної участі в ній, виступала як логічне продовження аудиторних занять, часто реалізовувалася паралельно з ними, а інколи після їх завершення. Запропонований зміст системи професійної підготовки студентів до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів передбачав реалізацію низки заходів з мотивації й стимулювання студентів до участі у виховній роботі через активність у різноманітних виховних дозвілєвих заходах на рівні факультету й університету. Виховна робота зі студентами з їхньої підготовки до організації молодших школярів передбачала залучення майбутніх учителів початкової школи до роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів» та до інших дозвілєвих заходів на рівні факультету чи університету. Саме клубна робота, на наше переконання, є загальнодоступною для кожного члена студентської громади, оскільки базується на добровільних засадах і бажанні студентства творчо займатися спільною справою, розвиватися й самореалізовуватися.

У процесі наукової діяльності залучали студентів до роботи проблемної групи «Умови успішної організації дозвілєвої діяльності молодших школярів», участі у конкурсах, захистах наукових робіт з проблеми організації дозвілля дітей, написанні курсових робіт, участі у Днях науки, конференціях, семінарах, у змісті тез та статей студенти презентували результати науково-дослідницької роботи з вивчення умов успішної організації дозвілєвої діяльності молодших школярів.

Програми навчальних та виробничих практик були модифіковані завданнями дозвілєвої спрямованості, виконання яких сприяло не лише формуванню компетенцій організації дозвілєвої діяльності молодших школярів, але й умінь визначати власну суб'єктну позицію в ході організації різних видів та форм дозвілєвої діяльності учнів початкової школи, аналізувати їх, визначати рівень власної готовності до цієї діяльності. Нами акцентувалася увага на тому, що студент отримував конкретне завдання, яке полягало в усвідомленому, оцінному засвоєнні ним знань, формування умінь організації дозвілєвої діяльності молодших



школярів з максимальним наближенням до умов професійної діяльності майбутнього фахівця. Саме тому на настановчих конференціях кожного з видів практик студенти отримували конкретне завдання, яке вони готували у ході її проходження, презентували перед колективом учителів початкової школи певної бази практики, а також після завершення практики – перед студентами не лише своєї групи, а цілого курсу/факультету.

Третя педагогічна умова – застосування інтерактивних методів і форм навчання, спрямованих на формування компонентів готовності студентів до організації дозвілля молодших школярів, – реалізувалася через застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти таких форм та методів роботи зі студентами, які б найбільш ефективно сприяли суб'єкт-суб'єктній взаємодії професорсько-викладацького складу та студентів між собою, розвивали інтеракцію та створювали можливість трансформації дозвіллево-оцінних знань молоді в їхні переконання, дозвіллево-професійних цінностей – у дозвіллево-ціннісні орієнтації.

Наступною педагогічною умовою нами визначено інтеграцію управлінських зусиль суб'єктів системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів. Лише цілеспрямована діяльність викладача, який створює інноваційне, суб'єктно-орієнтоване середовище в закладі вищої освіти з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців, їх особистісних рис, вимог сучасної освіти, спонукало студентів не просто запам'ятовувати інформацію, а й осмислювати її, формулювати певні висновки, узагальнення, висловлювати власну суб'єктну думку, визначати особистісну позицію, прагнути до професійного самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання. Інтеграція (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо) (Філософський словник соціальних термінів, 2002). У педагогіці інтеграція – це процес взаємопроникнення наук, не розчинення одне в одному, а об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, внаслідок якого основні компоненти дисциплін синтезуються в цілісну систему (Гончаренко, 1997: 177). З огляду на тлумачення зазначеного поняття, інтеграція управлінських зусиль суб'єктів професійної підготовки забезпечувалася поєд-

нанням практичної діяльності викладачів та їх взаємодії зі студентами як самокерованої діяльності, яка передбачає самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самоствердження майбутніх учителів початкової школи.

Інтеграція управлінських зусиль суб'єктів системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів передбачала активну участь викладачів у формуванні у майбутніх учителів початкової школи позитивної мотивації в оволодінні системою знань окремих компонентів готовності організовувати дозвілля дітей, умінь сприймати цю готовність як необхідний складник загальної та професійної культури фахівця. Ця інтеграція досягалася за допомогою управління з боку викладача та самодіяльності з боку студентів.

У ході реалізації четвертої умови особливу роль ми відводили викладачу зі сформованою дозвіллево-суб'єктною позицією як модератору підготовки студентів до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів, оскільки його діяльність спрямовувалася не лише на формування в молоді ключових компетентностей організації дозвілля дітей, а й вихованню її як активних суб'єктів професійної підготовки.

Ми також прагнули мотивувати майбутніх фахівців до професійного самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання. Тому в ході вивчення навчальної дисципліни особливий акцент було зроблено на формування умінь самопрезентації майбутнього вчителя та розкриття таких її стратегічних технік, як (Е. Джонс і Т. Пітман) (Тернопільська, 2018):

- інтеграція як прикрашання, самовихваляння, прагнення зробити себе привабливим, особливо для тих, хто має високий статус;

- самопідтримка як прагнення справити враження, описуючи свої таланти і знання;

- «гритися в променях чужої слави» як вибудова свого образу через підкреслення тісного зв'язку з успішними, знаменитими, видатними людьми;

- врівноважування успіхів і помилок як створення перешкод і обґрунтування виправдань поганих результатів і невдач.

Змістову сторону педагогічного управління у нашому дослідженні становили управлінські дії викладача. Поряд з цим підготовка студентів до організації дозвілля дітей є самокерованою діяльністю, спрямованою на самовиховання, саморозвиток, самоствердження майбутніх учителів початкової школи. Тому завдання для навчальної, виховної, науково-дослідної





роботи студентів та для проходження ними різних видів практики містили методики для діагностики стану сформованості всіх компонентів готовності до організації дозвілєвої діяльності учнів.

Успішність системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів забезпечувалася вихованням у студентів інтересу до необхідності в систематичному й цілеспрямованому самовихованні та самоосвіті, розвитку умінь керувати власним професійним зростанням, здатності до систематичного поповнення здобутих знань, використання новітніх досягнень сучасної науки та розвитку особистісних розумових здібностей. Тому в процесі різних складників системи професійної підготовки ми намагалися зорієнтувати студентів щодо форм та методів особистісного й професійного зростання, формували навички самовдосконалення задля формування професійної майстерності загалом та майстерності організації дозвілєвої діяльності дітей зокрема.

На результативному етапі майбутні фахівці (студенти четвертих курсів – 7, 8 семестри) презентували набуті знання та вміння через захисти проєктів, участь в олімпіадах чи конкурсах-захистах наукових робіт, участь у виховних заходах тощо. На цьому етапі у молоді розвивалося усвідомлення необхідності сформованості творчого рівня готовності до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів як важливого компонента майбутньої їхньої професійної діяльності і як однієї із важливих складових частин в особистісному самовдосконаленні (Гончарук, 2018).

У процесі реалізації педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів ми дотримувалися таких принципів, як: активна діяльність, творчість та самостійність; індивідуалізація та диференціація навчально-пізнавальної діяльності; демократизація, гуманізація та співробітництво у взаєминах викладачів і студентів; врахування духовних потреб студентів, їх потенційних можливостей, системи особистісних і професійних цінностей. Визначені принципи тісно взаємопов'язані, втілювались у практику викладання не послідовно, а нерозривно, в чому й полягала ідея цілісності й системності педагогічного процесу.

#### **Висновки**

Отже, система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи буде ефективною у разі реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти таких педа-

гогічних умов: цілеспрямованої позитивної мотивації та стимулювання потреби в студентів у сформованості в інноваційному середовищі закладу вищої освіти творчого рівня готовності до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів; оновлення змісту аудиторної та позааудиторної підготовки студентів до організації дозвілєвої діяльності учнів початкової школи; застосування інтерактивних методів і форм навчання, спрямованих на формування компонентів готовності студентів до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів; інтеграції управлінських зусиль суб'єктів системи професійної підготовки. З метою реалізації першої умови вивчення професійно орієнтованих дисциплін відбувалося інтерактивно, на засадах паритетності, партнерства та здорового суперництва. Акцентувалася увага на необхідності в сформованості компетентності організації дозвілєвої діяльності дітей як професійної й особистісної цінності. Наступні умови реалізувалися через упровадження в систему професійної підготовки навчального курсу «Організація дозвілєвої діяльності молодших школярів», залучення молоді до роботи студентського клубу «Цікаве дозвілє для молодших школярів», діяльності проблемної групи «Умови успішної організації дозвілєвої діяльності молодших школярів», до виконання розроблених до кожного з видів практики системи професійних завдань. У процесі професійної підготовки відбувалося управління та самоуправління підготовкою майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів.

Реалізація визначених педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів сприятиме ефективності формування у студентів компетентностей організувати дозвілєву діяльність учнів початкової школи.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд зазначеної проблеми, дослідно-експериментальної перевірки потребує реалізація в освітньому процесі закладу вищої освіти педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2010. 376 с.
2. Гончарук О. Організація дозвілєвої діяльності молодших школярів. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 140 с.
3. Занюк С. Мотиваційний тренінг. Формування





мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. С. 31–42.

4. Лінник О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : автореф. дис. .... д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 45 с.

5. Тернопільська В. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження. Житомир, 2008. 300 с.

6. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Корвін, 2002. 672с.

#### REFERENCES

1. Goncharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk*. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Goncharuk, O. (2018). *Organizaciia dozvil-lievoi diialnosti molodshykh shkoliariv*. [Leisure activities for primary schoolchildren]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

3. Zaniuk, S. (2002). *Motyvaciiyi trening. Formuvannia motyvatsii navchalnoi diialnosti u studentiv ta starshoklasnykiv*. [Motivational training. Formation of motivation of educational activity at students and high schoolchildren]. *Praktychna psykholohiia ta socialna robota – Practical Psychology and Social Work*. 31–42 [in Ukrainian].

4. Linnyk, O. (2016). *Systema pidgotovky maibut-nogo vchytelia do organizacii subiekt-subiektnoi vzaie-modii z uchniamy pochatkovoii shkoly*. [The system of preparation of the future teacher for the organization of subject-subject interaction with the students of elementary school]. Extended abstract of Doctor's thesis. Starobilsk [in Ukrainian].

5. Ternopilska, V. (2008). *Socialno-komunikatyvna kultura shkoliara: shliakhy skhodzhennia*. [Socio-commu-nicative culture of the student: ways of ascent]. Zhytomyr [in Ukrainian].

6. *Filosofskyi slovnyk socialnykh terminiv*. [Philosophical Dictionary of Social Terms]. (2002). Kharkiv: Korvin [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.*

*The article was received 5 August 2020.*



UDC 377.091.2:005.336.2-051

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-14>

## THE PERSONAL-MOTIVATIONAL COMPONENT IN PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

Horokhivska Tetiana Mykolaivna,  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education  
*Lviv Polytechnic National University*  
t.gorohivska@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-5997-4676

The article presents a theoretical analysis of the personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. It conducts a comprehensive review of scientific-pedagogical literature on structural components of the personal-motivational component in the context of a competency-based approach. It comparatively analyzes pedagogical skills and professional-personal qualities of modern lecturers from technical universities. Despite many scientific studies on the structuration of teachers' professional-pedagogical competency, there is still no single understanding of this concept's components. The article presents an author's approach to structuring professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. This approach singles out cognitive-intellectual, personal-motivational, functional-technological, social-communicative and reflexive-regulatory components. Besides, the article clarifies the main scientific approaches to considering semantically similar formulations of the personal-motivational component in professional-pedagogical competency and discloses its structural elements (values, motivational resources, a system of personally and professionally important qualities, pedagogical skills of lecturers). It indicates that the nature of lecturers' motivational urges (motives, goals, ideals, interests, needs) determines the effectiveness of individual projects for developing professional-pedagogical competency. It finds that the groups of professional-pedagogical values (values-goals; values-means; values-attitudes; values-knowledge; values-qualities) act as the elements of the personal-motivational component. Finally, the article concludes that every pedagogical skill is a complex synthetic quality. It combines certain professional-personal qualities which should be inherent in modern lecturers with a high level of professional-pedagogical competency working at technical universities.

**Key words:** *professional-pedagogical competency, professional development, lecturer, pedagogical values, personal motivation, pedagogical skills, personal and professional qualities of lecturers.*

## ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Горохівська Тетяна Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
*Національний університет «Львівська політехніка»*  
t.gorohivska@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-5997-4676

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей особистісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача технічного закладу вищої освіти. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження структурних складників особистісно-мотиваційного компонента в контексті компетентнісного підходу, здійснено порівняльний аналіз відповідності педагогічних здібностей і професійно-особистісних якостей сучасного викладача технічного закладу вищої освіти. Зокрема, наголошено, що, незважаючи на науковий доробок, присвячений структуруванню професійно-педагогічної компетентності педагога, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях спостерігається неоднозначність розуміння компонентів цього поняття. Представлено авторський підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності викладача технічного закладу вищої освіти, який передбачає виділення пізнавально-інтелектуального, особистісно-мотиваційного, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного та рефлексивно-регулятивного компонентів. Визначено основні підходи науковців до розгляду семантично близьких за змістом формулювань особистісно-мотиваційного компонента досліджуваної компетентності та виокремлено його структурні елементи: ціннісно-сміслові, мотиваційні ресурси, систему особистісно і професійно



важливих якостей, педагогічних здібностей викладача. З'ясовано, що характер мотиваційних спонукань викладача (мотиви, цілі, ідеали, інтереси, потреби та ін.) визначає ефективність індивідуальних проєктів розвитку професійно-педагогічної компетентності. Зауважено, що складниками особистісно-мотиваційного компонента постають групи професійно-педагогічних цінностей (цінності-цілі; цінності-засоби; цінності-відношення; цінності-знання; цінності-якості). Підкреслено і представлено у вигляді таблиці відповідності, що кожна педагогічна здібність викладача становить складну синтетичну якість, в якій поєднуються окремі професійно-особистісні властивості, якими повинен володіти сучасний викладач технічного закладу вищої освіти з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, професійний розвиток, викладач вищої школи, педагогічні цінності, мотивація особистості, педагогічні здібності, особистісні і професійні якості викладача.

## Introduction

Given the update in higher education, the quality of education becomes one of the key objectives of Ukraine's education policy. The implementation of this objective largely depends on human resources in universities. Today's higher education is focused on providing high-quality training and updating the content, technologies and forms of the educational process. Such an innovative nature of educational institutions requires that the concept of education continuity should be gradually realized and professional skills of lecturers improved. Professional-pedagogical competency as a holistic and integral quality of personality plays a special role in this process. Its structure and characteristics allow lecturers to effectively carry out professional activities under new organizational and pedagogical conditions. The analysis of scientific approaches to structuring professional-pedagogical competency shows that there is no single approach to their classification since different principles form the basis for systematizing its components. All this demonstrate show relevant it is now to consider the specifics of the components in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. Importantly, the personal-motivational component plays a decisive role.

### 1. Theoretical justification of the research problem

The analysis of relevant studies proves the ever-increasing interest of the scientific and teaching community in studying and developing professional-pedagogical competency in modern teachers. Philosophical, methodological and theoretical principles of professional-pedagogical competency have long been discussed by many authors (V. Adolf, V. Barkasi, M. Byrka, T. Brazhe, S. Bukhalska, B. Hershunskyi, V. Demydenko, V. Lozova, L. Martyniuk et al.). Some researchers deal with the development of teachers' professional competency under the ongoing modernization in education (A. Bodalov, N. Dobrovolska, M. Levkivskyi, V. Miasishchev,

A. Mudryk, N. Nychkalo et al.). However, one can find a certain reflection of approaches to understanding professional-pedagogical competency in the works of N. Briukhanova, I. Kankovskyi, L. Khomych, O. Pometun, I. Vasyliiev et al. Such scholars as A. Derkach, O. Dubaseniuk, O. Hura, O. Vozniuk, V. Zazykin consider professional competency as one of the important characteristics of teachers' professional-pedagogical activities.

Special attention is also paid to structuring professional-pedagogical competency. Despite some ambiguous views on its formulation, a range of authors distinguish the personal-motivational component in the structure of teachers' professional competency (L. Bazyl, I. Bekh, O. Ovcharuk, I. Ziazun – a motivational component; L. Karpova – a motivational sphere; I. Levynska – professional qualities; H. Prokofieva, Yu. Tatur – a motivational and axiological component; S. Yakylenko, P. Yakymenko – a personal component; L. Mitina – a personal sub-structure; S. Demchenko – a personal block; V. Kryzhko, Ye. Pavliutenko – a motivational sphere; T. Isaieva – an axiological and semantical component); O. Borysova, S. Shcherbyna – worldviews, professionally important personal qualities; A. Markova – motivation, properties, integral characteristics, attitudes). Although the number of special studies on the justification of components in professional-pedagogical competency is constantly growing, the issues related to discovering unambiguous approaches to the interdependence of components in professional-pedagogical competency, especially relevant to the studies on the personal-motivational component, still need more attention.

*The article aims* to theoretically analyze the peculiarities of the personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. The objectives of the article are as follows: to analyze scientific-pedagogical literature on structural components of the personality-motivational component in the context of a competency-based approach; to comparatively



analyze pedagogical skills and professional-personal qualities of modern lecturers from technical universities.

## 2. Methodology and methods

The article analyzes pedagogical experience in structuring teachers' professional competency and isolating the personal/motivational/axiological component in the structure of this concept, given the semantically similar meaning. It has made it possible to outline structural components of the personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. These components were justified, using a theoretical analysis of relevant psycho-pedagogical literature, a comparative analysis of key research concepts, as well as a study and summary of pedagogical experience. The following scientific methodological principles were employed: objectivity, systematicity, terminologicality (clarifying concepts, establishing conceptual relationships).

## 3. Results and discussions

Relevant psycho-pedagogical studies on the understanding and structurization of professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities show that this concept is a synthesis of interconnected structural components (cognitive-intellectual, personal-motivational, functional-technological, social-communicative and reflexive-regulatory). This article, in particular, justifies the content of the personal-motivational component.

A theoretical analysis of psycho-literature on teacher's personality as a system-forming factor in the successful implementation of professional-pedagogical activities indicates that the personal-motivational component of professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities relies on a set of axiological, semantic, motivational resources, professionally important qualities and the specifics of teachers' pedagogical skills.

In the author's opinion, a level of competency depends on the subjectivity and integration of important features of thinking with values-based orientations inherent in one's consciousness and nature of semantic space and image of the world. Also, it is essential to highlight the importance of motivating teachers to acquire competency. After all, the content and nature of motivational urges (motives, goals, ideals, interests, needs) determine the effectiveness of individual projects for developing professional-pedagogical competency. The analysis of modern research in the field of psychology of motivation towards professional development (Dubaseniuk, 2012; Kuzmina, Rean, 1993) proves that there is

a rather representative class of motivational urges involved in initiating, regulating and controlling this process. First of all, they include semantic entities (the image of the world, values, ideals, self-concept, self-cognition, values-based orientations). However, the motivation of research and teaching staff towards professional and personal development presupposes several sociogenic needs, including self-actualization, self-realization, self-creation, personalization, striving for development; professional positions, professional attitudes, specific motives of labour, external and internal motives. Such a set of motivational urges creates a certain motivational background for lecturers' development.

This article relies on the principle that pedagogical values are relatively stable guidelines through which teachers link their lives and professional-pedagogical activities (Isaev, 1993). They form the basis for professional-pedagogical competency of lecturers. Interestingly, lecturers' subjective perception and acquisition of cultural and pedagogical values are determined by the diversity of their personalities, a specific focus of their professional-pedagogical activities, professional-pedagogical self-awareness and also reflect their inner world. A professional self, as a set of goals and ideas correcting individual pedagogical experience, is based on them, too.

The following groups of professional-pedagogical values act as the elements of the personal-motivational component:

- values-goals – they reveal the goals of lecturers' professional-pedagogical activities towards developing their professional-pedagogical competency and personality;
- values-means – they show the ways and means of implementing professional-pedagogical tasks and pedagogical activities;
- values-attitudes – they disclose relations as an important mechanism for the functioning of holistic pedagogical activities and a significant component of lecturers' professional development;
- values-knowledge – they highlight the essence and significance of psycho-pedagogical and subject-specific scientific knowledge during the professional development of research and teaching staff;
- values-qualities – they illustrate the qualities of the lecturer's personality in professional performance.

The "values-means" system is of special importance among the presented groups. It contains three interconnected sub-systems: a sub-system of actions aimed at solving professional, educational and personal tasks; a sub-system of actions adequate to commu-





nicative tasks considered in the context of creating a psychological atmosphere necessary for solving personal and professional tasks; a sub-system of actions revealing lecturers' subjective position towards professional activities (Isaev, 1993).

It must be noted that professional-personal qualities of lecturers play a special role in the structure of the personality-motivational component. Researchers divide them into professional-pedagogical (professionally important) qualities, which are rather similar to abilities, and personal ones. In scientific sources, there are many classifications of teachers' personal, professionally important qualities, whose relevance is constantly changing. K. Hnezdilova (Hnezdilova, 2008: 151) divides personal qualities into moral (humanism, honesty, integrity), general (social orientation, behaviour, motives, values-based orientations), volitional (autonomy, independence, activity), intellectual (logic, objectivity) and emotional (self-regulation) ones. According to A. Markova (Markova, 1993: 20–24), professionally important qualities of teachers should include erudition, goal-setting, practical and diagnostic thinking, intuition, improvisation, observance, optimism, ingenuity, prediction and reflection. Moreover, all these qualities are considered only in the pedagogical aspect (pedagogical erudition and thinking). V. Hrynova (Hrynova, 1998: 80–81) offers a slightly different approach to such classification. She divides professionally important qualities of teachers in the following block: professional-oriented parameters (love for the profession, devotion, responsibility, duty); intellectual parameters (autonomy, critical thinking and productivity); individual psychological qualities (restraint, self-discipline, tolerance); extrovert qualities (sociability, friendliness, justice). Interestingly, some personally and professionally important qualities are developed during socialization, and others during professional education or professionalization.

Pedagogical skills closely related to lecturers' professionally important qualities play a significant role in the structure of the personality-motivational component. N. Khridina's position confirms such a link since she considers professionally important qualities as "a set of properties and abilities determining the success of professional performance" (Khridina, 2003: 195). However, L. Mitina connects these qualities with two levels of pedagogical skills, namely, projective and reflexive-perceptual ones (Mitina, 1994: 20).

Concerning lecturers' pedagogical skills, one should produce the following examples. According to O. Briukhovetska

and T. Chausova, their structure is represented by didactic (ability to make educational material more understandable and accessible), academic (inclination towards certain scientific field), perceptual (ability to understand the student's inner world), linguistic (ability to express one's thoughts and feelings), organizational (ability to organize students' and one's activities), communicative (ability to communicate with students) skills and pedagogical imagination (special ability to predict the consequences of one's actions) (Briukhovetska, Chausova, 2012: 75). In this context, one should pay particular attention to O. Bieliaieva's systematization of pedagogical skills of modern lecturers (Bieliaieva, 2017). The researcher defines cognitive-intellectual, personal, professional and communicative abilities.

This article regards professional-pedagogical skills of lecturers from technical universities as some unique psychological characteristics and psychological qualities meeting the requirements of lecturers' professional-pedagogical activities and determined by their productivity.

The analysis of different views on professional-personal qualities and pedagogical skills of lecturers (Bieliaieva, 2017; Hrynova, 1998; Markova, 1993; Mitina, 1994) brings some important results. First, every pedagogical skill is a complex synthetic quality, which combines certain psychological and personal qualities of lecturers. Second, the personal-motivational component is a unity of their personal and professionally important qualities and pedagogical skills, influencing the efficiency of professional-pedagogical activities. Therefore, the author of the article offers the following correspondence of pedagogical skills and professional-personal qualities, which should be inherent in modern lecturers with a high level of professional-pedagogical competency working at technical universities (see table 1).

### Conclusions

A theoretical analysis of the personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities allows one to formulate certain conclusions. Thus, this component is defined by a set of axiological, semantic and motivational resources, important personal and professional qualities, pedagogical skills. The nature of lecturers' motivational urges (motives, goals, ideals, interests, needs) determines the effectiveness of individual projects for developing professional-pedagogical competency. The groups of professional-pedagogical values (values-goals; values-means; values-attitudes;



Table 1

**The correspondence of pedagogical skills and professional-personal qualities of lecturers from technical universities**

<b>Pedagogical skills ensuring effective development of professional-pedagogical competency</b>	<b>Professional-personal qualities ensuring effective development of professional-pedagogical competency</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Unique personal</b>	
– emotional and volitional (one's capacity for conscious control, self-regulation of one's behaviour, its power over oneself);	self-control; patience; determination; persistence; initiative; regulation of emotional states; temperamental culture; self-renewal of adaptive resources;
– intra-personal (one's capacity for reflection, self-awareness, meaning-related awareness, self-cognition);	professional reflection and self-determination; critical evaluation; self-improvement; self-development; self-criticism;
– attentional (concentration, speed of switching attention, constancy, breadth of attention distribution between several objects, focus).	self-restraint; ingenuity; activity; the speed of reaction to actors in pedagogical interaction; pedagogical observation.
<b>Intellectual-cognitive</b>	
– thinking-related (flexibility, speed, efficiency, depth, practicality, consistency of thinking);	extensive erudition; broad outlook; observance; autonomy; high intelligence; innovative pedagogical thinking;
– mnemonic (memory volume and performance; speed and strength of memorization; accuracy and speed of recognition, information storage);	wittiness, adequate perception; pedagogical observance; attentiveness; prompt formulation of opinions;
– imaginative (creative thinking, productive imagination, operating images of reproductive imagination).	pedagogical imagination; pedagogical creativity (making pedagogically expedient decisions in non-standard pedagogical situations); pedagogical intuition; prediction of possible results; pedagogical expression.
<b>Professional-pedagogical</b>	
– organizational and pedagogical (one's ability to plan and organize learning, cognitive and pedagogical activities, conduct lessons based on the specifics of their forms, select tasks and strategies for implementing pedagogical interaction, manage time rationally);	agility; voluntary attention; self-consistency; mobilization qualities (boosting motivation towards the educational process, creativity, self-realization); orientation qualities (developing values-based orientations, maintaining a steady interest in professional activities); developmental qualities (organizing interaction between actors in the educational process);
– gnoseological (one's ability to acquire scientific knowledge, academic courses, learn ways to influence students, constantly update and expand professional knowledge; one's awareness of links between sciences);	activity in the educational process; research culture; pronounced cognitive motives; analytical qualities (identifying pedagogical phenomena and their components, i.e. motives, forms, methods, means, reasons); culture of selecting, storing, generating and interpreting educational and scientific information;
– didactic (one's ability to build education content based on scientific principles and areas of training, formulate learning objectives, choose teaching aids, educational and methodological literature, select optimal teaching methods and adequate forms of assessment);	pedagogical expressiveness; methodical culture; keen interest; attentiveness; accessibility, persuasiveness in explaining educational material; motivation skills; pedagogical techniques;
– prognostic (one's capacity for pedagogical prediction; one's ability to predict consequences of pedagogical interaction);	pedagogical focus; modelling of possible changes with timely adjustments and specification of causal relations between pedagogical phenomena; projective qualities (clarifying pedagogical predictions, justifying methods for implementing content and types of activity);
– research-oriented research (one's capacity for creative search; one's ability to acquire new scientific knowledge through understanding research problems, formulating research hypotheses, conducting experiments, drawing conclusions, presenting findings).	diligence; objectivity; focus on research and pedagogical activities; striving for achievement; accurate self-esteem, scientific analysis of one's and colleagues' professional and pedagogical experience; a good knowledge of psycho-pedagogical methods.



Continuation of Table 1

1	2
<b>Perceptual-communicative</b>	
<p>– communicative (one’s ability to implement the elements of pedagogical communication):  <i>perceptual</i> (adequate interpretation of information from partners involved in pedagogical communication, successful assessment of emotional states, experiences);  <i>phatic</i> (understanding one’s role in the system of business and interpersonal relations);  <i>presentative</i> (one’s ability to present educational material, exchange personal and professional experience);  <i>appellative</i> (one’s ability to distinguish communication partners by using verbal/non-verbal signs);  <i>coordinating</i> (one’s ability to coordinate actions during various activities);  <i>suggestive</i> (one’s ability to change behaviour, decisions, actions, needs of actors in pedagogical communication);  <i>voluntative</i> (motivating partners in pedagogical communication to perform certain actions);  <i>facilitative</i> (organizing a friendly atmosphere, “success situations” for students to enhance pedagogical interaction).</p>	<p><i>civic qualities</i> (social activity, patriotic feelings, humanism, a high level of consciousness and national identification); <i>moral qualities</i> (moral maturity, justice, honesty); <i>perceptual qualities</i> (understanding actors in pedagogical communication, struggling with stereotypes in the perception of interaction partners, social perception); <i>suggestive qualities</i> (a good knowledge of emotional and volitional influence on actors in pedagogical interaction; a high level of psychological culture (focused thinking, psychological insight; tolerance to partners in pedagogical interaction); <i>prosocial</i> (willingness to selflessly help partners in pedagogical interaction) and affiliative (willingness to establish emotionally positive relationships) motives; <i>communicative skills</i> (a good knowledge of communicative culture, speech techniques, social intelligence, communication styles and methods for establishing psychological contact, managing and correcting pedagogical interaction at personal/interpersonal levels; empathy).</p>

values-knowledge; values-qualities) act as the elements of the personal-motivational component. Every pedagogical skill is a complex synthetic quality, which combines certain psychological and personal qualities of modern lecturers. Further research should aim to justify cognitive-intellectual, social-communicative and reflexive-regulatory components of professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Беляєва О.М. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7. С. 23–27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2017\\_7\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_7_8) (Last accessed: 15.07.2020).
2. Брюховецька О.В., Чаусова Т.В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 74–78.
3. Гнезділова К.М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. *Вища школа в умовах глобалізації та інтеграції*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (27–28 березня). Черкаси, 2008. С. 150–152.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
5. Дубасенюк О.А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб. наук. праць у 2-х ч. Ч. 2 / за наук. ред. Л.О. Хомич, О.М. Ігнатівич. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. С. 207–218.

6. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва; Белгород : МПГУ, 1993. 219 с.
7. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности : методическое пособие. Санкт-Петербург; Рыбинск : Науч.-иссл. центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: Психологические проблемы. Москва : Дело, 1994. 215 с.
10. Хридина Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург : Уральское изд-во, 2003. 384 с.

#### REFERENCES

1. Bieliaieva, O.M. (2017). *Pedahohichni zdibnosti: vytoky i suchasnyi stan doslidzhennia u psykhologo-pedahohichnii literaturi*. [Pedagogical skills: their origins and coverage in psycho-pedagogical literature]. The Image of Modern Teachers, 7, 23–27. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2017\\_7\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_7_8) [in Ukrainian].
2. Briukhovetska, O.V., & Chausova, T.V. (2012). *Profesiino znachushchi yakosti osobystosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu*. [Professionally important qualities of the lecturer’s personality]. Teacher Graduate Education in Ukraine, 1, 74–78 [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O.A. (2012). *Doslidzhennia motyvatsiinykh chynnykiv profesinoho stanovlennia vchytelia*. [Studying motivational factors in the professional development of teachers]. Psycho-Pedagogical Problems of Pedagogical Action: the Collection of Scientific Works in 2 Parts, 2, 207–218 [in Ukrainian].



4. Hnezdilova, K.M. (2008). *Formuvannia osobystisnykh yakosti maibutnoho fakhivtsia. [Developing professional qualities in future specialists]*. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference on Higher Education under Globalization and Integration. Cherkasy: Cherkasy National University [in Ukrainian].
5. Khridina, N.N. (2003). *Poniatiino-terminologicheskii slovar: upravlenie obrazovaniem kak sotsialnoi sistemoi. [The conceptual and terminological dictionary: education management as a social system]*. Ekaterinburg: Urals Publishing House [in Russian].
6. Hrynova, V.M. (1998). *Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty). [Developing a pedagogical culture in future teachers (theoretical and methodical aspects)]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
7. Isaev, I.F. (1993). *Teoriia i praktika formirovaniia professionalno-pedagogicheskoi kultury prepodavatelii vysshei shkoly. [Theory and practice of developing a professional-pedagogical culture in lecturers]*. Moscow: Moscow Pedagogical State University [in Russian].
8. Kuzmina, N.V., & Rean, A.A. (1993). *Professionalizm pedagogicheskoi deiatelnosti: metodicheskoe posobie. [The professionalism of pedagogical activities: a methodical manual]*. Saint-Petersburg: Research Centre for Youth Creativity Development [in Russian].
9. Markova, A.K. (1993). *Psikhologiiia truda uchitelia. [The psychology of the teaching profession]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
10. Mitina, L.M. (1994). *Uchitel kak lichnost i professional: psikhologicheskie problemy [Teacher as a personality and a professional: psychological issues]*. Moscow: Delo [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.





UDC 378:37.014.6:005.642.4

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-15>

## THE REAL STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS FOR RESEARCH WORK

Zaika Anna Yuriivna,  
Senior Lecturer at the English Language Department  
National University of "Kyiv-Mohyla Academy"  
annazaika050689@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2565-6837

The article reveals the main results of the study of the readiness of future teachers of philology to carry out research activities. The study of the state of the problem in the scientific literature shows that researchers pay the most attention to the content and specifics of research activities in general. The works of many scientists reflect the formation of the creative personality of the teacher, the development of creative potential and creative individuality of the teacher and methods of its formation, creative style and creative activity of students in the process of their preparation. The generalization of scientific work on the problem of preparing future teachers of philology for research allowed to reveal its essence, which, in our opinion, is a creative search for future teachers of philology of optimal ways to solve research problems, resulting in novelty, originality and social significance. The study of the state of organization of the educational process on the formation of research skills of future teachers of philology of higher educational institutions confirmed the relevance and feasibility of the chosen research problem. The results of the observational experiment allowed to draw a conclusion about the insufficient level of readiness of future teachers of philology to carry out research activities: they are poorly versed in its essence, superficially oriented in the methods and techniques of scientific research; insufficiently convinced of the need to involve all students in scientific work. We have identified significant reasons for shortcomings in the organization and preparation of future teachers of philology for research: weak practical orientation of research work of students, insufficient information base, inefficient implementation of research results, weak mutual interest and responsibility for student results and teaching scientific research. Our analysis showed that scientists and researchers have not developed the problem of preparing future teachers of philology for research work, as well as did not clarify the theoretical foundations, pedagogical conditions and methods of such training.

*Key words:* readiness, cognitive criterion, technological criterion, indicator, level.

## РЕАЛЬНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ

Заїка Анна Юріївна,  
старший викладач кафедри англійської мови  
Національний університет «Києво-Могилянська академія»  
annazaika050689@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2565-6837

У статті розкрито основні результати дослідження готовності майбутніх учителів-філологів до здійснення дослідницької діяльності. Вивчення стану проблеми в науковій літературі свідчить про те, що найбільшу увагу дослідники приділяють змісту і специфіці дослідницької діяльності загалом. У роботах багатьох учених знайшли відображення питання формування творчої особистості вчителя, розвитку творчого потенціалу і творчої індивідуальності вчителя та методи її формування, творчого стилю та творчої активності студентів у процесі їх підготовки. Узагальнення наукового доробку з проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності дало змогу розкрити її суть, яка полягає, на нашу думку, в творчому пошуку майбутнім учителем-філологом оптимальних шляхів розв'язання дослідницьких завдань, результатом якого є новизна, оригінальність і соціальна значущість продукту цього пошуку, а також збагачення майбутнього вчителя-філолога досвідом, новими знаннями і вміннями. Вивчення стану організації навчально-виховного процесу із формування дослідницьких умінь майбутніх учителів-філологів вищих навчальних закладів підтвердило актуальність і доцільність вибраної проблеми дослідження. Результати констатувального експерименту дали змогу зробити висновок про недостатній рівень готовності майбутніх учителів-філологів до виконання дослідницької діяльності: вони слабо обізнані в її сутності, поверхово орієнтуються в методах і методиках наукових досліджень; не досить переконані в необхідності залучення всіх студентів до наукової роботи. Нами були виявлені суттєві причини, які зумовлюють недоліки в організації та підготовці майбутніх учителів-



філологів до дослідницької діяльності: слабка практична спрямованість науково-дослідної роботи студентів, недостатня інформаційна база, малоефективна реалізація та впровадження результатів досліджень, слабка взаємозацікавленість і відповідальність студента та викладача за результати наукового пошуку. Зроблений нами аналіз показав, що науковцями і дослідниками не розроблено проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідної роботи, а також не з'ясовано теоретичних засад, педагогічних умов та методики такої підготовки.

**Ключові слова:** *готовність, когнітивний критерій, технологічний критерій, показник, рівень.*

## Introduction

The current period of development of all spheres of economic and socio-political life in Ukraine, general globalization processes in the world, development of new information technologies, knowledge-intensive systems, require the involvement of specialists with quality research training, and the latter is determined primarily by education.

Modern young specialists must be ready throughout life to change their activities, to complicate it, to change their lifestyle, so a university graduate must master the skills of professional mobility, independent, full-fledged scientific thinking. This fully applies to the training of teachers, namely teachers of philology. In accordance with the new social needs, there was a need to find new ways to develop a creative personality, the formation of research culture of the teacher, the organization of research work of future teachers of philology.

Involvement in research activities allows to provide training for future teachers of philology in the methodology of rational and effective development and use of knowledge, to fully implement the individual approach; actively promotes the mastery of modern methods and technologies in science, develops the ability to use scientific knowledge in rapidly changing situations, to meet the requirements of professional activity.

In the modern educational space the problem of formation of readiness of the future teacher-philologist for research activity has sharply arisen. It is closely connected with the problem of subjective development, self-development and creative self-realization of a teacher in the professional sphere, his inner need not only to serve innovative processes, but also to solve pedagogical problems on the basis of mastering methods of scientific creativity, personal self-realization. The modern teacher cannot but be a researcher who, having the theory and technology of scientific creativity, is able to practically apply them in his professional activity.

### 1. Theoretical substantiation of the problem

Training a modern specialist is impossible without the development of creative abilities of students, involving them in research,

mastering the skills of scientific and practical activities, without their ability to solve problems, without educating them in the desire for continuous and systematic self-education.

Participation of students in research work gives them the opportunity to realize their creative potential, to ensure the acquisition of primary research experience and the development of creative abilities and qualities of personality, because in personality mental properties, abilities, character traits not only manifest but also formed in their own activities (Sheiko, 2003).

Scientific activity combines learning, as it is aimed at learning new experiences; knowledge, the result of which is new knowledge about the world; a game that simulates future professional activity and forms the relevant professional skills; work, as it involves the expenditure of muscular and nervous energy and communication. The peculiarity of research work is that it is not aimed at reproduction, but at obtaining new information, new experience (Danilov, 1971).

Such scientists as V. Andreev, V. Bondarevsky, M. Dyachenko, L. Kandybovych, N. Kichuk, N. Kuzmina, R. Skulsky made a significant contribution to the development of the problem of preparing future teachers for creative activity.

A number of researchers devoted to the formation of students' creative potential, increase of their level of readiness for research pedagogical activity (N. Amelina, Z. Isayeva, O. Korzhova, O. Safronenko) have been performed.

According to G. Klovak, research and development activities occupy a leading place in the structure of pedagogical activity. Research pedagogical activity is considered by her as the activity of a specialist aimed at acquiring new knowledge in science, the result of which is made out in various generally accepted scientific forms of reports (reports, abstracts, scientific articles, dissertations, monographs, manuals, textbooks, recommendations, etc.). Research pedagogical activity is defined as an activity that is built on the basis of research and is its derivative, it is aimed primarily at acquiring new knowledge for teachers in order to find and means to improve the pedagogical process (Klovak, 2005).



Significant for our study is the opinion of V. Slastyonin that the scientific potential in the system of teacher training should be so high that university graduates were not only familiar with modern science and understand it, but also gained initial experience of research work, skills apply methods in solving practical problems, were ready to create new scientific values (Slastyonin, 1991).

Based on the analysis of theoretical and practical data of psychological and pedagogical sources, taking into account the hypothetical assumption and objectives of the study, we selected three groups of criteria that characterize the level of readiness for research work of future teachers of philology.

Next, we briefly describe each defined criterion:

Motivational criterion: attitude towards research work as a personal value, the need for creative self-expression, interest in active participation in research work, independence in the choice of research tasks and forms of work; the desire to take part in competitions for research papers, speak at scientific conferences, seminars, persistence in overcoming difficulties in solving research tasks.

2. Cognitive criterion: understanding the role and importance of solving research tasks in the teacher's professional activity; knowledge of the types of research tasks solved by teachers in their professional activities, and the requirements for the results of their solution; knowledge of methods for solving research tasks and the conditions for their application.

3. Technological criterion: the ability to work with literary sources (compile bibliography, abstract, annotate literature); the ability to set and solve research problems, choose and apply research methods; activity in presenting the results of their own research work; ability and skills to carry out reflexive activities (Mykytiuk, 2003).

To study the formation of future teachers-philologists' readiness for research work according to the proposed criteria, various diagnostic methods were used: questioning of students and teachers to identify the features of self-assessment and an expert assessment of the formation of future teachers-philologists' readiness for research work; self-assessment questionnaires for research skills.

Determination of criteria, indicators and signs of their manifestation made it possible to characterize the levels of readiness for research work of future teachers-philologists: low, average, high. This will help us to more accurately detect the existing state of readiness for research work of future

teachers-philologists and objectively evaluate the effectiveness of experimental methods.

Students who do not show activity in professional self-development and do not seek to learn beyond what the curriculum offers belong to a low level of readiness for research work; do not understand the role and significance of solving research problems in the teacher's professional activity; do not know how to independently set research tasks and solve them professionally; do not show interest in mastering the methods of research activity, because they do not consider it important for their future; show no interest in participating in the development and implementation of research projects; do not know how to work with literary sources, apply research methods.

Students with an average level of readiness for research work have some limited understanding of the role and importance of solving research problems in the teacher's professional activity; solve research problems that include previously worked out elements. They are interested and responsible in the development of research methods, considering that this may come in the future; show interest in self-development, but their activity in this is low; do not know how dynamically to work with literary sources; they can independently set research tasks, but do not show the proper perseverance when difficulties arise, they can take part in competitions for research papers or speak at scientific conferences, seminars, but they do not strongly strive for this.

Students with a high level of readiness for research work treat research activity as a personal value, are active in self-development, have a great desire to take part in research competitions, speak at scientific conferences, seminars; understand the role and importance of solving research problems in the professional activity of a teacher; have knowledge sufficient to solve research tasks of all types; know how to work with literary sources; are able to apply, in accordance with the existing conditions, all the basic methods that are required to solve research problems; know how to implement the results obtained in practice (Piatnytska-Pozniakova, 2003).

## 2. Methodology and methods

The following methods were used in the research process: theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature to study the historical and pedagogical aspect of the research problem, determination of theoretical and methodological principles and conceptual apparatus; empirical – questionnaires, interviews, long-term observation, method of expert evaluations, analysis of creative products to determine the levels



of readiness of future teachers of philology for research, methods of mathematical statistics to determine the statistical significance of the results obtained during the experiment.

### 3. Results and discussions

Diagnosing the state of readiness of future philological teachers for research work with high school students in general education institutions of Ukraine is an important step towards improving the system of training students of philological faculties for research activities. The study and analysis of the modern educational practice of organizing research work in lifelong professional education, the identification of shortcomings in the system of preparation for research work of future teachers-philologists in the process of studying philological disciplines, as well as the reasons that cause them, were carried out during the ascertaining experiment.

To check the effectiveness of the organization of preparation for research activities of future teachers-philologists, it is necessary to compare the level of their readiness to carry out research activities before and after the experiment in the experimental (EG) and control (CG) groups. Such a comparison can be made based on single criteria and indicators.

In the study, at the ascertaining stage of the experiment, the sample involved 300 students who study in the areas of training "Ukrainian Philology", "English Philology", at the educational qualification level of the bachelor in the following universities: National University "Kyiv-Mohyla Academy", V.N. Karazin Kharkiv National University, Luhansk Taras Shevchenko National University. Since more senior students are engaged in research work, we involved 3–4 year students in the experiment.

Thus, the total number of those tested at the ascertaining stage of the experiment was 300 students.

In order to identify the general degree of readiness for research work of future teachers-philologists at the ascertaining stage of the experimental work, a study was carried out and detailed results were presented for each indicator of the criteria we defined.

We turn to the analysis of indicators of motivational criteria of research activities of future teachers. These indicators represent the attitude to research as a personal value; the need for creative self-expression.

The following results were obtained: To the question "Do you want to do research" 52% of students answered "yes". To the question "Did you do scientific work at school" 86% answered "no" and only 14% – "yes". To the question "Did you participate in research work during the entire time

of study at the university" 52% answered "yes" and 48% answered that they did not participate. To the question "In what forms of research work did you participate?" 29% noted participation in conferences, 27% – presentations at pedagogical readings or Science Days, 28% – participation in competitions, 11% – writing articles and only 5% noted participation in the competition of scientific works.

Interestingly, to the question "Do you think that scientific work helps in educational activities" 94% answered "yes" and only 6% – "no". As we can see, according to the results of the questionnaire, students have a desire to do science.

Priority motives that motivate students to research in higher education are determined from the standpoint of the desire to learn, learn more than the curriculum offers (65% of respondents) and the need for creative self-expression (30%). Attitude to research as a personal value – 5%. Given the importance of student motivation for the effectiveness of research, noted by respondents, we made assumptions about the significant impact on the formation and development of the motivational component of the type of educational institution from which the first-year student came. After all, as a rule, in such types of educational institutions as gymnasiums, lyceums, research activities are carried out by students at a higher level. This is evidenced by the topics of their projects and the facts of participation in scientific and practical conferences and competitions of regional and international scale. Accordingly, the connection between the type of educational institution that the students graduated from and the motivational directions of students in terms of research activities were clarified.

Based on the data obtained, we see that the most pronounced (above average) students have a pronounced motivational orientation associated with the need for creative self-expression (CG – 15.1%; EG – 15.9%). Activity in self-development, desire to learn, master more than the curriculum offers (CG – 46.4%; EG – 46.3%), attitude to research as a personal value (CG – 38.3%; EG – 38, 4%) find average grades.

To identify the degree of manifestation of the cognitive criterion, we analyze its indicators: understanding the role and importance of solving research problems in the professional activities of teachers; knowledge of the types of research tasks solved by teachers in their professional activities and the requirements for the results of their solution; knowledge of methods for solving research problems and conditions of their application.





Thus, according to the results of the survey, students interpret the concept of “research work” differently: as an activity related to finding a solution to a particular problem in accordance with the goal, and note its nature: scientific, creative, in-depth (14% of number of respondents); as work aimed at increasing the heuristics of the educational process in the educational institution, solving current problems, finding new ways to solve them (30%); as a research that has a scientific character and is performed independently (5%); as an independent rather deep study of any subject, sphere of life, problem (6%); as preparation of the message, writing of scientific articles, course and final works (7%); as one or another stage of research work: hypothesis, experimental testing (12%), problem statement, finding a solution (3%), solving the problem (2%); as an objective way to achieve the truth (2%); as the optimization of scientific experience to implement its results in modern conditions of society (2%). A fairly high percentage of students (17%) did not explain the term. This may be evidence of a lack of understanding of the nature of research as an important part of training.

The greatest difficulties during the research students will experience in developing the methodological apparatus of the study (35%), finding different ways to solve problems (20%), planning research (25%), identifying problems during the study (20%), as well as systematization and generalization of the results of observations and experiments.

According to the obtained data, students at the secondary level expressed understanding of the role and importance of solving research problems in the professional activity of a teacher (CG – 31.7%; EG – 31.9%), at a critical level showed knowledge of types of research tasks and requirements for results their solution (CG – 21.3%; EG – 22.1%), knowledge of methods of solving research problems and conditions of their application (CG – 35.6%; EG – 35%).

According to the results of the obtained data, we came to the conclusion that the students showed some limitations in understanding the role and importance of solving research problems in the professional activity of the teacher; the student does not have a deep enough scientific and methodological base, solves research problems that include previously worked out elements. It should be noted that students are interested in self-development, but their activity is low.

Indicators of the development of the technological component of the formation of read-

iness for research work of students received an average score.

At the intermediate level, students have the ability to work with literary sources (compile a bibliography, review, annotate literature (CG – 38.1%; EG – 38.2%), the ability to set and solve research problems, select and apply adequate research methods (CG – 42.3%; EG – 42.6%). Weakly (at the critical level) expressed technological orientations associated with the publication of results in the form of abstracts and articles (CG – 34.1%; EG – 33.8%), as well as with the desire to participate in research competitions, speak at scientific conferences, seminars (CG – 29.4%; EG – 29.3%), which indicates a lack of skills and abilities of reflective activity.

Thus, the results of our observational experiment indicate that most respondents have an average level of readiness for research.

### Conclusions

The conducted pedagogical diagnostics of the current state of formation of readiness of future teachers-philologists for research work allows to make a number of generalizing conclusions.

The analysis of the obtained data shows that the assessment of the development of structural components of readiness for research allows to construct mainly the reproductive level of students' readiness for research: there is some limitation in understanding the role and importance of solving research problems in professional activities; oriented basis of activity does not have a deep enough scientific and methodological base; solving research tasks that include previously worked out elements, the student is interested and responsible in the development of research methods, believing that it may be useful in the future; shows interest in self-development, but his activity in this is low: the student is not dynamic enough to work with literary sources; is able to apply in accordance with the existing conditions some research methods; not regularly, but participates in the development and implementation of research projects in a group or group individually; can independently set research tasks, but does not show due persistence in case of difficulties, can participate in competitions of research works or speak at scientific conferences, seminars, but strongly does not aspire to it.

The results of the ascertaining stage of the experimental work showed the insufficient level of readiness for research work of future teachers of philology, allowed to identify a range of problematic issues that should be taken into account in further experimental work. In particular, we plan to develop a system for preparing future teachers of philology for research work.



### BIBLIOGRAPHY

1. Данилов М.А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Москва : Педагогика, 1971. 350 с.
2. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2005. 26 с.
3. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). Харків : ОВС, 2003. 256 с.
4. П'ятницька-Познякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 116 с.
5. Слостенін В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Сов. педагогика*. 1991. № 10. С. 79–84.
6. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ : Знання-Прес, 2003. 295 с.

### REFERENCES

1. Danilov, M.A. (1971). *Problemy metodologii pedagogiki i metodiki issledovaniy* [Problems of pedagogical methodology and research methods]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

2. Klovak H.T. (2005). *Geneza pidhotovky maibutnoho vchytelia do doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XIX–XX stolittia)* (Avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk) [Genesis of training future teachers of research pedagogical activity in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (end of the XIX–XX centuries)]. Kyiv [in Ukrainian].

3. Mykytiuk, O.M. (2003). *Stanovlennia ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt)* [Formation and development of research work in higher pedagogical institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect)]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].

4. Piatnytska-Pozniakova I.S. (2003). *Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli* [Fundamentals of research in higher school]. Kyiv: Tsentr navch. l-ry [in Ukrainian].

5. Slastyonin, V.A., Mishenko, A.I. (1991). *Profesionalno-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya* [Professional and pedagogical training of a modern teacher]. *Sov. Pedagogika*. Issue, 10, 79–84 [in Russian].

6. Sheiko, V.M., Kushnarenko, N.M. (2003). *Orh-anizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Organization and methods of research activities]. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.

The article was received 5 August 2020.



УДК 378.147:004.031.42:37

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-16>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Келемен Роман Юрійович,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач

*Карпатський коледж*

*Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

andrianakel@ukr.net

orcid.org/0000-0001-6299-554X

На сучасному етапі державотворення в контексті євроінтеграційного поступу України, модернізації освітньої галузі з урахуванням вимог Болонського процесу актуалізується проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства. Багатовимірність впливів на процес становлення професіонала потребує пошуку оптимальних шляхів вирішення завдань теоретико-методологічної підготовки фахівців цього профілю. Це уможливується шляхом оптимізації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства, зокрема шляхом використання сучасних і дієвих інтерактивних педагогічних технологій. Проблеми вдосконалення професійної підготовки в закладах юридичної освіти, підвищення ефективності освітнього процесу вимагають не лише перегляду існуючої методики викладання дисциплін професійно-практичного циклу, а й обґрунтування і перевірки педагогічних умов, необхідних для забезпечення успішності здійснюваної діяльності.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури та власного педагогічного досвіду виокремлено такі педагогічні умови підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій: занурення студентів у професійно зорієнтоване мотиваційне середовище шляхом використання інтерактивних технологій; міждисциплінарна інтеграція дисциплін професійно-практичного циклу шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання; практико зорієнтована спрямованість підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства в коледжах; активізація індивідуалізованої самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.

Використання інтерактивних методів навчання у викладанні юридичних дисциплін дає змогу відтворити і змодельовати професійну діяльність молодших спеціалістів із правознавства, стимулює, активізує й інтенсифікує навчальну діяльність і спілкування студентів, дає можливість випробувати себе в різних типах рольової поведінки, скорочує відстань між навчанням і реальними професійними ситуаціями, вчить контролювати почуття і емоції, дозволяє розширити і поглибити процес професійного самовизначення, самовдосконалення і творчого розвитку студентів.

**Ключові слова:** педагогічні умови, професійна підготовка, майбутні молодші спеціалісти із правознавства, професійна компетентність, інтерактивні технології, заклади юридичної освіти.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN LAW BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Kelemen Roman Yuriiiovych,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Instructor

*Carpathian College*

*of the Open International University of Human Development "Ukraine"*

andrianakel@ukr.net

orcid.org/0000-0001-6299-554X

At the modern stage of state formation in the context of Ukraine's European integration progress, modernization of educational field taking into account requirements of the Bologna Process, the problem of formation of professional competence of future junior specialists in law is actualized. The multidimensional influence on the process of becoming a professional requires finding the best ways to solve tasks of the theoretical and methodological training of specialists of this profile. It becomes possible through the optimization of vocational training of future junior specialists in law, in particular by means of using modern and effective interactive pedagogical technologies. Problems of improvement of vocational training in the institutions of legal education, improving the efficiency of the educational process requires not only revising the existing



methodology of teaching disciplines of the professional-practical cycle, but also substantiation and verification of pedagogical conditions, which are necessary for ensuring the success of ongoing activities.

Based on the analyses of psychological and pedagogical literature and own pedagogical experience it has been distinguished such pedagogical conditions of training of future junior specialists in law by means of interactive technologies: immersing students in a professionally motivated environment through the use of interactive technologies; interdisciplinary integration of disciplines of the professional-practical cycle through the use of interactive forms and methods of study; practically oriented direction of training of future junior specialists in law in colleges; activation of individualized self-educational activity of students by means of interactive technologies.

The use of interactive methods of study in teaching legal disciplines makes it possible to recreate and model professional activities of junior specialists in law, stimulates, activates and intensifies educational activity and communication of students, gives an opportunity to test yourself in different types of role behavior, reduces the distance between studying and real professional situations, teaches to control feelings and emotions, allows to expand and deepen the process of professional self-determination, self-improvement and creative development of students.

**Key words:** *pedagogical conditions, vocational training, future junior specialists in law, professional competence, interactive technologies, institutions of legal education.*

### Вступ

На сучасному етапі розвитку суспільства виникла необхідність зміни якості і змісту професійної юридичної підготовки для підвищення конкурентоздатності українських фахівців на ринку праці. Одним із найважливіших завдань сучасної юридичної освіти є підготовка фахівців правознавства, зорієнтованих на цінності демократичного суспільства, які визнають загальнолюдські цінності та поділяють глобальну ідею соціальної справедливості та поєднаних цими ідеями в єдине професійне співтовариство.

Водночас практика традиційного навчання майбутніх фахівців правознавства на сучасному етапі розвитку України як демократичної і правової держави свідчить про те, що викладання теорії правових наук навіть кращими фахівцями не може забезпечити всього комплексу знань і умінь, особливо навчити студентів застосовувати ці знання в практичній діяльності. Наслідком таких недоліків в системі освіти є, передусім, відсутність уваги з боку потенційних роботодавців і, відповідно, складності з працевлаштуванням випускників юридичних спеціальностей (Смульська, 2014: 191).

Професійна підготовка студентів – майбутніх молодших спеціалістів із правознавства передбачає, що випускник незабаром буде конкурентоздатним фахівцем із високою мотивацією до здійснення професійних завдань, готовим до реалізації власного творчого потенціалу. Необхідність формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства вимагає перегляду наявної методики викладання дисциплін спеціального блоку. Водночас у педагогічних дослідженнях сучасності, які пов'язані із проблемами вдосконалення педагогічних систем (Омельяненко, 2018; Павлишин, 2016), підви-

щення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, необхідних для забезпечення успішності здійснюваної діяльності.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Успішність виокремлення педагогічних умов, на думку Е. Гусинського та І. Турчанинова, залежить від чіткості визначення кінцевої мети або результату, які повинні бути досягнуті: від розуміння того, що вдосконалення навчання, як правило, досягається шляхом реалізації не однієї, а цілої низки умов, їхньої системи; на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їхньої реалізації (Гусинський, Турчанинова, 2003). Надзвичайно значущим у межах дослідження є інтерпретація поняття «педагогічні умови» В. Свідовської, яка окреслює досліджувану категорію як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток (Свідовська, 2017: 112).

На основі здійсненого аналізу науково-педагогічної літератури поняття «педагогічні умови» розглядаємо як сукупність заходів і обставин освітнього процесу, систему доцільно збудованих чинників, які сприяють формуванню професійної компетентності в майбутніх молодших спеціалістів із правознавства. Водночас для виокремлення педагогічних умов дослідження враховано об'єктивні передумови їхньої зумовленості: соціальне замовлення вітчизняної юридичної професійної школи; особливості організації процесу оцінки сту-





дентів-правознавців, які визначаються компетентнісним підходом.

## 2. Методологія та методи

Теоретичною та методологічною основою дослідження є фундаментальні та сучасні положення педагогічної теорії, напрацювання зарубіжних і вітчизняних науковців-педагогів та фахівців у галузі правознавства. Для досягнення мети у статті використано сукупність методів і прийомів наукового пізнання. Метод логічного узагальнення використано для теоретичного обґрунтування значущості поставлених завдань та уточнення ключових понять дослідження. За допомогою методології системного аналізу проведено дослідження підходів до виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства та визначено роль інтерактивних технологій у їхній реалізації.

Методи теоретичного узагальнення, групування і порівняння використано для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства засобами інтерактивних технологій.

## 3. Результати та дискусії

Визначення педагогічних умов у контексті дослідження детермінована не лише сутністю та змістом професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства, але й науковими підходами щодо формування професійної компетентності. Метою реалізації педагогічних умов є забезпечення навчально-організаційного та науково-методичного супроводу формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства з метою вдосконалення професійної підготовки студентів.

Із метою визначення ефективних педагогічних умов та потребою знайти оптимальний шлях формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства в межах дослідження застосовано методи обговорення й встановлення рейтингу значущості педагогічних умов. В обговоренні взяли участь викладачі коледжу при Карпатському інституті підприємництва Університету «Україна» (15 осіб), які брали участь у експериментальному дослідженні. Під час опитування викладачам пропонувалося обрати серед запропонованих 20 варіантів найефективніші, на їхню думку, педагогічні умови підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій. Узагальнивши і проранжувавши визначені експертами педагогічні умови, а також на основі цілеспрямованого і ґрунтовного аналізу наукових пошуків, у яких

визначалися та реалізовувалися різні педагогічні умови, пов'язані з проблемою підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства, конкретизовано найспецифічніші чинники, які доцільно враховувати в підготовці майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій:

1) занурення студентів у професійно зорієнтоване мотиваційне середовище шляхом використання інтерактивних технологій;

2) міждисциплінарна інтеграція дисциплін професійно-практичного циклу шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання;

3) практико зорієнтована спрямованість підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства в коледжах;

4) активізація індивідуалізованої самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.

Так, перша педагогічна умова – занурення студентів у професійно зорієнтоване мотиваційне середовище – передбачає якісний перегляд форм, методів і змісту навчання шляхом оптимального і ефективного поєднання навчальної, навчально-методичної та науково-дослідної роботи, теорії з практикою, традиційних методів навчання з інтерактивними та інноваційними формами і методами, якісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства, що дозволить забезпечити гнучкість і багатоплановість, універсальність і ефективність освітнього процесу. Ефективними у цьому руслі є: просвітницька робота; проведення занять з окремих питань права для застосування в консультативній практиці, спрямованих на наочну демонстрацію варіантів вирішення ситуативних завдань, взаємодії різних суб'єктів права, знаходження нестандартних рішень зі сформованих протиріч, зародження нових ідей; інтерактивні методи (дискусії, семінари на актуальні правові теми; дидактичні, імітаційні, сюжетно-рольові, ділові ілюстративні правові навчальні ігри, що передбачають штучне моделювання певних правових ситуацій і носять інтелектуальний, пізнавальний і навчальний характер; вироблення колективного рішення за допомогою проведення «мозкової атаки», робота в малих групах; аналіз реальної проблемної ситуації).

Реалізація другої педагогічної умови – забезпечення міждисциплінарної інтеграції дисциплін професійно-практичного циклу шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання дає змогу групувати проблемний навчальний матеріал для студентів із різним рівнем підготовки та забезпечує



індивідуальний темп навчання (Свідовська, 2017: 107); акцентування роботи викладача на консультативно-координуючих функціях. Також забезпечення міждисциплінарної інтеграції дисциплін професійно-практичного циклу уможливується шляхом використання таких завдань, як: підбір літератури з певної теми; порівняння різних позицій, підходів до однієї і тієї ж проблеми; встановлення міжпредметних зв'язків (наприклад, розгляд категорії «земля (земельні правовідносини)» в земельному праві, цивільному праві, житловому праві); підготовка рефератів, повідомлень.

Практикозорієнтовану спрямованість підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства, що визначено третьою педагогічною умовою, розглядаємо як діяльність, засновану на синтезі фундаментальної освіти і професійно-прикладної підготовки, що забезпечує: підвищення самооцінки випускників і їхньої впевненості у власних силах, що особливо важливо в період професійної адаптації; розвитку здатності студентів до самоаналізу готовності до професійної правової діяльності; створення умов для мотивації безперервного самовдосконалення і професійної самоосвіти випускника. Водночас практикозорієнтована спрямованість підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства виявляється на процесуальному рівні в умінні студентів самостійно здобувати нові юридичні знання, підкріплюючи вивчений у процесі навчання теоретичний матеріал практичними вміннями та навичками; сформованості в них професійних компетенцій, необхідних у подальшій професійній діяльності; у взаємодії наставників (викладачів і фахівців юридичного профілю) і студентів, що дозволяє удосконалювати психологічні характеристики особистості (досвід міжособистісного спілкування, увага, мислення, мотивацію тощо).

Інструментальними засобами активізація індивідуалізованої самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій, що визначено четвертою педагогічною умовою, є використання: активних методів навчання, що орієнтують майбутніх молодших спеціалістів із правознавства на вияв творчості, самостійності в когнітивній та квазіпрофесійній діяльності; тренінгових технологій, що забезпечують активізацію самоперетворювальних процесів (різноманітні тренінги). Для майбутніх молодших спеціалістів із правознавства метою використання тренінгових технологій є набуття в умовах, наближених до їхньої майбутньої практичної діяльності, навичок роботи з людьми і юридичними особами (уста-

новами, організаціями, підприємствами) у вирішенні різного роду життєвих ситуацій, а також із нормативними правовими актами та іншими документами. Залежно від змісту тренінгів студенти виконують ролі «працівників державних або регіональних органів публічної влади», «державних службовців», «працівників правоохоронних органів», «учасників судового та іншого процесу» (Жалинський, 2005: 192).

### Висновки

Інтеграція традиційних та інноваційних методів навчання, що становлять основу інтерактивних технологій, уможливує підвищення якості професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства. Інтерактивні технології, що використовуються у професійній підготовці з метою формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства, вносять цілеспрямовані зміни, нові аспекти у взаємини між суб'єктами освітнього процесу та сприяють:

1) створенню професійно зорієнтованого мотиваційного середовища з урахуванням особливостей професійної юридичної діяльності;

2) оволодінню моделями професійної поведінки з різними партнерами професійного співтовариства з метою ідентифікації професійно значущих зразків поведінки та моделей професійної комунікації із клієнтами та колегами;

3) реалізації механізму інтеграції правового досвіду, а також навчальної, науково-дослідницької та практичної діяльності з метою вирішення проблемних професійних завдань у квазіпрофесійних ситуаціях взаємодії в правозастосувальній та юридичній сфері;

4) рефлексії студентами отриманого досвіду професійно зорієнтованої взаємодії з метою формування професійної компетентності.

Таким чином, підготовку майбутніх молодших спеціалістів із правознавства розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних заходів шляхом створення та реалізації педагогічних умов із використанням оптимальних інтерактивних технологій, реалізація яких спрямована на формування у студентів професійної компетентності. У контексті реалізації окреслених завдань виникає необхідність моделювання такого педагогічного процесу, розкриття методики організації освітнього процесу в юридичних навчальних закладах із використанням інтерактивних технологій під час вивчення дисциплін професійно-практичного циклу як фундаментальних у підготовці майбутніх молодших спеціалістів із правознавства.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Гусинский Э., Турчанинова И. Введение в философию образования. Москва : ЛОГОС, 2003. 248 с.
2. Жалинский А.Э. Основы профессиональной деятельности юриста. Смоленск : Норма, 2005. 245 с.
3. Омеляненко В.В. Педагогізація підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства системотвірний фактор морально-етичного стилю їхньої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58-59. С. 431–437.
4. Павлышин О.В. Міждисциплінарні зв'язки семіотики права. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2016. № 1. С. 46–59.
5. Свідовська В.А. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 ; ДЗ «Луганський нац. ун-тет ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2017. 460 с.
6. Смутьська А.В. Роль юридичної клінічної освіти у підготовці майбутніх правознавців до консультаційної роботи з клієнтами (на прикладі юридичного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна). *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2014. Вип. 36. С. 190–192.

## REFERENCES

1. Gusinskiy E. N. & Turchaniniva, Yu, I. (2003). *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya* [Introduction to the philosophy of education]. Moscow: LOGOS [in Russian].

2. Zhalinskiy, A. E. (2005). *Osnovy professionalnoy deyatelnosti yurista* [Basics of a lawyer's professional activity]. Smolensk: Norma [in Russian].

3. Omelianchenko, V. V. (2018). *Pedahohizatsiia pidhotovky maibutnikh bakalavriv z pravoznavstva – systemotvirnyi factor moralno-etychnoho stylu yikhnoi profesiinoi diialnosti* [Pedagogy in the training of future bachelors in law as a framework for moral and ethical standards of their professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in in higher and secondary schools*, issue 58-59, 431–437 [in Ukrainian].

4. Pavlyshyn, O. V. (2016). *Mizhdystsyplinarni zvi'azky semiotyky prava* [Interdisciplinary links in the semiotic of law]. *Filosofski ta metodolohichni problemy prava – Philosophical and methodological questions of law*, 1, 46–59 [in Ukrainian].

5. Svidovska, V. A. (2017). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u protsesi dystantsiinoho navchannia* [Shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning]. *Candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

6. Smulska, A. V. (2014). *Rol yurydychnoi klinichnoi osvity u pidhotovtsi maibutnikh pravoznavtsiv do konsultatsiinoi roboty z kliientamy (na prykladi yurydychnoho fakultety Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina)* [The role of legal clinical education in the training of future lawyers for consulting clients (at the example of the Law Faculty of V. N. Karazin Kharkiv National University)]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University*, issue 36, 190–192 [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.*



УДК 378.147:796.5:332.142.6  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-17>

## **СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ОПАНУВАННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ З ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ**

Конох Анатолій Петрович,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту  
*Запорізький національний університет*  
konoch105@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-4283-9317

Маковецька Наталія Валеріївна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи  
*Запорізький національний університет*  
Natalia.v.mak@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-3735-2205

Конох Андрій Анатолійович,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри туризму і готельно-ресторанної справи  
*Запорізький національний університет*  
konochaa@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9719-0418

У статті проаналізовано сучасний стан формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму, що підтвердив актуальність і доцільність вибраної проблеми дослідження, її недостатню теоретичну розробленість у педагогічній теорії та практиці. Це пов'язане з тим, що спеціалізація «Екологічний та спортивний туризм» відсутня у навчальних планах підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання в закладах вищої освіти України. Доведено, що фахова підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання, здатних на високому рівні використовувати екологічний туризм у професійній діяльності, є однією з важливих умов підвищення інтересу дітей та молоді до занять фізичною культурою, туризмом і спортом, забезпечення необхідної рухової активності, розвитку, збереження та зміцнення їхнього здоров'я. Фахова компетентність викладача фізичного виховання у сфері екологічного туризму розглядається як інтегративна характеристика особистості, що містить сукупність мотивів та інтересів, теоретичні знання, практичні вміння й навички, фахово важливі якості (фізичну підготовленість, креативність і емпатію, комунікативні та організаторські здібності). Визначено, що з урахуванням значного попиту на фахівців цієї галузі фахова підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання, компетентних у сфері екологічного туризму, має здійснюватися на факультетах фізичного виховання за спеціалізацією «Екологічний та спортивний туризм», адже саме ця спеціалізація враховує особливості цієї підготовки. Практичне значення одержаних результатів полягає у забезпеченні навчально-методичного супроводу формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму, що охоплює: авторські навчально-методичні комплекси дисциплін спеціалізації «Екологічний та спортивний туризм» та їх електронний контент; навчально-методичний посібник та методичні рекомендації; програми наскрізної практичної підготовки; тестові завдання; програму роботи туристського студентського гуртка Запорізького національного університету.

Матеріали дослідження були використані в процесі модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму, у теоретичних і експериментальних дослідженнях з теорії та методики професійної освіти, для вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** майбутній викладач фізичного виховання, сфера екологічного туризму, фахова компетентність.





**ORIENTATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION  
OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ON FORMATION  
OF SUSTAINABLE POSITIVE MOTIVATION ON CAPTURE KNOWLEDGES  
AND ABILITIES FROM ECOLOGICAL TOURISM**

Konokh Anatoliy Petrovich,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports  
*Zaporizhzhia National University*  
konoch105@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-4283-9317

Makovetska Natalia Valeriyivna,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business  
*Zaporizhzhia National University*  
Natalia.v.mak@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-3735-2205

Konokh Andriy Anatoliyovych,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Lecturer at the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business  
*Zaporizhzhia National University*  
konochaa@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-9719-0418

The article analyzes the current state of formation of professional competence of future teachers of physical education in the field of eco-tourism confirmed the relevance and feasibility of the chosen research problem, its lack of theoretical development in pedagogical theory and practice. This is due to the fact that the specialization “Ecological and sports tourism” is absent in the curricula of future physical education teachers in higher education institutions of Ukraine. It is proved that professional training of future physical education teachers, able to use eco-tourism in professional activities at a high level, is one of the important conditions for increasing the interest of children and youth in physical culture, tourism and sports, providing necessary physical activity, development, preservation and strengthening their health. The following structural components of the formation of professional competence of future teachers of physical education in the field of ecological tourism have been identified and characterized: personal, cognitive, praxeological, reflexive.

The practical significance of the obtained results is to provide educational and methodological support for the formation of professional competence of future teachers of physical education in ecological tourism, which covers: the author’s educational and methodological complexes of disciplines of specialization “Ecological and sports tourism” and their electronic content; training manual and guidelines; cross-cutting practical training programs; test tasks; program of work of the student tourist circle of Zaporizhzhia National University. The research materials were used in the process of modernization of professional training of future teachers of physical education in ecological tourism, in theoretical and experimental studies on the theory and methodology of vocational education, to improve the educational process in institutions of higher education. On the basis of secondary diagnostics of the level of professional competence of future teachers of physical education in ecological tourism, the results are obtained, which testify a significant positive dynamics according to all criteria. Analysis of the results has showed positive changes in the control group and the experimental group, but in the experimental group they have occurred more intensively. Thus, by the end of the experiment, the number of future teachers increased by 89% at the high level, by 2% at the sufficient level, and at the average and low levels their number decreased by 77% and 14%, respectively. The control groups also experienced positive changes, but at a high level they were not significant.

Solving the objectives of the study made it possible to achieve its purpose – to substantiate scientifically the set of organizational and pedagogical conditions and conceptual model that ensure the effectiveness of the formation of professional competence of future teachers of physical education in eco-tourism.

**Key words:** *future teacher of physical education, sphere of ecological tourism, professional competence.*



## Вступ

Фізична культура та здоров'я нації, як акцентують закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про фізичну культуру і спорт» (1993), «Про туризм» (1994), указ Президента України «Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року», «Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр.», «Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 рр.», Стратегія національно-патріотичного виховання дітей і молоді, інші законодавчі та нормативні документи з питань освіти, є найвищою цінністю суспільства та пріоритетом освітньої політики в Україні.

Тому перед системою вищої педагогічної освіти, яка й покликана реагувати на потреби суспільства, актуалізуються завдання щодо підготовки нової генерації майбутніх викладачів фізичного виховання, здатних здійснювати оздоровчо-виховну роботу на високому професійному рівні та забезпечувати вирішення низки проблем щодо залучення дітей і молоді до занять екологічним туризмом, формування здорового способу життя.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Зазначена проблема є однією з найактуальніших у багатьох галузях наук, що знаходить висвітлення в дослідженнях та публікаціях і закордонних, і вітчизняних учених.

Дослідженнями професійної підготовки майбутніх фахівців галузі екологічного туризму займалися вчені О.Ю. Дмитрук та С.В. Дмитрук (Дмитрук, Дмитрук, 2009: 16), А.Б. Косолапов (Косолапов, 2005: 12) та ін., проте ця проблема продовжує залишатися не досить дослідженою. Цим зумовлюється потреба підготовки в закладах вищої освіти майбутніх викладачів фізичної культури, компетентних у сфері екологічного туризму. Саме заклади фізкультурної вищої освіти повною мірою спроможні забезпечити високий рівень підготовки викладача до реалізації багатьох його функцій у різних сферах людської діяльності, зокрема, в екологічному туризмі. Оновлення змісту освіти, зі свого боку, передбачає орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід, який розглядається вченими як один із важливих концептуальних принципів, що визначає методологію оновлення змісту освіти, сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, спонукає до оновлення її змісту, методів і технологій, які трансформуються в компетентності майбутнього викладача фізичного виховання.

## 2. Методологія та методи

**Метою статті** є спрямованість змісту педагогічної освіти майбутніх викладачів фізичного виховання на формування стійкої позитивної мотивації до опанування фахово значущих знань і вмінь з екологічного туризму.

Для досягнення мети, вирішення завдань використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: теоретичних – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації теоретичних положень; емпіричних – бесіда, педагогічне спостереження, діагностичні методики, адаптовані відповідно до завдань дослідження (анкетування, опитування, тестування); статистичних – з метою аналізу результатів педагогічного експерименту із застосуванням t-критерію Стьюдента та критерію кутового перетворення Фішера, факторного аналізу.

## 3. Результати та дискусії

Проблема формування стійкої мотивації до майбутньої професійної діяльності є однією зі стрижневих у професійній педагогіці. Спрямованість змісту педагогічної освіти майбутніх викладачів фізичного виховання на формування стійкої позитивної мотивації до опанування фахово значущих знань і вмінь з екологічного туризму та використання їх у професійній діяльності передувала вивченню нормативних і програмних матеріалів, що регламентують фахову підготовку студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» освітньої програми «Фізичне виховання».

Здійснений аналіз навчальних планів і навчальних програм дисциплін практичної підготовки дав змогу дійти висновку, що формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму не виділене самостійним компонентом загалом і в складі навчальних програм дисциплін зокрема. Цільові навчальні курси, модулі та окремі теми, які б розкривали сутність екологічного туризму у змісті підготовки студентів, відсутні. Це означає, що зміст і специфіка екологічного туризму, формування знань і вмінь майбутніх викладачів фізичного виховання, необхідних для його організації, залишаються поза увагою.

Проте саме фахова підготовка майбутнього викладача фізичного виховання має забезпечити орієнтовну основу його професійної діяльності – систему знань, які зумовлюють свідоме професійне вирішення її завдань. Ця робота повинна проводитися з урахуванням необхідності міждисциплінарного підходу й забезпечення наступності та логічної послідовності, за якого кожна наступна дисципліна навчаль-



ного плану базується на сукупності знань, якими студент оволодів раніше.

Урахувавши всі ці думки, нами розроблені спеціальні екологічні модулі, впровадження яких до навчальних дисциплін плану підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання гарантувало формування їхньої компетентності у сфері екологічного туризму; прагнення до самоорганізації, самовдосконалення та лідерства; здатність до самоаналізу й рефлексії.

Вибір комплексу дисциплін позитивно вплинув на формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму і забезпечив надійний фундамент для підвищення їхньої мотивації та реалізації знань, умінь і навичок фахівців під час подальшого навчання в магістратурі за спеціалізацією «Екологічний та спортивний туризм».

Зауважимо, що процес формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму має бути послідовним, наскрізним, охоплювати всі етапи фахової підготовки студентів, тому формувальні заходи охоплювали весь період навчання в закладі вищої освіти. Це використано в інтеграції окремих модулів екологічного туризму до навчальних програм таких дисциплін (табл. 1).

Модулі з екологічного туризму, що були впроваджені в навчальні дисципліни, передбачали проведення лекційних (вступні, оглядові, проблемні лекції), семінарських (семінари-бесіди, семінар-пресконференція, семінар-круглий стіл), практичних

занять із використанням інтерактивних, ігрових, рефлексивних методів (вирішення ситуаційних завдань, кросвордів, ребусів, виконання дидактичних тестів, опитувальників тощо), мотиваційних тренінгів, спрямованих на моделювання майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ціннісного ставлення до неї.

Наголосимо, що вмотивоване ставлення майбутніх викладачів фізичного виховання до екологічного туризму формується протягом тривалого часу (найактивніше переважно на першому-другому курсах) за допомогою сукупності таких методів і засобів навчання, як: лекції, розповідь, пояснення, бесіди, методи формування пізнавальних інтересів (створення позитивної емоції, пізнавальні ігри), методи формування відповідальності (пояснення важливості, визначення вимог, заохочення), організація спортивно-масових заходів, співпраця з організаціями та установами туристського профілю, інтерактивне спілкування. Організаційно-пізнавальна туристська діяльність студентів, яка здебільшого здійснюється у позааудиторний час, передбачає розвиток їхнього інтелектуального й рухового потенціалу через спілкування та пошукові роботи в Інтернет, участь у кафедральних та загальноуніверситетських заходах. Як звичайно, знайомство з туристською діяльністю відбувається шляхом участі в заходах із нагоди святкування Міжнародного дня туризму (27 вересня – обов'язковий традиційний туристський зліт, у якому беруть участь студенти і викладачі).

Таблиця 1

**Дисципліни, до яких інтегровано екологічні модулі з формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму**

Курс	Дисципліни (зміст модуля)	Вид практики
1	«Вступ до спеціальності та інформаційна культура студента»: модуль екологічного туризму (МЕТ) «Сучасний стан екологічного туризму в Україні і за кордоном»; «Історія фізичної культури»: МЕТ «Історія розвитку екологічного туризму»	Табірний збір
2	«Організація масової фізичної культури»: МЕТ «Анімаційні заходи під час проведення екологічних походів»; «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці»: МЕТ «Безпека екологічного туризму»; «Спортивно-педагогічне вдосконалення»: МЕТ «Проблеми і перспективи розвитку екологічного туризму»	Ознайомча в ЗДО
3	«Профілактика спортивного травматизму»: МЕТ «Попередження травматизму під час проведення туристських заходів»; «Туризм із методикою викладання»: МЕТ «Екологічний туризм як система»; «Гігієна фізичного виховання і спорту»: екологічний модуль «Контакти туристів з біопаразитами»	Педагогічна в ЗСО
4	«Основи оздоровчого харчування»: МЕТ «Харчування під час туристських походів»; «Адаптивне фізичне виховання»: МЕТ «Екологічний туризм як засіб у роботі з неповносправними»; «Основи реабілітації»: МЕТ «Оздоровчо-лікувальний туризм»	Виробнича у туристичних центрах



Викладачами зі студентами факультету фізичного виховання організуються: профільні виставки фотографій з туристської тематики; одноденні походи з обов'язковим відвідуванням краєзнавчих об'єктів (відвідування історичних пам'яток, природоохоронних зон Запорізького регіону; зустрічі з провідними туристами області). Через Інтернет, оголошення в навчальних корпусах університету та в засобах масової інформації студентів запрошують до участі в загальноуніверситетському туристському зльоті, який традиційно проводиться в заповідній зоні о. Хортиця. На базі профілакторію Запорізького національного університету студенти мають можливість організувати 2–3-денний туристський зліт, а також відвідати історичні пам'ятки цього унікального острова. Зліт має спортивну мету, пропагує й популяризує екологічний туризм серед студентів та викладачів.

Так, у студентів з'являється можливість наочно побачити яскраві, незабутні світлини туристських подорожей, відчути гострі моменти туристського походу, побути учасниками елементарних туристських технічних етапів і почути з вуст досвідчених туристів повчальні історії про відважність, мужність, складність та неповторність заняття екологічним туризмом.

Дієвою формою залучення студентів до занять екологічним туризмом є усвідомлення себе організатором туристичних заходів з молоддю. Майбутні викладачі фізичного виховання регулярно залучаються до проведення міських, районних і обласних заходів з екологічного туризму та обласних краєзнавчих зльотів. Допомога, яку надають студенти, вимагає ґрунтовно підготовлених студентів. Оскільки ця діяльність є добровільною, то кожен студент вибирає відповідно до своїх індивідуальних особливостей вид роботи, яка йому імпонує, або, навпаки, ту ділянку, яка є для нього складною, але є бажання попрацювати над собою. Ця діяльність виховує такі позитивні якості у майбутніх викладачів фізичного виховання, як відповідальність, організованість, дисциплінованість тощо. Одночасно студенти занурюються в атмосферу позааудиторної роботи з екологічного туризму, наочно бачать її особливості та усвідомлюють вимоги до знань, умінь і навичок із туризму. Робота дає змогу кожному студенту оцінити свій потенціал як організатора позааудиторного заходу й осмислити свої можливості, потреби, недоліки. Кожен захід, що пов'язаний з екологічним туризмом, висвітлюється на дошках інформації факультету фізич-

ного виховання і університету та через соціальні мережі. Окрім названих напрямів реалізації першої педагогічної умови, студентам, які зарекомендували себе технічно підготовленими, надається можливість тренуватися і брати участь у складі команд від університету з видів спортивного туризму (пішохідного, водного, велосипедного). У студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» освітньої програми «Фізичне виховання» є можливість працювати з приватними підприємцями, що володіють мережею мотузкових парків у м. Запоріжжі на посадах керуючих та інструкторів, що значно розширює розуміння студентами можливостей застосування туризму в активному та змістовному відпочинку. Зазначені засоби формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму постійно поповнюються інноваціями та пропозиціями від адміністрації університету, від різних організацій, установ тощо. Гарантією забезпечення формування у студентів мотиваційних установок щодо формування фахової компетентності є обов'язкове поєднання всіх доступних і запропонованих форм, методів та засобів аудиторної й позааудиторної роботи викладачів і студентів. Завдяки цьому студенти можуть глибоко усвідомити й оцінити прикладне та соціальне значення занять екологічним туризмом.

#### **Висновки**

Побудоване освітнє середовище становить фундамент для здійснення процесу в цьому напрямі, що забезпечить: коригування процесу формування досліджуваного утворення; внесення змін до змісту теоретичного матеріалу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання, змістового компонента з екологічного туризму; пошук сучасних активних форм, методів і технологій навчання, які б забезпечили високий рівень фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму; для підвищення мотивації й реалізації знань, умінь і навичок студентів під час подальшого навчання в магістратурі за спеціалізацією «Екологічний та спортивний туризм».

Подальшого оновлення потребують підходи до змістового наповнення фахового блоку дисциплін відповідно до змін в обсязі їхнього вивчення, передбачених корекцією державних стандартів згідно з вимогами нового Закону України «Про вищу освіту» та запровадження нових інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх викладачів фізичного виховання.





---

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитрук О.Ю., Дмитрук С.В. ЕКОтуризм : навчальний посібник. Київ : Альтерпрес, 2009. 358 с.
2. Косолапов А.Б. Теория и практика экологического туризма : учебное пособие. Москва : КНОРУС, 2005. 240 с.

### REFERENCES

1. Dmitruk, O.Yu., Dmitruk, S.V. (2009). *EKOturizm: navchalniy posibnik. [ECOTourism: textbook]*. Kyiv: Alterpress, 2009, 358 p. [in Ukrainian].
2. Kosolapov, A.B. (2005). *Teoriya y praktyka ekolohycheskoho turyzma: uchebnoye posobiye [Theory and practice of ecological tourism]*. Moscow, 240 p. [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 04.08.2020.  
The article was received 4 August 2020.*



УДК 378.091.33:37.011.3-051:51  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-18>

## ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИКА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЩОДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОВОДИТИ МАТЕМАТИЧНІ ТВЕРДЖЕННЯ

Недялкова Катерина Василівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри математики і методики її навчання  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського*  
ndlvitaliy@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-1092-2116

Актуальність дослідження визначається положенням, що вивчення теорем та їх доведень є одним з ключових завдань шкільного курсу математики і водночас важливою методичною проблемою, оскільки останнім часом засвідчується зменшення інтересу здобувачів середньої освіти до доказових міркувань. **Метою** статті є з'ясування й експериментальна перевірка умов ефективного формування складника методичної компетентності майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження. Під час педагогічного експерименту автором було використано власні методичні розробки з досліджуваної теми, включаючи демонстрацію основних етапів роботи над теоремами, тестові завдання, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, презентації, QR-словник понять теми дослідження тощо. Для реалізації експерименту та з'ясування його ефективності використано такі **методи**, як-от: аналіз нормативних освітніх документів, педагогічне спостереження, анкетування студентів, бесіди з учителями і викладачами, аналіз модульних контрольних робіт з фахової дисципліни «Шкільний курс математики і методика його навчання», математична обробка результатів експериментальної роботи. **Висновками** з проведеної роботи були визначені умови щодо вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики стосовно формування такого складника їхньої методичної компетентності, як навчання учнів доводити математичні твердження, із-поміж яких: вміння здійснювати пропедевтичну роботу; набуття глибоких і міцних знань щодо логічних основ ШКМ, принципів і прийомів навчання школярів готових доведень та самостійного пошуку учнями доведень математичних тверджень; здійснення творчого підходу до реалізації основних етапів роботи з теоремами; усвідомлення значущості та доречності застосування різних способів доведень теорем; урізноманітнення викладачем фахових дисциплін методів, засобів, форм організації навчальної діяльності студентів та ін. Перспективою подальших досліджень є визначення умов підвищення ефективності формування інших складників методичної компетентності майбутніх учителів математики.

**Ключові слова:** *вдосконалення фахової підготовки, логіко-математичний аналіз твердження, етапи роботи над теоремами, тестові завдання, педагогічний експеримент.*

## FORMATION OF COMPONENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS ABOUT TEACHING PUPILS TO PROVE MATHEMATICAL STATEMENTS

Nedialkova Katerina Vasylivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department  
of Mathematics and Methods of its teaching  
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*  
ndlvitaliy@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-1092-2116

The relevance of the article is determined by the fact that the study of theorems and their proofs is one of the main tasks of the school course of mathematics and, at the same time, an important methodical problem, as recently there has been a decrease in pupils' interest in evidence. **The purpose** of the article is to clarify and experimentally test the conditions for the effective formation of a component of the methodological competence of future mathematics teachers to teach pupils to prove mathematical statements. During the pedagogical experiment the author used his own methodical tasks on the research topic, including demonstration of the main stages of work on theorems, test tasks, tasks for independent and individual work, presentations, QR-dictionary of research topic concepts, etc. To implement the experiment and determine



its effectiveness, the following methods were used: analysis of normative educational documents, pedagogical observation, questionnaires of students, conversations with teachers, analysis of modular tests in the discipline “School course of mathematics and **methods** of its teaching”, mathematical processing of results of experimental work. **The conclusions** of the research are certain conditions for improving the professional training of future teachers of mathematics, namely: the formation of such a component of their methodical competence as teaching pupils to prove mathematical statements. Among these conditions are ability to carry out propaedeutic work; acquisition of deep and solid knowledge about the logical foundations of SCM, principles and methods of teaching pupils ready-made proofs and independent search by pupils for proofs of mathematical statements; using of a creative approach to the implementation of the main stages of work with theorems; awareness of the significance and appropriateness of the application of different methods of proving theorems; diversification by the professor of methods, means, forms of the organization of educational activity of students, etc.

The prospect of further research is to determine the conditions for improving the effectiveness of the formation of other components of methodical competence of future teachers of mathematics.

**Key words:** *improvement of professional training, logical-mathematical analysis of the statement, stages of work with theorems, test tasks, pedagogical experiment.*

### Вступ

Вивчення теорем та їх доведень є одним з ключових завдань шкільного курсу математики і водночас важливою методичною проблемою. Справді, аналіз досвіду роботи вчителів-математиків у сучасній загальноосвітній школі засвідчує зменшення інтересу здобувачів середньої освіти до доказових міркувань, розв’язування задач на доведення, самостійного пошуку доведень, різних способів доведення тверджень шкільного курсу математики тощо. У значній кількості учнів помічається несформованість або недостатня сформованість компетенцій щодо доведень тверджень як курсу геометрії, так і курсу алгебри сучасної школи. Водночас під час навчання учнів доводити математичні твердження відбувається розвиток логічного мислення учнів, просторових уявлень та уяви; учні вчать методів доведень, засвоюють евристичні прийоми розумової діяльності; у школярів формуються позитивні якості особистості: наполегливість, посидючість, кмітливість та ін. Отже, вивчення теорем та їх доведень у шкільному курсі математики важко переоцінити.

Отже, постає проблема підвищення інтересу здобувачів середньої освіти до доказових міркувань, з одного боку; а з іншого – вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження і формування відповідного складника їхньої методичної компетентності.

#### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Питаннями логічних основ сучасного шкільного курсу математики і методики доведень теорем активно займалися вчені-математики, методисти і практики другої половини ХХ століття: П.С. Александров, Л.С. Атанасян, Г.П. Бевз, О.В. Погорелов,

В.Ю. Середа, З.І. Слєпкань, А.А. Столяр, І.Ф. Тесленко, С.М. Чашечников, Л.І. Чашечникова та ін.

На сучасному етапі в контексті компетентнісного підходу до навчання здобувачів середньої освіти і професійної підготовки майбутніх учителів зазначена проблема набуває нових аспектів, оскільки така підготовка передбачає формування як інтегральної і загальних, так і суто фахових компетентностей. З огляду на досліджувану проблему є сенс зробити акцент на таких фахових компетентностях майбутніх учителів математики, як-от: здатність формувати предметні компетентності в галузі математики у тих, хто навчається; здатність аналізувати, моделювати, досліджувати і презентувати досвід навчання; здатність володіти термінологією за фахом та комунікативно-мовленнєвими засобами; здатність до організації дистанційної, самостійної, позакласної та позашкільної роботи з математики; здатність здійснювати об’єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з математики. Водночас формування і реалізація фахових компетентностей спрямовані на формування і реалізацію методичної компетентності учителя математики, під якою, за визначенням С.О. Скворцової (Скворцова, 2013: 36–37), розуміється системне особистісне утворення, що виявляється у здатності до здійснення та організації процесу навчання математики на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв’язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета. Одним зі складників методичної компетентності вчителя математики є ефективне навчання учнів доводити математичні твердження.

Нині проблемою формування методичної компетентності майбутніх учителів



математики активно займаються вчені-методисти І.А. Акуленко, Б.О. Бурда, О.І. Скафа, Н.А. Тарасенкова, О.С. Чашечникова, В.О. Швець та ін. Проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів математики з навчання учнів геометрії присвячено дисертаційне дослідження О.І. Матяш (Матяш, 2014).

Водночас питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики у різних його аспектах залишається актуальним. Отже, метою статті є з'ясування й експериментальна перевірка умов ефективного формування складника методичної компетентності майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження.

## 2. Методологія та методи

Як емпіричний матеріал використано авторські методичні розробки з досліджуваної теми, включаючи тестові завдання, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, матеріали сучасних підручників з математики для закладів середньої освіти. Методами, які дозволили дійти висновків щодо ефективності експериментальної роботи, використано аналіз нормативних освітніх документів, педагогічне спостереження, анкетування студентів, бесіди з учителями і викладачами, аналіз модульних контрольних робіт з фахової дисципліни «Шкільний курс математики і методика його навчання», математична обробка результатів експериментальної роботи.

## 3. Результати та дискусії

Метою проведення педагогічного експерименту виявилася перевірка умов ефективного формування складника методичної компетентності майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження. Зазначений експеримент проводився протягом I семестру 2019–2020 навчального року (18 навчальних тижнів) на базі фізико-математичного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського; до нього були залучені студенти 4 курсу спеціальностей «Математика–англійська мова», «Математика–інформатика», «Математика–фізика» (експериментальні групи (ЕГ), разом 25 студентів) і «Фізика–математика», «Інформатика–математика» (контрольні групи (КГ), разом 18 студентів). Вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження відбувалося під час викладання дисципліни «Шкільний курс математики і методика його навчання» в розділі «Методика навчання геометрії» в експериментальних групах.

## Опис педагогічного експерименту.

Насамперед необхідно було домогтися розуміння студентами, що під навчанням учнів доводити математичні твердження розуміється навчання готових доведень, які пропонуються вчителем або авторами підручників, а також навчання самостійного пошуку доведень тверджень (Слепкань, 2000: 75). Проблему навчання доведень доцільно розчленовують на декілька методичних завдань, які розв'язуються послідовно: 1) вивчення готових доведень, уміння відтворювати їх; 2) самостійна побудова учнями доведень за аналогією з вивченим; 3) пошук і виклад доведень способом, указаним учителем; 4) самостійний пошук і проведення учнями доведень математичних тверджень.

Майбутні учителі математики мають усвідомити, що необхідно проводити пропедевтичну роботу з учнями щодо доведень тверджень починаючи з початкової школи, виховуючи звичку все пояснювати, обґрунтовувати, доводити. **Наприклад.**

**У ч и т е л ь:** Чому ти вважаєш, що число 2001 ділиться на 3?

**У ч е н ь:** Оскільки сума цифр цього числа дорівнює 3. А якщо сума цифр числа ділиться на 3, то і саме число ділиться на 3.

**У ч и т е л ь:** Чому дріб  $4/7$  – правильний?

**У ч е н ь:** Тому що чисельник цього дробу менший знаменника, тому за означенням дріб правильний.

Автори сучасних підручників 5–6 класів активно залучають у задачний матеріал завдання, спрямовані на формування в учнів культури доказових міркувань. **Наприклад,** у підручнику «Математика, 6 клас» (Істер, 2014: 177) зустрічаємо таке завдання: «Чи є правильним твердження? Чому?»

1) Якщо два числа рівні, то їх модулі теж рівні;

2) якщо модулі двох чисел рівні, то ці числа рівні».

Систематична робота з навчання учнів доводити математичні твердження починається з 7 класу; при цьому студенти мають пам'ятати, що розуміння учнями доведень, що пропонуються на уроці вчителем і представлені у підручнику, вміння відтворювати готові доведення теореми або формули – тільки перший, але важливий рівень навчання доведень, і головними моментами у цій роботі є такі: 1) усвідомлення вихідних положень (даних) і вимог теореми (задачі); 2) розуміння основної ідеї і системи розгортання доведення; 3) розуміння методу, яким здійснюється доведення; 4) виділення основних етапів доведення, чітке усвідомлення всіх аргументів доведення. Також



майбутні вчителі математики мають вміння виконувати логіко-математичний аналіз доведення, наприклад: *теорема – ознака вписаного чотирикутника* (якщо сума протилежних кутів чотирикутника дорівнює  $180^\circ$ , то навколо нього можна описати коло). *Доведення:* нехай в чотирикутнику  $ABCD$   $\angle B + \angle D = 180^\circ$ . Опишемо коло навколо трикутника  $ABC$  і доведемо, що вершина  $D$  не може лежати ні всередині цього кола, ні поза ним.

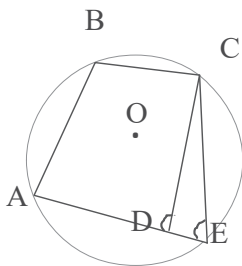


Рис. 1

1) Нехай точка  $D$  лежить всередині кола, а точка  $E$  – точка перетину променя  $AD$  з дугою  $AC$  (рис. 1). Тоді чотирикутник  $ABCE$  – вписаний. За умовою  $\angle B + \angle D = 180^\circ$ , а за властивістю вписаного чотирикутника  $\angle B + \angle E = 180^\circ$ , тобто  $\angle D = \angle E$ . Проте кут  $D$  чотирикутника  $ABCD$  – зовнішній кут трикутника  $CDE$  і, за теоремою про зовнішній кут трикутника, має бути більшим за кут  $E$ . Отже, ми дійшли до суперечності, тобто  $t. D$  не може лежати всередині кола.  
2) Аналогічними міркуваннями можна довести, що  $t. D$  не може лежати поза колом. Отже,  $t. D$  лежить на колі, тобто навколо чотирикутника  $ABCD$  можна описати коло. Теорема доведена.

*Проведемо аналіз доведення:*

1) за послідовністю міркувань: синтетичне;

2) за загальнологічною основою: непряме (застосовано метод від супротивного), по частинах;

3) за формою умовиводу: індуктивне доведення (розглянуто два випадки, що вичерпують усю множину можливих випадків щодо такої ситуації – метод повної індукції; всередині кожного випадку застосовано дедуктивні міркування, оскільки посилаємося на доведені факти – теореми);

4) залежно від використання математичних теорій: за допомогою властивості зовнішнього кута трикутника; за властивістю вписаного чотирикутника.

Важливо довести до розуміння майбутніми вчителями, що другий, найважливіший рівень – навчання учнів доводити твердження самостійно. Можна виділити такі компоненти, що входять в уміння само-

стійно доводити теореми і задачі на доведення: 1) підведення об'єктів під поняття; 2) знання необхідних і достатніх ознак понять, про які йдеться у висновку теореми; 3) вибір ознак понять, що відповідають даним теоремі (умові); 4) виконання дії розгортання умови. Так, наприклад, на практичних заняттях ми виокремлювали зі студентами достатні умови рівності відрізків:

1) підведення під означення – показати, що довжини відрізків рівні (координатним методом або за допомогою скалярного добутку обчислити довжини відповідних векторів);

2) пошук трикутників, елементами яких є відрізки, що порівнюються, і доведення їх рівності;

3) знаходження руху, який переводить один відрізок у другий;

4) використання властивостей рівності відрізків у деяких фігурах: протилежні сторони паралелограма рівні; діагоналі прямокутника рівні; бічні ребра призми рівні та ін.

Наголошуємо студентам, що такі набори достатніх умов для підведення під найважливіше поняття накопичуються і систематизуються по мірі вивчення учнями геометрії.

Також на уроках узагальнення і систематизації знань важливо з точки зору розвитку логічного мислення учнів ознайомити їх з прикладами *софізмів*. Автори сучасних підручників активно залучають софізми, наприклад (Тарасенкова, 2018: 82): знайдіть помилку в міркуваннях: «Розглянемо правильну числову рівність:  $35 + 10 - 45 = 42 + 12 - 54$ . Застосуємо розподільний закон:  $5 \cdot (7 + 2 - 9) = 6 \cdot (7 + 2 - 9)$ . Поділимо обидві частини цієї рівності на множник  $(7 + 2 - 9)$ . Одержимо:  $5 = 6$ ».

Вкрай важливо сформулювати у майбутніх учителів математики уміння реалізовувати такі етапи роботи з учнями над математичним твердженням, як: 1) підготовча робота (актуалізація опорних знань, створення проблемної ситуації, мотивація терміна, експеримент, висування гіпотези та ін.); 2) формулювання теореми (аналіз умови, побудова рисунка, короткий запис «дано – довести»); 3) доведення теореми; 4) закріплення доведення; 5) застосування й узагальнення теореми.

З метою обговорення у колі фахівців досліджуваної проблеми автором цієї статті проводилася відкрита лекція з дисципліни «Шкільний курс математики і методика його навчання», на якій було розглянуто реалізацію цих етапів на прикладі вивчення теореми про три перпендикуляри (ТТП).

1) *Підготовча робота*. Задача: дано прямокутний  $\triangle ABC$  ( $\angle B = 90^\circ$ ). До площини цього трикутника проведено перпендикуляр  $MA$



(рис. 2). Знайдіть відстань від точки М до прямої ВС, якщо відрізок МС становить 10 см, а довжина катету СВ дорівнює 6 см.

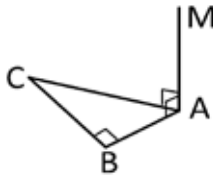


Рис. 2

Природно, має виникнути питання: а що є відстанню від точки до прямої? Це довжина перпендикуляра, опущеного з цієї точки до даної прямої. Отже, треба з т. М опустити перпендикуляр на СВ. Куди ж він «попаде»? Може, це і є відрізок МС? У такий спосіб створюється *проблемна ситуація*, що демонструє учням недостатність теоретичних фактів для розв'язання цієї задачі. Далі вчитель має показати просторову модель, що ілюструє ТТП. Звертаємо увагу учнів на той факт, що якщо сполучити точки М і В, то одержимо: МА – перпендикуляр до площини (АВС), МВ – похила до цієї площини, АВ – проекція похилої МВ на площину (АВС), т. В – основа похилої, через яку проведено точку В, причому –  $AB \perp BC$ . Дивлячись на модель, разом з учнями висуваємо гіпотезу: здається, МВ також перпендикулярна до ВС! «Отже, спробуємо довести цей факт», – говорить вчитель, і починається другий етап: формулюється твердження.

2) *Аналіз формулювання теореми.* Теорема ( $A \Rightarrow B$ ): якщо пряма, що проведена на площині через основу похилої, перпендикулярна її проекції, то вона перпендикулярна і похилій.

Вчитель, звертаючись знову до моделі (яку обов'язково треба «пропустити по рядах»), *мотивує термін*: справді, маємо три перпендикуляри, і дивлячись на модель, зображуємо цю ситуацію на рисунку (рис. 3):

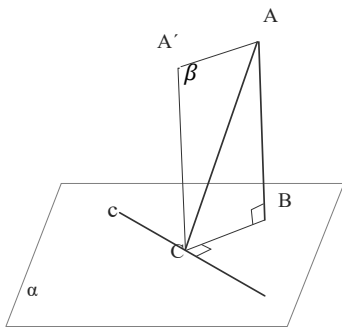


Рис. 3

3) *Доведення теореми* (оформлюємо покроково):

1. Проведемо пряму  $CA'$ , паралельну прямій АВ.
2.  $CA' \perp \alpha$  (за теоремою – властивістю перпендикулярних прямої і площини). Отже,  $CA' \perp c$  (за означенням перпендикулярних прямої і площини).
3.  $CA'$  і АВ задають пл.  $\beta$ .
4.  $CA' \perp c$ ,  $CB \perp c$ , отже  $c \perp \beta$  (за ознакою перпендикулярності прямої і площини).
5. Оскільки  $AC \in \beta$ , то  $AC \perp c$  (за означенням перпендикулярних прямої і площини).

Представлене доведення демонструє синтетичний метод (за послідовністю міркувань), який не вскриває хід думки. Справді, за такого підходу не обґрунтовано додаткову побудову; в учнів природно має виникнути запитання: чому треба провести пряму  $CA'$  паралельно прямій АВ? Як треба здогадатися, що починати потрібно саме з цього? Для *свідомого* засвоєння такого доведення вчителю слід розпочати з *висхідного аналізу*, проведеного у формі *евристичної бесіди*.

*Учитель.* Як можна довести факт перпендикулярності двох прямих?

*Учень.* Можна довести, що вони перетинаються під прямим кутом.

*Учитель.* Так, але, користуючись означенням, іноді важко встановити градусну міру кута між прямими. Можна також «помістити» ці прямі в прямокутний трикутник. А ще можна помістити пряму АС у площину, яка напевно перпендикулярна прямій с (тоді АС буде перпендикулярна с за означенням перпендикулярних прямої і площини). За ознакою перпендикулярних прямої і площини треба мати дві прямі в цій площині, що перпендикулярні прямій с. Одна така пряма в нас є, це пряма СВ (за умовою). Потрібна ще одна пряма, перпендикулярна с. Якщо така пряма буде перпендикулярна пл.  $\alpha$ , вона буде перпендикулярна і прямій с (за означенням перпендикулярних прямої і площини). Тоді ця пряма має проходити через т. С і бути паралельною прямій АВ (тоді за теоремою – властивістю перпендикулярних прямої і площини ця пряма буде перпендикулярна пл.  $\alpha$ ). Отже, проведемо пряму  $CA'$ , паралельну прямій АВ.

У такий спосіб *обґрунтовується додаткова побудова*, і *намічається план доведення*. І далі вже проводиться доведення, і учні записують у зошиті короткий запис доведення з обґрунтуванням.

4) *Закріплення доведення.* Цей етап реалізується у процесі доведення оберненої теореми, яку можна сформулювати за допомогою учнів (у 10-му класі вони вже обізнані з поняттям «обернене твер-



дження»), попередньо звернувшись до моделі і висунувши гіпотезу. Доведення цього факту аналогічне попередньому, тому школярі можуть провести його самостійно. Робота з оберненим твердженням розвиває логічне мислення учнів, інтерес до доказових міркувань. Корисно також переформулювати пряме й обернене твердження за допомогою термінів «необхідно», «достатньо», «необхідно і достатньо», «тоді і тільки тоді», «якщо і тільки якщо».

5) *Застосування та узагальнення теореми.* Перш за все, слід повернутися до вихідної задачі, за допомогою якої було створено проблемну ситуацію. Тепер теоретичних фактів вистачає: за ТТП робимо висновок, що  $CB \perp MB$ , тому перпендикуляр  $MB$  і є відстанню від т.  $M$  до прямої  $BC$ . Його довжину неважко знайти із прямокутного  $\triangle MBC$ .

Корисно дати *опорні задачі*, що вирішуються за допомогою ТТП, наприклад, таку: через центр вписаного у трикутник кола проведено пряму, перпендикулярну площині трикутника. Доведіть, що кожна точка цієї прямої рівновіддалена від сторін трикутника.

Варто зауважити, що в деяких сучасних підручниках геометрії для 10-го класу автори приймають узагальнений підхід до визначення перпендикулярності у просторі: перпендикулярними можуть бути і мимобіжні прямі (Мерзляк, 2019: 151). Тому узагальнену ТТП формулюємо з учнями так: якщо пряма, яка належить площині, перпендикулярна проєкції похилої до цієї площини, то вона перпендикулярна і до самої похилої. Справедливим є і обернене твердження.

Варто довести до відома майбутніх учителів, що закріплення теореми може відбуватися і у разі доведення її іншим способом: за рис. 4 старшокласники можуть самостійно здогадатися і провести доведення ТТП.

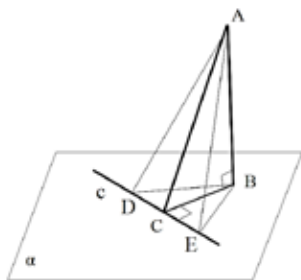


Рис. 4

Доведення:

1. Відкладемо від т.  $C$  рівні відрізки  $CD$  і  $CE$ . Сполучимо т.  $B$  з т.  $E$  і т.  $B$  з т.  $D$ .  $\triangle BDC$

є рівнобедрений, оскільки медіана  $CB$  є висотою.

2. Отже,  $BE=BD$ . Тому  $\triangle AEB = \triangle ADB$  за двома катетами.

3. З цього слідує, що  $AE=DE$  як відповідні сторони рівних трикутників. Тому  $\triangle ADE$  рівнобедрений, а значить, медіана  $AC$  є висотою, тобто  $AC \perp DE$  (за властивістю рівнобедреного трикутника). Теорему доведено.

Варто обговорити зі студентами, що ТТП можна доводити також ще й методом від супротивного, векторним, за допомогою теореми, оберненої до теореми Піфагора.

На практичних заняттях разом зі здобувачами вищої освіти нами було зроблено узагальнення щодо застосовувань учителем на уроці різних способів доведень тверджень:

1) з метою підвищення інтересу учнів до доказових міркувань; тоді доведення різними способами може відбуватися на одному уроці або інший спосіб може бути поданий для розбору додому, у тому числі для самостійного пошуку доведення (за готовим рисунком або без підказки);

2) у зв'язку з вивченням нової теми задля її закріплення: можна подати інший спосіб доведення теореми, що вже була розглянута на попередніх уроках або навіть у попередніх класах;

3) для застосування даної теореми, оскільки доведення цієї ж теореми іншим способом є одним із варіантів закріплення теореми;

4) для реалізації диференційованого навчання як спосіб врахування індивідуальних можливостей учнів, їхніх потреб у подальшому навчанні;

5) як дієвий засіб розвитку логічного мислення учнів, оскільки зазвичай різні способи доведення теорем засновані на використанні різних достатніх умов того чи іншого поняття.

Зазначимо, що за наведеною послідовністю може бути організована робота над твердженнями і з курсу алгебри (Недялкова, 2020).



Рис. 5. Методи доведення теорем



Рис. 6. Софізм



З метою зацікавлення студентів та урізноманітнення форм і методів навчання автором цієї статті було розроблено QR-словник понятійного апарату теми, що розглядається, приклади яких зображено на рис. 5 і рис. 6; систему тестових завдань і завдань для самостійної та індивідуальної роботи, які підтримують фахову дисципліну «ШКМ і методика його навчання», з-поміж яких:

1. Розглянемо рівняння:  $(\sqrt{3x+4})^2 = (\sqrt{x-2})^2$ . Розв'язання:  $3x+4=x-2$ , звідки  $x=-3$ . Однак перевірка показує, що  $-3$  не є коренем вихідного рівняння. Відповідь:  $\emptyset$ . У чому причина появи стороннього кореня?

А	Неправильно застосовано теорему про рівносильність рівнянь
Б	Розширення області визначення
В	Звуження області визначення
Г	Розв'язання неправильне

2. Оберіть неправильне твердження:

А	Для того, щоб трапеція була рівнобедреною, необхідно і достатньо, щоб вона була вписана в коло
Б	Якщо паралелограм вписаний в коло, то він є прямокутником
В	У ромб можна вписати коло, тільки якщо він квадрат
Г	Якщо в паралелограм вписане коло, то він є ромбом

3. Розглянемо твердження:

Чотирикутник  $ABCD$  – паралелограм  $\Leftrightarrow \forall m, Q: \overrightarrow{QA} + \overrightarrow{QC} = \overrightarrow{QB} + \overrightarrow{QD}$  (рис. 7).

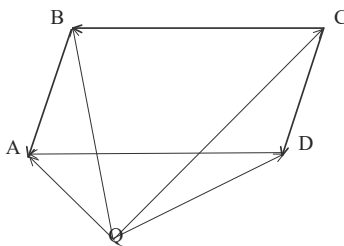


Рис. 7

Доведення:

1) Нехай  $\overrightarrow{QA} + \overrightarrow{QC} = \overrightarrow{QB} + \overrightarrow{QD}$ . Доведемо, що  $ABCD$  – паралелограм.

$$\overrightarrow{QA} - \overrightarrow{QB} = \overrightarrow{QD} - \overrightarrow{QC},$$

тобто  $\overrightarrow{BA} = \overrightarrow{CD} \Rightarrow |\overrightarrow{BA}| = |\overrightarrow{CD}| \Rightarrow AB = CD$ .

$$\overrightarrow{QA} - \overrightarrow{QD} = \overrightarrow{QB} - \overrightarrow{QC},$$

тобто  $\overrightarrow{DA} = \overrightarrow{CB} \Rightarrow |\overrightarrow{DA}| = |\overrightarrow{CB}| \Rightarrow DA = CB$ .

$$\left. \begin{array}{l} AB = CD \\ DA = CB \end{array} \right\} \Rightarrow ABCD \text{ – паралелограм за ознакою.}$$

Яку частину твердження було доведено: необхідність або достатність? Проведіть доведення другої частини вихідного твердження. Охарактеризуйте проведене доведення за різними ознаками.

**Аналіз результатів педагогічного експерименту.** Успішність у навчанні з розділу «Методика навчання геометрії» фахової дисципліни «ШКМ і методика його навчання» студентів експериментальних груп виявилась кращою порівняно з успішністю студентів контрольних груп (див. табл. 1).

На нашу думку, дані таблиці 1 засвідчують ефективність і корисність проведеної роботи щодо вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики стосовно навчання школярів доводити математичні твердження. Під час викладання дисципліни «Шкільний курс математики і методика його навчання» (розділ «Методика навчання геометрії») студентами контрольних груп було здійснено дещо формальний підхід: поряд із реалізацією традиційного навчання цієї теми (демонстрація значущості теми, виконання логіко-математичного аналізу твердження, показ етапів роботи над теоремою та ін.) не використовувались авторські розробки щодо етапів роботи над конкретними теоремами, тестових завдань, завдань для самостійної та індивідуальної роботи студентів; не проводилося ґрунтовної роботи над достатніми умовами понять, методами доведення теорем, прийомами закріплення теорем та ін.; значно менше використовувалися інтерактивні та інформаційні технології навчання.

Наведені дані за кожною із модульних контрольних робіт можна наочно подати у вигляді діаграми (рис. 8).

З точки зору реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів математики варто відзначити ефективне формування таких фахових компетентностей, як: здатність формувати предметні компетентності в галузі математики у тих, хто навчається; здатність аналізувати, моделювати, досліджувати і презентувати досвід навчання; здатність володіти термінологією за фахом та комунікативно-мовленнєвими засобами; здатність до організації дистанційної, самостійної, позакласної та позашкільної роботи з математики; здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з математики.

#### Висновки

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що вдосконалення фахової підготовки і формування відповідного

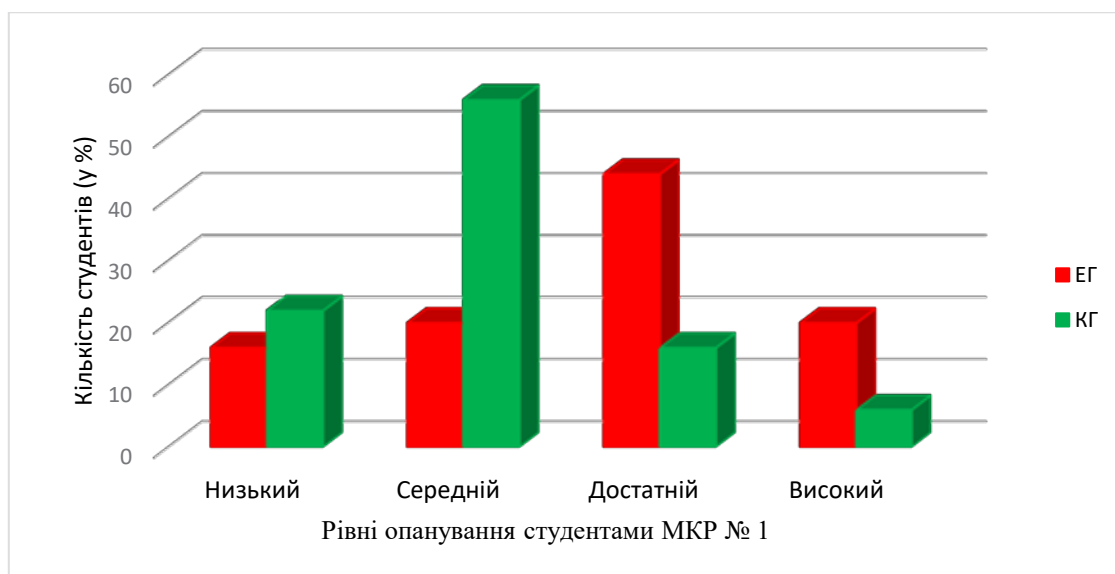




Таблиця 1

**Порівняльний аналіз успішності студентів експериментальних і контрольних груп за результатами модульних контрольних робіт**

Назви модульних контрольних робіт курсу	Рівні опанування студентами окремих тем курсу							
	низький		середній		достатній		високий	
	Кількість студентів (у %)							
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
МКР з теми: «Начала систематичного курсу геометрії. Матеріал курсу планіметрії 7 класу»	4 (16%)	4 (22%)	5 (20%)	10 (56%)	11 (44%)	3 (16%)	5 (20%)	1 (6%)
МКР з теми: «Многокутники. Геометричні перетворення на площині»	–	3 (17%)	9 (36%)	5 (28%)	12 (48%)	8 (44%)	4 (16%)	2 (11%)
МКР з теми: «Декартові координати і вектори на площині»	2 (8%)	3 (17%)	6 (24%)	5 (28%)	10 (40%)	8 (44%)	7 (28%)	2 (11%)
МКР з теми: «Геометричні величини у планіметрії»	5 (20%)	4 (22%)	8 (32%)	7 (39%)	9 (36%)	7 (39%)	3 (12%)	–

**Рис. 8. Порівняльний аналіз рівнів опанування студентами МКР № 1**

складника методичної компетентності майбутніх учителів математики щодо навчання учнів доводити математичні твердження ефективно реалізується у разі дотримання таких умов:

1) усвідомлення майбутніми вчителями математики ролі та значущості формування в учнів культури доказових міркувань;

2) розуміння ролі, сутності пропедевтики навчання учнів доводити математичні твердження та вміння її здійснювати;

3) набуття студентами глибоких і міцних знань (щодо логічних основ ШКМ, методів доведень теорем, принципів, методів, прийомів навчання школярів готових доведень та самостійного пошуку учнями доведень математичних тверджень) та вмінь їх реалізовувати;

4) дотримання майбутніми вчителями математики основних етапів роботи з теоремами та їх доведеннями, здійснення творчого підходу до можливих шляхів їх реалізації;

5) усвідомлення студентами значущості та доречності з методичної точки зору застосування різних способів доведень теорем на уроках математики і вміння їх реалізовувати;

6) набуття майбутніми вчителями математики практичного досвіду правильної організації вивчення здобувачами середньої освіти математичних тверджень та їх доведень у курсах алгебри та геометрії (під час практичних занять, семінарів, лабораторних робіт, конференцій, педагогічної практики тощо);



7) урізноманітнення викладачем фахових дисциплін методів, засобів, форм організації навчальної діяльності студентів, зокрема залучення інформаційних, інтерактивних технологій, завдань у тестовій формі, дослідницьких та проблемних завдань та ін.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні умов ефективного формування інших складників методичної компетентності майбутніх учителів математики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Істер О.С. Математика. 6 клас : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Генеза, 2014. 296 с.
2. Матяш О.І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)». Київ, 2014. 568 с.
3. Мерзляк А.Г., Номіровський Д.А., Полонський В.Б., Якір М.С. Геометрія : початок вивч. на поглиб. рівні з 8 кл., проф. рівень : підручник для 11 класів закладів загальної середньої освіти. Харків : Гімназія, 2019. 240 с.
4. Недялкова К.В. Навчання учнів доводити математичні твердження як складник методичної компетентності вчителя математики. *Science, society, education: topical issues and development prospects* : Abstracts of the 5<sup>th</sup> International scientific and practical conference. Kharkiv, Ukraine. 2020. Pp. 463–470. URL: <http://sci-conf.com.ua> (дата звернення: 15.07.2020).
5. Скворцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. 331 с.
6. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : підручник для студентів математичних спеціальностей

педагогічних навчальних закладів. Київ : Зодіак-ЕКО, 2000. 512 с.

7. Тарасенкова Н.А. Математика. 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.П. Бочко, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. Вид. 2-ге, доопр. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 240 с.

#### REFERENCES

1. Ister, O.S. (2014). *Matematyka. 6 klas [Math. 6th grade]*. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
2. Matyash, O.I. (2014). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti z navchannia heometrii maibutnikh uchyteliv matematyky: dys. ... d-ra ped. nauk [Formation of methodical competence in teaching geometry to future teachers of mathematics: dis ... Dr. ped. science]*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Merzlyak, A.H., Nomirovskiy, D.A., Polonskiy, V.B., Yakir, M.S. (2019). *Heometriia: pidruchnik dlia 11 kl. [Geometry. Textbook for 11th grade]*. Kharkiv: Himnaziia [in Ukrainian].
4. Niedialkova, K.V. (2020). *Navchannia uchniv dovodyty matematychni tverdzhennia yak skladnyk metodychnoi kompetentnosti vchytelia matematyky [Teaching pupils to prove mathematical statements as part of the methodical competence of a mathematics teacher]*. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Skvortsova, S.O. (2013). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia molodshykh shkoliariv rozviazuvaty siuzhetni matematychni zadachi [Preparing future primary school teachers to teach junior pupils to solve story math problems]*. Kharkiv: Ranok-NT [in Ukrainian].
6. Slepkan, Z.I. (2000). *Metodyka navchannia matematyky [Methods of teaching mathematics]*. Kyiv: Zodiak-EKO [in Ukrainian].
7. Tarasenkova, N.A. (2018). *Matematyka. 5 kl [Math. 5th grade]*. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita" [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.



УДК 37.016:[793.3+394.3](091)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-19>

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

Таранцева Олена Олександрівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
заслужений працівник культури України,  
доцент кафедри хореографії

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*

*elena\_tarantseva@bigmir.net*  
*orcid.org/0000-0003-0657-2432*

У статті проаналізовано джерела та історичні передумови розвитку національної народно-сценічної хореографії. Визначено етапи становлення й розвитку виконавської школи народно-сценічного танцю та балету в Україні, відповідно, проаналізовано зміст та форми народної хореографії, визначено місце і роль танцювального мистецтва у культурному надбанні українців.

Визначено плеяду видатних балетмейстерів, які внесли значний вклад у розвиток та пропаганду хореографічного мистецтва. Зокрема, відзначається праця Б. Ніжинської «Рух і школа руху», в якій висвітлюються педагогічні й естетичні погляди авторки та її увага до використання характерного танцю у створених нею балетах «Дванадцята рапсодія» на музику Ф. Ліста та «Похоронний марш» на однойменну музику Ф. Шопена. Наголошено про збагачення танцю новими рухами та його поєднання з виразними засобами, якими є слово, музика, світло, танцювальні костюми, бутафорія тощо, за допомогою яких більш виразно передаються складні почуття та певні життєві ситуації.

Велику увагу приділено відстеженню джерел та шляхів становлення й розвитку системи підготовки танцюристів від танцювальних студій і шкіл до професійних навчальних закладів та їх засновників: І. Іваницького, Д. Ширая, М. Піона, В. Верховинця, М. Мордкіна, Б. Ніжинської, О. Гаврилової, І. Чистякова.

Акцентується увага на побудову та малюнок українських танців (під пісню, під музику, лінійні, геометричні, коло, вуж, ланцюг, лави тощо), їх тематичну направленість (сюжетні, побутові, релігійні, патріотичні, хороводні, національні тощо).

Проаналізовано виділення театрального танцю з побутового та його перетворення на самостійний вид сценічного мистецтва – балет, а також подальший розвиток балету шляхом доповнення моральних проблем філософськими, казкових сюжетів реалістичними, наповнення національною тематикою балетних вистав.

Підкреслено, що засади, на яких ґрунтувалася виконавська школа народно-сценічного танцю на початку ХХ ст., мали глибоке історичне коріння, зокрема, народна хореографія завжди була невід'ємною частиною культурного розвитку українського народу.

**Ключові слова:** *український народний танець, національна культура, хореографія, балет, хореографічна школа, рух, пластика, музика, пісня.*

## ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF NATIONAL FOLK STAGE CHOREOGRAPHY

Tarantseva Olena Oleksandrivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Honored Doctor of Culture of Ukraine,  
Associate Professor at the Department of Choreography  
*Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*

*elena\_tarantseva@bigmir.net*  
*orcid.org/0000-0003-0657-2432*

The article analyzes the sources and historical prerequisites for the development of national folk-choreography. The stages of formation and development of the performing school of folk-dance and ballet in Ukraine are determined, the content and forms of folk choreography are analyzed accordingly, the place and role of dance art in the cultural heritage of Ukrainians are determined.

A galaxy of outstanding balletmasters who have contributed significantly to the development and promotion of choreographic art has been identified. Particularly noteworthy is the work of B. Nijinsky's Movement and the School of Movement, which highlights the pedagogical and aesthetic views of the author and her



attention to the use of characteristic dance in her ballets. Emphasis is placed on enriching the dance with new movements and combining it with expressive means such as words, music, light, dance costumes, intercommunication, etc., which more clearly convey complex feelings and certain life situations.

Much attention is paid to tracing the sources and ways of formation and development of the system of training dancers from dance studios and schools to vocational schools and their founders I. Ivanitsky, D. Shirai, M. Pion, V. Verhovynets, M. Mordkin, B. Nizhynsky, O. Gavrilo, I. Chistyakov.

Attention is paid to the construction and drawing of Ukrainian dances, their thematic orientation (story, household, religious, patriotic, dance, national, etc.).

The separation of theatrical dance from everyday life and its transformation into an independent form of the performing arts – ballet is analyzed, as well as the further development of ballet by supplementing moral problems with philosophical, fairy-tale subjects realistic, filling the national theme of the ballet performances of “Lily” by K. Dankevych, Svehnikov, “Sorochinsky Fair” by V. Gomolyak, “Shadows of Forgotten Ancestors” by V. Kireyko, “Dawn Lights” by L. Dychko, “Kamianar” by M. Skorik.

It is emphasized that the foundations on which the performing school of folk-dance at the beginning of the twentieth century was based had deep historical roots, in particular folk choreography has always been an integral part of the cultural development of the Ukrainian people.

**Key words:** *Ukrainian folk dance, national culture, choreography, ballet, choreographic school, movement, plastic, music, song.*

### Вступ

Одним із завдань освіти в Україні є органічне поєднання її з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, про що наголошується в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Це пов'язане з тим, що національна культура зорієнтована на відтворення і розвиток матеріальних і духовних цінностей народу та передачу їх молоді. Вона є джерелом національної самосвідомості, світорозуміння, акумулює етичну своєрідність українського народу, формує національний характер. У ній виявляються особливості художньої творчості, традицій народу, неповторність мови. Розвиток України як самостійної держави змінює світогляд людини, що вимагає запровадження наповнених новим змістом інноваційних технологій освіти й виховання.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Важливим засобом реалізації поставленого завдання є залучення молодого покоління до хореографічного мистецтва українського народу. Хореографія сприяє не лише розвитку емоційних почуттів у дітей, підлітків та молоді, розумінню краси реального світу, але й зміцненню здоров'я, формує поставу, розвиває увагу, пам'ять, позитивно впливає на загальний фізичний стан, а також на духовне удосконалення. Це вимагає врахування психологічних умов сприйняття і засвоєння основ хореографічної культури, усвідомлення її специфіки та значення.

### 2. Методологія та методи

Отже, проблема хореографічного мистецтва охоплює широкий спектр питань. Проте проблема відродження національної культури та її духовних скарбів шляхом

залучення молодого покоління до хореографії є не досить розробленою та потребує всебічного комплексного вивчення, а також створення якісно нової моделі навчального процесу, яка б відповідала сучасним тенденціям розвитку системи педагогічної освіти.

### 3. Результати та дискусії

Для осмислення такої проблеми необхідно розглянути її історичний аспект, зокрема, становлення та розвиток народного танцю в Україні.

Хореографічне мистецтво, як і духовна культура загалом, тісно пов'язане з історією народу, його традиціями. Народний танець витворювався протягом віків і був тісно пов'язаний із життям народу, його побутом, працею, певним художнім смаком. Танець не дарма називають своєрідним літописом життя. Народ сам зберігав і розвивав свої танцювальні скарби, передаючи від покоління до покоління форми танців, їх характер і манеру виконання.

У прадавні часи танок не мав музичного супроводу. Протягом тисячоліть він змінив свій первісний вигляд. Підпорядкувавши собі різні ефекти (колір, світло, звук), рух людського тіла став виражати складні людські почуття, почав передавати певні життєві ситуації.

Маловивченим є процес переходу обрядових танців у народні. Давня синкретична форма та слово, рух і жест як ритмічна цілісність затримуються надовго і не тільки у народних, але й у більш пізніх сценічних танцях. Відокремлення танцю від пісні починається з ранньокнязівських часів, коли з прийняттям християнства давні культові обряди роздвоїлися. Частина збереглась у народі як обрядово-народні танці, частину перейняли професійні танцюристи, які пісню у танці замінили жестом-пантомімою.





Таке відокремлення відбулось у Греції за 240 років до Різдва Христового і поширилось в інших країнах південної Європи. В Україні надзвичайно популярними були мандрівні танцюристи, так звані скомоорохи. Це засвідчують і фрески Софійського Собору в Києві, збудованого в XI ст. Ярославом Мудрим, що зображають групи танцюристів і музикантів (Тобілевич, 1967; 11–12).

Українські народні танці поділяли на дві групи: під пісню і під музику. Інструмент, як засіб підтримки танцювального ритму, дістав поширення пізніше. Будова народних танців лінійна, навіть геометрична, що виявляє схильність до фантазійних уявлень (коло, хрест, вуж, ланцюг, лави тощо), до простору й заокруглення ліній. Вони розвиваються як вертикально (гірські), так і горизонтально, сповнені бадьорості й радості. Образи взяті часто з природи, однак за характером вони різняться між собою (Верховинець, 1992: 40–46).

Більшість українських танців – хороводного типу, збагачені фігуральними ускладненнями, з яких виділяються танок парами і сольний, різного темпу. Наприклад, дівочий танець «Метелиця», який супроводжує мелодія пісні «Метелиця» у такті 2/4, побудований на одному-двох кроках, композиційно дуже різномірний, проте рухи й кроки твердо визначені й послідовні. Молодь виконувала його на сільському майдані або на замерзлій річці у вихровому темпі, що символізував заметіль. Дівчата, ніби сніжинки, кружляють навколо хлопців, крутяться на місці. Перша пара заводить за собою всю веремію танцюристів то по колу, то вісімкою, а інколи закручує всіх у кучугуру в центрі (Пастернакова, 1963).

Історичне минуле України відтворюють у своєрідній формі чоловічі військові танці. Наприклад, танець «Гонта» зображає клятву запорожця на вірність рідному краю. Його танцювали із шаблями в руках.

Тема праці мала в українському народному танці теж своє відображення. Це сюжетні танці «Кравчик», «Шевчик», «Лісоруби», «Ковалі» та ін., побудовані на професійних рухах, які демонструють вправність «майстра».

До сюжетних належали також побутові танці «Катерина», «Волинянка», «Горлиця» і такі, у яких відтворювали поведінку тварин і птахів, – «Бички», «Козлик», «Гусак».

Найбільш давніми є народні танці на Підляшші, наприклад, «Завірюха», «Гайдук», «Козак», «Шталер». На Слобожанщині люди пам'ятають стародавні танці «Дудочка», «Горлиця», а в південній Україні залишилися сліди козацьких танців, як, скажімо,

«Запорожець». У лемківських народних танцях «Кошочок», «Обертас», «Киваний», «Джурило», «Стрясуванець» тощо, супроводжуваних піснями, збереглися старовинні танцювальні елементи з великим впливом словацького фольклору.

Уже в XIV ст. з'явилися перші ознаки відділення театрального танцю з побутового, перетворення його на самостійний вид сценічного мистецтва – балет. Початок цьому поклали мандрівні жонглери, блазні, скомоорохи.

Класичний танець має глибоку народну основу. Його джерело – танцювальний фольклор. Сучасна мова класичного танцю формувалася впродовж століть, вбираючи особливості різних народних танців, а також елементи придворного етикету, пластичні мотиви самого життя, відбираючи з фольклорних скарбів найкращі перлини. Вона пов'язана своїм корінням з глибинами народного мистецтва і є результатом своєрідного шліфування, обробки й удосконалення фольклорних рухів (Станішевський, 1969).

На відміну від народних танців, балет потребував уже спеціально підготовлених виконавців, що зумовило відкриття придворних хореографічних шкіл. У 1661 році у Парижі була створена Королівська Академія танцю, очолювана відомим балетмейстером П'єром Башаном. Розроблені ним п'ять основних вихідних позицій залишаються основою класичного танцю і до нашого часу.

Під кінець XVII ст. балет перестає бути видовищем тільки для придворної знаті, причому вперше жіночі ролі виконують самі жінки, а не чоловіки. У XVIII ст. француз Ж. Новер вносить деякі реформи у балетні вистави, і класичний балет перетворюється на самостійний вид сценічного мистецтва (Станішевський, 1969).

У 1855 р. французький балетмейстер М. Петіпа переносить багаті балетні традиції в Росію і стає керівником балетної школи в Петербурзі, що перебувала під фінансовою опікою царського двору. Запропонована ним балетна методика доводить техніку до віртуозності.

Успіхи класичного балету в Росії, перші балетні вистави викликали інтерес в Україні. Українські дворяни у своїх маєтках створюють кріпосні театри. Як актори в них виступають спеціально підготовлені селяни-кріпаки. До речі, українське хореографічне мистецтво має цікаву історію. Вважається, що одна з перших хореографічних труп – І. Іваницького – з'явилася в Харкові ще 1790 року. Успішними були виступи трупи Д. Ширая у Києві та інших містах із балетом



«Венера і Адоніс». У 1851–1855 роках Моріс Піон очолює хореографічну трупу при Київському міському театрі, яка систематично ставить балетні спектаклі, а також організує тут хореографічну школу. Пізніше керівником трупи стає танцівник Варшавського театру А. Романовський. Згодом балетмейстер театру О. Кочетовський насичує балетний репертуар романтичними спектаклями, докладає багато зусиль для професійного зростання танцівників, вводить практику запрошувати на гастролі провідних балетних виконавців з Москви і Петербурга, що теж відіграло свою роль у розвитку професійної хореографічної школи в Україні.

У 1893–1909 рр. балетні студії в Київському міському театрі очолювали С. Ленчевський і М. Ланге. Популярністю у глядачів користувалися хореографічні картини з українського життя – «Малоросійський балет», «Жнива в Малоросії».

Наприкінці XIX – початку XX століття починає формуватися академічна хореографічна школа. Митці-реформатори сміливо розширюють рамки балетного академізму, спростовуючи міф про недоторканість цього виду класичного мистецтва. Реформи М. Фокіна вражають своїми знахідками наступні покоління балетмейстерів: В. Ніжинського, К. Голейзовського, М. Мясіна, Д. Баланчіна, Б. Ніжинську, що суттєво позначається на подальшому розвитку балету.

Ідея нового мистецтва захоплює й об'єднує цілу плеяду митців, які волею долі опиняються у цей час в Україні. Серед них, зокрема, і М. Мордкін, Б. Ніжинська. Так, відомий танцівник М. Мордкін зробив помітний внесок у розвиток і становлення професійної хореографічної школи. У 1919 р. він відкрив балетну студію при оперному театрі в м. Києві. Його виконавська й педагогічна системи працювали на ідею нового мистецтва. У Києві в цей час діяли студії І. Чистякова, О. Гаврилової, а також славнозвісна «Школа руху» Б. Ніжинської (Ecole de Movement), відкрита у 1915 році (Ніжинська, 1999). Для Б. Ніжинської це був один із найважливіших етапів життя, що став визначальним для подальшої творчості – час пошуків і експериментів, становлення й набуття значного практичного досвіду. Вона була неповторним і своєрідним педагогом. Її праця «Рух і школа руху» висвітлює педагогічні та естетичні погляди авторки, сформовані під час роботи у київській школі. Рух – провідна теза її творчого кредо, головний елемент танцю. Використання слова «матеріал», порівняння тіла з машиною пояснюються впливом конструктивізму.

Поряд із класичним у «Школі руху» значна увага приділяється і характерному танцю. Прагнучи якнайвиразніше тієї чи іншої ролі, Б. Ніжинська під час репетицій розігрує драматичні епізоди. На основі конструктивістських ідей, що передбачають функціональність дії та певну абстрактність змісту, вона створює два балети – «Дванадцята рапсодія» на музику Ф. Ліста та «Похоронний марш» Ф. Шопена (Станішевський, 1969).

У київській студії «Школа руху» для Броніслави Ніжинської пройшов суттєвий етап становлення й набуття значного практичного досвіду. Вона була неповторним і своєрідним педагогом. В українській школі професійного хореографічного мистецтва живуть традиції, які знаходяться в безперервному процесі розвитку, вбираючи нові течії, які уособлюють кращі надбання світового мистецтва (Пастернакова, 1949: 881–885).

Наприкінці 20-х років постає питання про створення українського національного балету. Таку ідею балетмейстер-фольклорист М. Верховинець виголосив ще у 1920 році у праці «Теорія українського народного танцю». «Наш балет, як йому судилось коли-небудь народитись, – писав він, – коли в нього увіллється багатство народного танцю з його мальовничими фігурами й широкою, нічим не обмеженою фантазією думок і коли він буде перейнятий духом веселих танцювальних пісень, повних кипучості, енергії та невимушеної широкі розваги справжнього життя» (Верховинець, 1990: 11). Одним із перших балетів на українську тематику став спектакль «Пан Каньовський» («Бондарівна»), поставлений майстром класичної хореографії В. Литвиненком на музику відомого українського композитора й диригента М. Верикінського. У ньому мовою танцю відтворено героїчне минуле України. Для цього необхідно було поєднати абсолютно несумісні стильові особливості класичного і народного танцю. «Верховинець вимагав, щоб у виставі не було значних відхилень від фольклору, щоб усюди зберігався національний колорит» (Архів Верховинця, с. 29).

Прем'єра спектаклю «Пан Каньовський» відбулася 19.04.1931 року. Спільна праця двох митців дала плідні результати. Наступними балетними спектаклями, де знайшла втілення національна тематика, стали «Лілея» К. Данькевича, «Маруся Богуславка» А. Свечнікова, «Сорочинський ярмарок» В. Гомоляки, «Тіні забутих предків» В. Кирейка, «Досвітні вогні» Л. Дичко, «Каменярь» М. Скорика (Книш, 1966; Пастернакова, 1951).



Верховинець вводив народний танець у класичні постановки, створив вистави-дивертисменти, яким дав назву «Хореографічні вечори», показав красу танцю та створив міцну теоретичну основу для розвитку хореографії.

Становлення українського балету відбулося на рівні експерименту. Елементи останнього були присутні в усіх балетних виставах 1920–1930 років. Експериментували балетмейстери – послідовники М. Петіпа: О. Горський, М. Фокін та ін. Свій шлях у балетному мистецтві хореографії шукав М. Дисковський – постановник балету на музику С. Прокоф'єва «Блазень, що сімох блазнів перехитрив» (1928 р.) (Верховинець, 1990).

Цікавим видається той факт, що український балет 1920–1930 рр. порушує не тільки моральні, а й філософські проблеми. Казкові сюжети, які так довго панували на балетній сцені, змінюються реалістичними, в центрі їх стоїть людина зі своїми переживаннями.

У 1930–1940-х роках у балеті утверджується новий напрям – «хореодрама». Уже сам термін значною мірою розкриває його сутність. В основу спектаклю покладено прийоми драматичного театру: образи на сцені створюються не тільки танцем, але й грою, пантомімою, іноді навіть словом. Таким є балет «Лілея» за мотивами прекрасної поезії Т. Шевченка (композитор К. Данкевич, лібретист В. Чоговець), поставлений на сцені Київського оперного театру балетмейстером Г. Березовою. Перший спектакль відбувся 26 вересня 1940 року (Василько, 1962).

Педагог, майстер класичного балету Г. Березова стала виразником кращих традицій хореографічного мистецтва. Внесок її у становлення української професійної хореографічної школи неоціненний. Зокрема, вона розробляє проблему чоловічого танцю, враховуючи при цьому національний характер українського народу й особливості української хореографії. Балетмейстера приваблюють також засоби хореографії, які розкривають взаємозв'язок людини з природою. Показовим у цьому відношенні став спектакль «Лілея».

#### Висновки

Отже, можна стверджувати, що на початку ХХ століття завдяки самобутньому таланту українських хореографів народний танець та балет розвинулися як народно-сценічне мистецтво, яке увібрало в себе традиції та академізм народної хореографії і кращі зразки світового мистецтва. Усвідомлення важливості хореографічного мистецтва, його виняткової ролі у справі естетичного, патріотичного виховання народу

спонукало до створення у 1935 році спеціального навчального закладу для підготовки професійних танцівників – Київського хореографічного технікуму, реорганізованого у 1938 році в хореографічне училище.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Я.В. Верховинця. Спогади Соболя О. С. 29.
2. Василько В. Микола Садовський та його театр. Київ : Мистецтво, 1962. 164 с.
3. Верховинець В.М. Теорія українського народно-го танцю. 5-е вид. Київ : Муз. Україна, 1990. 149 с.
4. Верховинець Я. Відродження школи народно-го танцю Василя Верховинця. *Народна творчість та етнографія*. 1992. № 1.
5. Книш І. Жива душа народу: До ювілею українського танку. Вінніпег (Канада), 1966.
6. Нижинская Б. Ранние воспоминания. Москва : Артист. Режиссёр. Театр. 1999.
7. Пастернакова М. Народний мистецький танець. Енциклопедія Українознавства. Загальна частина (ЕУ–І). Мюнхен, Нью-Йорк, 1949. Т. 3.
8. Пастернакова М. Українська жінка в хореографії. Вінніпег, Канада. 1963. 215 с.
9. Станішевський Ю.О. Хореографічне мистецтво. Київ : Рад. школа, 1969. 98 с.
10. Субтельний О. Україна. Історія. 2-ге вид. Київ : Либідь, 1991.
11. Тобілевич С. Мої стежки і зустрічі. Київ. 1967. 102 с. С. 11–12.

#### REFERENCES

1. Archive Ya.V. Verkhovynetsa. Spogady Sobolia [Memoirs of Sobol]. P. 29 [in Ukrainian].
2. Vasilko, V. (1962). *Mykola Sadovskiy i iogo teatr [Mykola Sadovsky and his theater]*. Kyiv: Mystetstvo, 164 p. [in Ukrainian].
3. Verkhovynets, V.M. (1990). *Teoria ukrainskogo narodnogo tantsy [Theory of Ukrainian folk dance]*. 5th type. Kyiv: Muz. Ukraine, 149 p. [in Ukrainian].
4. Verkhovynets, J. (1992). *Vidrodzhennia shkoly narodnogo tantsu [Revival of the school of folk dance Vasyl Verkhovynets]*. Folk art and ethnography. No. 1 [in Ukrainian].
5. Knysh, I. (1966). *Zhyva dusha narodu. Do uvileu ukrainskogo tanku [The living soul of the people: To the anniversary of the Ukrainian tank]*. Winnipeg.
6. Nizhinskaia, B. (1999). *Rannie vospominania [Early memories]*. Moscow: Artist. Rezhisser. Teatr [in Russian].
7. Pasternakova, M. (1949). *Narodnyy mystetskyi tanets [Folk art dance]*. Encyclopedia of Ukrainian Studies. General part (EU-I). Munich, New York, T. 3.
8. Pasternakova, M. (1963). *Ukrainska zhinka v horeografii [Ukrainian woman in choreography]*. Winnipeg, 215 p.
9. Stanishevskyy, Y.O. (1969). *Horeografichne mystetstvo [Choreographic art]*. Kyiv: Radianska Shkola, 98 p. [in Ukrainian].
10. Subtelny, O. (1991). *Ukraina. Istoria. [Ukraine. History]*. 2-nd type. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
11. Tobilevich, S. (1957). *Moy stezhky i zustrichi [My paths and meetings]*. Kyiv. 102 p., 11–12 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.

The article was received 5 August 2020.





УДК 378.147:373.3.011.3:[615.851+316.61]-051  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-20>

## РЕАБІЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Шевців Зоя Михайлівна,  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки початкової освіти  
*Рівненський державний гуманітарний університет*  
shevtsiv53@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-0745-4625

Філоненко Мирослава Мирославівна,  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри загальної та медичної психології  
*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця*  
filmm@ukr.net  
orsid.org/0000-0001-9976-1165

Статтю присвячено теоретичному дослідженню проблеми реабілітаційної компетентності фахівця соціономічних професій (учителя, психолога, соціального працівника, логопеда, дефектолога, реабілітолога, вузькопрофільного фахівця). На основі теоретичного аналізу наукової літератури виділено сутнісні характеристики реабілітаційної діяльності фахівців соціономічних професій в умовах інклюзії. Встановлено мету реабілітації як особливого виду діяльності, скерованого на розкриття потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, на корекцію порушень психофізіологічного розвитку, компенсацію втрачених функцій, організацію здорового способу життя і відновлення взаємодії між особистістю та учнями класу, соціумом.

Розкрито доцільність формування готовності фахівця соціономічної сфери до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. Визначено компетентність командної роботи, що передбачає здатність працювати в міждисциплінарній команді у ході розроблення індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами, взаємодіяти з іншими членами соціуму; усвідомлювати цінності спільної роботи, партнерських стосунків, власної відповідальності за створення успішної комунікації взаємодії.

З позицій методології комплексної реабілітації та компетентнісного підходу сформульовано терміни «корекційно-розвиткова робота», «психолого-педагогічна робота», «анімаційна робота», які визначають поняття освітньої реабілітації.

Акцентовано увагу на необхідності формування реабілітаційної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання як висококваліфікованого фахівця з інклюзивної освіти, здатного до організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Теоретично обґрунтовано реабілітаційну компетентність та дано визначення реабілітаційної компетентності у майбутнього фахівця соціономічної професії як здатність сприйняти дитину з особливими освітніми потребами такою, якою вона є, дати їй можливість повноцінного відновлення в соціумі, зняття психолого-педагогічних комплексів і фобій, удосконалення діяльності вищих психічних процесів, втрачених пізнавальних умінь та навичок особистісних якостей, що уможливить реалізацію інклюзивної освіти в Україні.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, професії соціономічного типу, взаємодія, командна компетентність, професійна підготовка, види реабілітації, реабілітаційна компетентність.

## REHABILITATION COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST OF THE SOCIONOMIC PROFESSION IN CONDITIONS OF INCLUSION

Shevtsiv Zoia Mykhailivna,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education  
*Rivne State Humanities University*  
shevtsiv53@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-0745-4625





Filonenko Myroslava Myroslavivna,  
Doctor of Psychology,  
Professor at the Department of General and Medical Psychology  
*Bogomolets National Medical University*  
filmm@ukr.net  
orsid.org/0000-0001-9976-1165

The article is devoted to the theoretical study of the problem of rehabilitation competence of a specialist in socio-economic professions (teacher, psychologist, social worker, speech therapist, speech pathologist, rehabilitologist, specialist). On the basis of the theoretical analysis of the scientific literature the essential characteristics of rehabilitation activity of specialists of socio-economic professions in the conditions of inclusion are allocated. The purpose of rehabilitation as a special type of activity aimed at revealing the potential of children with special educational needs, correction of psychophysiological development, compensation for lost functions, organization of a healthy lifestyle and restoration of interaction between the individual and students, and society.

The expediency of formation of readiness of the specialist of the socio-economic sphere to realization of command interaction in the conditions of inclusion is opened. The competence of team work is determined, which presupposes the ability to work in an interdisciplinary team during the development of an individual program of student development with special educational needs, to interact with other members of society; be aware of the values of joint work, partnerships, personal responsibility for creating successful communication of interaction.

From the standpoint of the methodology of complex rehabilitation and competence approach, the terms "correctional and developmental work", psychological "and pedagogical work", "animation work" are formulated, which define the concept of educational rehabilitation.

Emphasis is placed on the need to form rehabilitation competence in future primary school teachers of inclusive education as a highly qualified specialist in inclusive education, able to organize inclusive education in general secondary education. Rehabilitation competence of the future specialist of the socio-economic profession is defined as the ability to perceive a child with special educational needs as he is, to give the opportunity to fully recover in society, remove psychological and pedagogical complexes and phobias, improve mental performance, lost cognitive skills and personal qualities, opportunity to introduce inclusive education in Ukraine.

**Key words:** *inclusive education, socio-economic professions, interaction, team competence, vocational training, types of rehabilitation, rehabilitation competence.*

## Вступ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні відбувається впровадження інклюзивної освіти, що висуває нові вимоги до формування компетентності фахівця з вищою освітою. Підставою слугували документи, які визначають право осіб з інвалідністю на гідну та якісну освіту в закладах загальної середньої освіти, це насамперед Саламанська декларація (1994) і Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006). На виконання вимог Конвенції була затверджена Державна цільова програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року, серед завдань і заходів у якій наголошувалося на вдосконаленні механізму здійснення реабілітаційних заходів, які підвищують індивідуальну мобільність осіб з інвалідністю, та уніфікації реабілітаційних послуг. Тому у ході професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії перед закладами вищої освіти постає необхідність формування реабілітаційної компетентності до роботи в умовах інклюзії, насамперед це стосується вчителів, психологів, соціальних педагогів/працівників.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Нинішня ситуація, яка склалася з упровадженням інклюзивної освіти, відбувається у такий спосіб, що фахівці соціономічних професій не мають професійної підготовки як до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти, так і до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інших установах. У цьому контексті виникла нагальна потреба дослідження літератури, необхідної для обґрунтування теоретичних і методичних засад формування реабілітаційної компетентності у майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії.

У ході проведення абстрактно-логічного аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців з проблеми дослідження було виявлено низку праць, у яких проблема висвітлюється з різних аспектів. До прикладу, обґрунтування доцільності запровадження в Україні інклюзивної освіти висвітлено в працях Віт. Бондаря, А. Колупаєвої, М. Малофеева, Ю. Найди, Н. Назарової, В. Синьова, Н. Софій, С. Хлебик, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та ін.



Зокрема, проблему педагогічних основ реабілітування та соціального інтегрування дітей та дорослих з обмеженнями життєдіяльності досліджували Н. Дементьєва, В. Засенко, І. Зверева, І. Іванова, О. Безпалько, А. Капська, О. Лебединська, І. Моргуліс, Р. Овчарова, Є. Синьова, О. Холостова, С. Хрустальов, А. Шевцов, О. Ярська-Смірнова й ін.

Аспекти медичного й соціального реабілітування розроблялися і впроваджувалися такими лікарями, як: І. Азарський, Г. Бекетова, В. Берзін, О. Дубогай, І. Григус, С. Євтушенко, А. Іпатов, В. Козявкін, Є. Лільїн, В. Мартинюк, В. Мурза, А. Ненько, Р. Процюк, І. Самосюк, К. Семенова, Л. Сущенко, Г. Шанько й ін.

Окремими вітчизняними науковцями вже розроблені теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів для роботи в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивним навчання, а саме: вихователів (І. Кузава), вчителів початкової школи (З. Шевців), учителів середньої школи (О. Казачінер), логопедів (О. Мартинчук), фахівців психолого-педагогічного профілю (І. Малишевська) та ін.

Наше дослідження літератури щодо формування реабілітаційної компетентності майбутнього фахівця в умовах інклюзії показало, що проблема є не досить дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні реабілітаційної компетентності у майбутнього фахівця соціономічної професії, яка уможливить формування здатності до реалізації засад інклюзивної освіти. Для досягнення поставленої мети визначили такі завдання: 1) розкрити характерологічні прикмети діяльності фахівців соціономічних професій в умовах інклюзії; 2) з'ясувати сутність і зміст реабілітаційних аспектів у системі професійної підготовки фахівця соціономічної професії (на прикладі представника цього типу – вчителя початкової школи).

## **2. Методологія та методи**

Для досягнення запропонованих у статті мети і завдань було використано методи аналізу та узагальнення науково-педагогічної та довідкової літератури для обґрунтування реабілітаційної компоненти компетентності майбутнього фахівця; контент-аналіз – для поглиблення розуміння понять, уточнення змісту реабілітаційних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців.

## **3. Результати та дискусія**

### **3.1. Сутність характерологічних прикмет діяльності фахівців соціономічних професій в умовах інклюзії**

До групи професій соціономічного типу, що входять до системи «людина–людина», належать професії, які передбачають постійну роботу та спілкування з людьми (Климов, 1985). Вони пов'язані з такими сферами, як: медичне обслуговування (лікар, медсестра та ін.), навчання і виховання (вихователь, гувернер, тренер, вчитель та ін.), обслуговування (продавець, провідник, офіціант й ін.). Предметом спільної професійної діяльності фахівців соціономічних професій є інша особа, а спілкування в цьому разі виступає основним механізмом професійної взаємодії фахівця і клієнта (пацієнта).

Засобом успішної взаємодії фахівців соціономічних професій в умовах інклюзивної освіти є командний підхід, який забезпечує компетентність командної роботи в розв'язанні освітніх проблем учня. Компетентність командної роботи розглядається як здатність працювати в міждисциплінарній команді під час розроблення індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами, взаємодіяти з іншими членами соціуму; усвідомлювати цінності спільної роботи, партнерських стосунків, власної відповідальності за створення успішної комунікації співробітництва (Шевців, 2019). Для цього кожен член команди повинен оволодіти знаннями, уміннями та навичками стратегії командної роботи, термінологією та основними методичними прийомами інших фахівців соціономічних професій, які долучаються до розробки індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учня з особливими освітніми потребами. У Законі «Про освіту» визначено, що індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду.

Поділяємо думку науковців (Ленів, 2018; Луценко, 2017; Мартинчук, 2015), що майбутнього фахівця соціономічної професії необхідно навчати насамперед уміння взаємодіяти в команді, адже у них є спільна мета, від якої залежить якість комплексної допомоги учням з особливими освітніми потребами. При цьому розглядаємо ці категорії дітей з особливими освітніми потребами як такі, що потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі: нормотипові, обдаровані, девіантні, педагогічно занедбані, соціально депривовані, обмежені в життєдіяльності.

Практичні кроки команди щодо впровадження індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії полягають у:



- розробленні індивідуальної програми розвитку учня;
- наданні додаткових послуг та форм підтримки;
- організації спостереження за динамікою розвитку дитини (Шевців, 2019).

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії в закладі загальної середньої освіти здійснюється командою фахівців психолого-педагогічного супроводу закладу, у якому навчається учень, та командою фахівців інклюзивно-ресурсного центру, який розташований на території об'єднаної громади, де проживає дитина з обмеженими освітніми потребами. У цьому разі частина завдань індивідуальної освітньої траєкторії виконується в школі, а інша – поза школою.

Склад фахівців психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти визначається з урахуванням освітніх потреб учня з особливими освітніми потребами. До нього входять:

- постійні учасники (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкової школи, вчитель-предметник, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабітолог та один з батьків або законний представник дитини з ООП;
- залучені фахівці (медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо).

Інклюзивно-ресурсний центр – це сучасна освітня установа, яка допомагає вирішити проблеми дитини під час навчання її у закладах освіти, діяльність якого забезпечують педагогічні працівники: вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи (сурдопедагоги, олігофренопедагоги, тифлопедагоги), практичні психологи, вчителі-реабітологи, а також медична сестра, бухгалтер та господарсько-обслуговуючий персонал. Фахівці центру проводять комплексну оцінку розвитку дитини; установлюють наявність у дитини особливих освітніх потреб; розробляють рекомендації щодо організації інклюзивного навчання; забезпечують надання психолого-педагогічної допомоги дитині; надають методологічну допомогу педагогічним працівникам та батькам дітей; забезпечують системний кваліфікований супровід дітей.

Супровід учня з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі включає: 1) медичний; 2) педагогічний; 3) психологічний; 4) соціальний. Кожен фахівець соціономічних професій займа-

ється своїм сегментом діяльності – вчитель здійснює навчання і виховання; психолог надає корекційно-розвиткову допомогу, лікар працює виключно із захворюваністю з метою максимального відновлення стану здоров'я дитини з особливими освітніми потребами можливими засобами медицини; реабітолог (ерготерапевт) відновлює певні здібності після різних життєвих ситуацій; соціальний педагог/працівник за допомогою державної допомоги впливає на повернення до активного життя тощо.

Для забезпечення ефективного інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти необхідна злагоджена взаємодія фахівців обох команд, діяльність яких здійснюється як в урочний і позаурочний час безпосередньо в закладі освіти, так і за межами закладу фахівцями команди супроводу інклюзивно-ресурсного центру (Shevtsiv, Filonenko, 2020).

### **3.2. Сутність і зміст реабілітаційного аспекту у системі професійної підготовки фахівця соціономічної професії**

Задля обґрунтування реабілітаційної компетентності фахівця професії соціономічного типу здійснили дефініційний аналіз терміна «реабілітація». У перекладі з латинської термін «реабілітація» (rehabilitatio) означає «відновлення», яке має широке значення й уживається у фізичній, інтелектуальній та духовній сферах діяльності людини. У реабілітаційній теорії та практиці є розподіл реабілітації на різні види, які тісно пов'язані і взаємодоповнюють один одного, як-от: медична, фізична, психологічна, соціальна, професійна, економічна, педагогічна, спортивна, побутова, технічна, оздоровча та правова реабілітація.

Отже, реабілітацію в умовах інклюзії будемо розглядати як складний психолого-медико-соціально-педагогічний процес, скерований на всебічну допомогу особі з обмеженнями життєдіяльності. Метою психолого-медико-соціально-педагогічного реабілітаційного процесу є забезпечення учням з особливими освітніми потребами в ході інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти соціалізації, відновлення здоров'я, створення комфортних умов навчання, адекватної організації інклюзивного освітнього середовища, повноцінного та раціонального забезпечення рухового режиму відповідно до нозологій.

Комплексна реабілітаційна діяльність з учнями регламентується уніфікованими видами робіт, як-от: корекційно-розвиткова, психолого-педагогічна та анімаційна. Під уніфікацією (від. лат. *unus* – один, лат. *facio* – роблю; об'єднання) в умовах інклюзії



будемо розуміти спільну діяльність фахівців соціономічних професій, спрямовану на допомогу учням отримати якісну освіту та жити повноцінним суспільним життям.

Корекційно-розвитковий складник комплексного реабілітування учнів з особливими освітніми потребами – втілення комплексу дій та засобів допомоги учням з особливими освітніми потребами у процесі навчання та виховання, орієнтованих на відновлення порушень, зумовлених особливостями їхнього розвитку емоційно-вольової, конативної й мовленнєвої сфер, шляхом застосування особистісно зорієнтованих корекційних програм, індивідуального й диференційованого підходу. Вона забезпечує розвиток слухового і зорового сприймання; розвиток мовлення; корекцію пізнавальної діяльності; формування навичок просторового орієнтування; соціально-побутове орієнтування; формування компенсаторних способів діяльності; предметно-практичну діяльність; розвиток комунікативної діяльності і творчості; фізичний розвиток.

Психолого-педагогічна робота – система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, формування самоутвердження і належної самооцінки учнями своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної освітньої роботи (Шевців, 2019). Педагогічна реабілітація – система заходів закладу загальної середньої освіти, що уможлиблює відновлення природного потенціалу пізнавальних, фізичних, емоційних, духовно-моральних сил дитини, що здійснюються (Шевців, 2012).

Анімаційна робота розглядається як вид дозвілєвої роботи, надання комплексу заходів, спрямованих на стимулювання життєвих сил, залучення дітей з особливими освітніми потребами до активного проведення вільного часу, організації розваг і дозвілля, спільний відпочинок учнів із батьками, розвантаження від втоми за допомогою контакту з природою, участі в турпоходах, морських прогулянках тощо (Шевців, 2019).

Таким чином, реабілітація вимагає об'єднання зусиль фахівців різного профілю, які здатні допомогти клієнту подолати медичні, педагогічні, психологічні і соціальні проблеми, пов'язані з наявністю нозології. Можемо припустити, що реабілітаційна компетентність фахівця соціономічної професії в умовах інклюзії полягає у здатності сприйняти дитину з особливими освітніми потребами такою,

якою вона є, надати їй можливість повноцінного відновлення в соціумі, зняття психолого-педагогічних комплексів і фобій, удосконалення діяльності вищих психічних процесів, утрачених пізнавальних умінь та навичок особистісних якостей. У майбутнього фахівця компетентності формується завдяки вивченню різних навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Проблема впровадження інклюзивної освіти в Україні посилюється:

- відсутністю у класифікаторі професій фахівця з інклюзивної освіти, який би зумів кваліфіковано координувати професійну діяльність фахівців соціономічних професій в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти;
- неоднозначністю термінологічного та смислового визначення різних видів реабілітації, що вимагає вдосконалення змістового наповнення освітньо-реабілітаційної роботи залежно від проблем у розмаїтому учнівському колективі;
- наявністю певних труднощів у координації взаємодії фахівців соціономічного профілю у процесі розв'язання завдань освітньо-реабілітаційного характеру.

#### **Висновки**

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження та нормативно-правових документів упровадження та організації інклюзивної освіти в Україні засвідчив необхідність комплексно орієнтованої підготовки фахівців соціономічних професій до роботи в умовах інклюзії.

Поняття «реабілітаційна діяльність в умовах інклюзії» потрактовано нами як особливий вид діяльності фахівця соціономічної професії, скерований на розкриття потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, на корекцію порушень психофізіологічного розвитку, компенсацію втрачених функцій, організацію здорового способу життя і відновлення взаємодії між особистістю і учнями класу, соціумом.

«Реабілітаційна компетентність» розуміється нами як здатність сприйняти дитину з особливими освітніми потребами такою, якою вона є, дати їй можливість повноцінного відновлення в соціумі, зняття психолого-педагогічних комплексів і фобій, удосконалення діяльності вищих психічних процесів, утрачених пізнавальних умінь та навичок особистісних якостей.

У наступних публікаціях висвітлюватимуться освітні реабілітаційні засоби в системі комплексної реабілітації дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому контексті.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Климов Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 7–9.

2. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 420 с.

3. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів : «Новий світ-2000», 2019. 264 с.

4. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

5. Shevtsiv Z., Filonenko M. Peculiarities of training of future teachers of inclusive education in higher education institutions of Ukraine: Collective monograph. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. 428 p. Pp. 388–405.

**REFERENCES**

1. Kly'mov, E.A. (1985). *Nekotoriye psyhologycheskiye problemy podgotovky' molodezhy' k trudu y' vybo-*

*ru professiy'* [Some psychological problems of preparing young people for work and choosing a profession]. *Voprosy psyhology'y*, 4, 7–9 [in Russian].

2. Filonenko, M.M. (2015). *Psyhologiya osobystisnogo stanovlennya majbutn'ogo likarya* [Psychology of personal development of the future doctor]: monografiya. Kyiv: Centr uchbovoyi literatury' [in Ukrainian].

3. Shevtsiv, Z.M. (2019). *Osnovy' inklyuzyvnoyi pedagogiky* [Basics of inclusive pedagogy]. Vy'dannya 2-ge, vy'pravlene, dopovnene. Lviv: "Novy'j svit-2000" [in Ukrainian].

4. Shevtsiv, Z.M. (2012). *Osnovy' social'no-pedagogichnoyi diyal'nosti* [Bases of social & pedagogical activity]: navchalniy posibnik. Kyiv : Centr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].

5. Shevtsiv Z., Filonenko M. (2020). Peculiarities of training of future teachers of inclusive education in higher education institutions of Ukraine: Collective monograph. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing" [in Lettish].

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.*

*The article was received 5 August 2020.*



## СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.091.2:658.512[58+54](001.4)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-21>**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ  
«ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ  
ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР**

Благу́н Софія Сергіївна,  
аспірантка кафедри медичної та біологічної фізики та інформатики,  
викладач кафедри латинської мови

*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця*

blahun@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1734-3566

У статті висвітлюється актуальна проблема формування професійної термінологічної компетентності майбутніх магістрів фармації.

Теоретично обґрунтовується проблема «змішаного навчання» та традиційного навчання. Наведена сутність поняття «змішане навчання» (blended learning) – форма навчання, що поєднує традиційне навчання у ході спілкування «віч-на-віч» (face-to-face) із навчанням за допомогою застосування комп'ютерних технологій. Проаналізовані 3 категорії «змішаного навчання»: enabling blends – створення суміші, enhancing blends – підвищення суміші, transforming blends – трансформування/перетворення суміші. Встановлено, що «змішане навчання» може відбуватися на різних рівнях: на рівні активності (activity level), на рівні курсу (course level), на рівні програми (program level) та на інституційному рівні (institutional level). Представлене проектування «змішаного навчання» за технологією ADDIE, що складається з таких складників: аналіз (analysis), проектування (design), розвиток (development), виконання (implement), оцінка (evaluation). Розглянуто використання елементів «змішаного навчання» у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на заняттях із латинської мови. Обґрунтовано, що використання інтерактивних технологій під час очного навчання є важливою умовою для успішної реалізації «змішаного навчання». Наведені види інтерактивних вправ (підготовчі, вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні), які можуть бути використані на занятті з латинської мови. Досліджуються особливості використання елементів «змішаного навчання» на заняттях із латинської мови у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур з метою формування професійної термінологічної компетентності. Окреслені сильні та слабкі сторони використання елементів «змішаного навчання». З огляду на особливості використання елементів «змішаного навчання», з'ясовано, що необхідним є ретельне планування такого заняття, важливо враховувати технічні, організаційні та методичні аспекти.

**Ключові слова:** *змішане навчання, традиційне навчання, модель навчання, термінологічна компетентність, магістр фармації.*

**THE PECULIARITIES OF USING THE ELEMENTS OF “BLENDED LEARNING”  
IN THE PROCESS OF TEACHING PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY,  
BOTANICAL AND CHEMICAL NOMENCLATURES**

**Blahun Sophia Serhiivna,**  
Postgraduate Student at the Department of Medical and Biological Physics  
and Computer Science,

Lecturer at the Department of Latin  
*National Medical University of O. O. Bogomolets*

blahun@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1734-3566

The current problem of formation of professional terminological competence of future masters of pharmacy has been investigated. The problem of “blended learning” and traditional learning has been theoretically described. The essence of the concept of “blended learning” is given: the form of learning that combines face-to-face instruction with computer-mediated instruction. 3 categories of “blended learning” have been



characterized: enabling blends, enhancing and transforming blends. It has been established that “blended learning” can occur at different levels: activity level, course level, program level and institutional level.

The “blended learning” planning using ADDIE model has been given. The consisting elements of ADDIE model, such as analysis, design, development, implement and evaluation have been described. The use of the elements of “blended learning” in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclatures of future masters of pharmacy in Latin classes has been considered. It has been substantiated that the use of interactive technologies during face-to-face training is an important condition for the successful implementation of “blended learning”. The types of interactive exercises (preparatory, introductory, trial, training, creative and control exercises) that can be used in a Latin lesson have been demonstrated. The peculiarities of using the elements of “blended learning” in the Latin language classes in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature in order to form professional terminological competence have been studied. The advantages and disadvantages of the use of elements of “blended learning” have been outlined. It has been found that it is necessary to plan the lesson with “blended learning” elements, taking into account the technical, organizational and methodological aspects.

**Key words:** *blended learning, traditional learning, model of education, terminological competence, master of pharmacy.*

### Вступ

Сучасні наукові дослідження зосереджують значну увагу на проблемі якості підготовки спеціалістів галузі охорони здоров'я та фармації, оскільки поганий рівень теоретичних знань та практичних навичок може негативно вплинути на якість надання фармацевтичної та медичної допомоги. Підготовка майбутніх магістрів фармації передбачає опанування фахового термінологічного апарату та номенклатурних одиниць, що забезпечує формування професійної термінологічної компетентності, яка необхідна у професійній діяльності будь-якого спеціаліста, що зумовлює *актуальність* нашого дослідження. Поза увагою дослідників залишається проблема інтеграції елементів «змішаного навчання» на заняттях із латинської мови. *Новизна* нашого дослідження полягає у встановленні особливостей використання елементів «змішаного навчання» у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на заняттях із латинської мови. Використання елементів «змішаного навчання» має на меті підвищити інтерес, умотивованість студентів до здобуття знань, самоорганізацію до виконання самостійної роботи, сприяти формуванню професійної термінологічної компетентності.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Традиційні методи навчання: лекції, семінарські заняття, практикуми ґрунтуються на інформаційній діяльності викладача і репродуктивній діяльності студентів. Передані у такий спосіб знання зазвичай засвоюються на дуже короткий проміжок часу й швидко забуваються, що призводить до поганого рівня професійної підготовки майбутнього спеціаліста, тому виникає необхідність пошуку нових, більш ефектив-

них методів і технологій навчання в освітньому процесі. Нині набуває популярності поєднання різних моделей, форм та методів навчання, які реалізуються у «змішаному навчанні». Елементи «змішаного навчання» модернізують сучасний освітній процес та практично реалізують інформаційно-комунікаційні технології в освітній сфері.

Актуальність впровадження новітніх інформаційних технологій та засобів навчання підтверджена працями таких науковців, як В.П. Беспалько, В.Ю. Биков, О.П. Буйницька, М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, О.М. Спірін, Н.В. Стучинська та ін. Використання моделі «змішаного навчання» досліджується у працях вітчизняних науковців О.М. Спіріна, В.М. Кухаренка та зарубіжних авторів К.Дж. Бонка, Ч.Р. Грема, Дж. Макдональда та ін. У своїх теоретичних та методичних працях дослідники доводять ефективність використання елементів «змішаного навчання» та вважають, що «змішане навчання» є перспективним напрямом модернізації освіти. Проте докладно не розглянуті можливості використання елементів «змішаного навчання» для формування професійної термінологічної компетентності студентів закладів вищої освіти. Наша мета – дослідити можливості використання елементів «змішаного навчання» на заняттях із латинської мови.

Термін «змішане навчання», або “blended learning”, як метод навчання почав широко використовуватися після публікації книги К. Дж. Бонка і Ч.Р. Грема «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, локальні проекти» (Curtis J. Bonk, Charles R. Graham “The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs”) у 2005 році. У довіднику авторами було запропоновано 3 категорії «змішаного навчання», кожна з яких містить у назві слово “blend”, що англійською мовою означає «суміш»:



- 1) enabling blends – створення суміші,
- 2) enhancing blends – підвищення суміші,
- 3) transforming blends – трансформування/перетворення суміші (Бонк, Грем, 2006: 13).

Першочерговою метою створення суміші є забезпечення доступу та зручності, надання додаткової гнучкості студентам, спроба забезпечити ті ж можливості й досвід навчання, але через іншу модальність. Категорія «підвищення суміші» дає змогу поступово змінювати педагогічні прийоми, але без радикальних змін у способі викладання та навчання, додаткові навчальні ресурси та матеріали онлайн можуть бути додані до традиційного навчального середовища. «Перетворення суміші» дає змогу радикально змінювати педагогіку, трансформувати модель, у якій студент лише сприймає інформацію, на модель, де студент будує знання через динамічну взаємодію (Бонк, Грем, 2006: 13).

«Змішане навчання» – це форма навчання, що поєднує традиційне навчання у ході спілкування «віч-на-віч» (face-to-face) із навчанням за допомогою застосування комп'ютерних технологій» (Бонк, Грем, 2006: 5). Ми погоджуємося з ідеєю К.Дж. Бонка і Ч.Р. Грема, що «змішане навчання» може відбуватися на різних рівнях: на рівні активності (activity level), на рівні курсу (course level), на рівні програми (program level) та на інституційному рівні (institutional level) (Бонк, Грем, 2006: 11). «Змішування» на рівні активності виникає тоді, коли навчальна діяльність містить елементи традиційного навчання (face-to-face – «віч-на-віч») та комп'ютерно-орієнтованого. «Змішування» на рівні курсу охоплює комбінацію певних навчальних елементів традиційного та дистанційного навчання. «Змішування» на рівні програми поєднує традиційні та дистанційні курси, що передбачено програмою; може відбуватися у закладах вищої освіти у межах освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавра чи магістра. На рівні програми «змішане навчання» може бути додатковим елементом певного тренінгу. «Змішування» на інституційному рівні відбувається на рівні установи, коли заклад вищої освіти ставить пріоритет на «змішане навчання», від початку навчання до завершення студенти навчаються за моделлю «змішаного навчання» (Бонк, Грем, 2006: 11).

## 2. Методологія та методи

У нашому дослідженні ми використовуємо такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз і синтез (вивчення навчально-нормативної документації, педагогічної, методичної та спеціальної літератури, навчальних програм, узагальнення

досвіду застосування елементів «змішаного навчання» та використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі);

- емпіричні: усне та письмове опитування, анкетування студентів та викладачів для виявлення значущості проблеми використання елементів «змішаного навчання» та застосування інтерактивних технологій; бесіда, спостереження за динамікою розвитку знань та вмінь студентів, педагогічне тестування, педагогічний експеримент для отримання достовірних даних про якісні зміни у формуванні знань та вмінь;

- статистичні: методи кількісного і якісного порівняння даних.

Аналіз наукової літератури показує, що використання методики у проектуванні змішаного курсу навчання вимагає зміни мислення й усвідомлення щодо «вчити» і «вчитися» (Кухаренко, 2016: 73). Якщо використання елементів «змішаного навчання» відбувається без належного планування, то виникають проблеми у разі проведення навчального процесу. Традиційно можна використовувати технологію ADDIE (Кухаренко, 2016: 73).

## 3. Результати та дискусії

У нашому дослідженні ми розглядаємо використання елементів «змішаного навчання» на рівні активності (activity level). За такого навчання відбувається поєднання елементів традиційного, очного навчання та комп'ютерно-орієнтованого навчання. Дослідники зазначають, що традиційно «змішане навчання» проходить у три етапи: самостійне вивчення матеріалу, аудиторне інтерактивне заняття, продовження інтерактивного навчання і підтримка на робочому місці (Кухаренко, 2016: 51). Таким чином, використання інтерактивних технологій під час очного навчання є важливою умовою для успішної реалізації «змішаного навчання». Під час першого етапу – самостійного вивчення матеріалу – студенти поза аудиторією формують знання про фармацевтичну термінологію, ботанічну та хімічну номенклатури за допомогою електронних підручників, PDF-документів, онлайн-матеріалів та ін. Під час другого етапу – аудиторного інтерактивного заняття – студенти виконують такі інтерактивні вправи (таб. 2):

- підготовчі (призначені для підготовки студентів сприймати нові знання і способи застосування їх на практиці),
- вступні (допомагають засвоювати новий матеріал на основі розрізнення споріднених понять і дій),
- пробні (перше застосування нових знань та вмінь),
- тренувальні (сприяють набуттю навичок студентами в нестандартних умовах),





– творчі (сприяють формуванню навичок застосування отриманих знань у реальних життєвих ситуаціях),

– контрольні (контролюють рівень сформованих знань, умінь та навичок).

Під час третього етапу – продовження інтерактивного навчання і підтримки на робочому місці – студенти використовують інтерактивні модулі (Google forms, додаток SmartLab та ін.), навчальні платформи (Neuron та ін.), відеоконференцзв'язок (Zoom) та ін.

#### Висновки

Використання елементів «змішаного навчання» у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на заняттях із латинської мови має свої особливості. «Змішане навчання» надає такі переваги: підвищує мотивацію студентів, забезпечує

максимальну гнучкість, збільшує персоналізацію навчання, забезпечує інтерактивність (можливість змінити навчальний підхід від пасивного до активного сприйняття), стимулює отримання додаткових знань та їх ефективне закріплення, підвищує ефективність педагогічної діяльності. Під час використання елементів «змішаного навчання» можуть виникати такі перешкоди: технічні проблеми, труднощі у разі використання навчальної платформи, погана самоорганізація студентів та неефективне управління часом. Для уникнення можливих перешкод вважаємо за необхідне ретельно планувати «змішане навчання», брати до уваги технічні, організаційні та методичні аспекти, лише за таких умов переваги використання елементів «змішаного навчання» будуть користуватися успіхом у викладачів та студентів.

Таблиця 1

#### Проектування «змішаного навчання» за технологією ADDIE

ADDIE				
A	D	D	I	E
Аналіз (analysis)	Проектування (design)	Розвиток (development)	Виконання (implement)	Оцінка (evaluation)
аналізується діяльність та визначаються завдання щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається комплексна мета навчання	включає визначення послідовності навчання, вибираються методи та засоби навчання (або конструюються), описується навчальна активність та створюється сценарій процесу (схема навчання).	у відповідності до сценарію йде розвиток курсу, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу (моніторинг) та тестування.	проводиться навчання з вибраною аудиторією	виконуються два види оцінювання: поточне та підсумкове

Таблиця 2

#### Аудиторне інтерактивне заняття з латинської мови

Педагогічна мета	Блок інтерактивних вправ	Завдання
Формування знань про фармацевтичну термінологію, ботанічну та хімічну номенклатури, формування навичок термінотворення та утворення номенклатурних одиниць, формування умінь правильного вживання та перекладу фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатур	<b>Підготовчі</b>	«дописати закінчення...», «виберіть правильну відповідь» та ін.
	<b>Вступні</b>	«виберіть з поданих термінів назви...», «виберіть літеру, яка містить правильний переклад терміна...» та ін.
	<b>Пробні</b>	«чи правильно утворений термін...», «провідмініайте ...» та ін.
	<b>Тренувальні</b>	«узгодьте прикметник з іменником...», «використайте правильне відмінкове закінчення...», «провідмініайте термін...» та ін.
	<b>Творчі</b>	«перекладіть термін...», «утворіть термін...», «знайдіть помилку у...» та ін.
	<b>Контрольні</b>	«зробіть граматичний аналіз термінів...», «перекладіть терміни...» та ін.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Академія педагогічних наук України. Частина 2. Харків : ОВС, 2002. С.182–199.
2. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник. Київ, 2012. 240 с. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6258/1/BOP\\_NDLIO\\_gr\\_n\\_pos2012.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6258/1/BOP_NDLIO_gr_n_pos2012.pdf) (дата звернення: 21.07.2020).
3. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л. та ін. ; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.
4. Bonk C. and Graham C. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2005.
5. MacDonald J. Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide. Aldershot, UK : Gower Publishing Co., 2006.

## REFERENCES

1. Bykov, V.Yu. (2002). *Teoretyko-metodologichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnykh zasobiv ta e-technologii navchannia*. [Theoretical and methodological principles of creation and development of modern teaching tools and e-technologies]. *Rozvytok pedagogichnoi i psykhologichnoi nauk v Ukraini 1992–2002* : zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy, chastyna 2, 182–199 [in Ukrainian].
2. Buinytska, O.P. (2012). *Informacisni tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia*. [Information technologies and technical means of education]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
3. Kukharenko, V.M., Berzenska, S.M., & Buhaychuk, K.L. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia*. [Theory and practice of blended learning]. V.M. Kukharenko (Ed.). Kharkiv : Miskdruk, NTU KhPI [in Ukrainian].
4. Bonk, C., and Graham, C. (2005). Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing.
5. MacDonald, J. (2006). Blended Learning and Online Tutoring : A Good Practice Guide. Aldershot, UK : Gower Publishing Co.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2020.  
The article was received 5 August 2020.*



УДК 378.091.32:316.774:004

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-22>

## ЛЕКЦІЯ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Мізіук Вікторія Анатоліївна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності  
*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*  
miziviki@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-8291-6597

У статті розкрито авторський підхід до підготовки й проведення лекційних занять у закладах вищої освіти в умовах змішаного навчання. Визначено, що розвиток цифрових технологій, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, поширення електронних освітніх ресурсів відкритого доступу, а також необхідність дотримання парадигми компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців зумовлюють пошук нових форм взаємодії викладачів і студентів. На основі аналізу наукових досліджень виявлено, що лекція як форма заняття посідає важливе місце в системі підготовки фахівців протягом багатьох століть. Беручи до уваги, що у сучасному цифровому суспільстві лекція перестає бути єдиним джерелом отримання знань, акцентована цінність її з боку ознайомлення студентів з основними науковими й теоретичними положеннями предметної галузі. Зауважено, що зменшення кількості годин на лекційні заняття і збільшення їх на самостійну роботу не вирішує проблему пасивності студентів під час слухання лекцій, адже самостійну роботу важко контролювати, а за відсутності у студентів мотивації до навчання і навичок самостійно вчитися якість їх підготовки значно страждає. Обґрунтовано, що застосування інтерактивних лекцій ефективно за умов попереднього ознайомлення студентів з матеріалом теми, за наявності у них навичок критичного мислення й вироблення комунікаційних умінь.

Автором наголошено, що змішане навчання сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи, організації різних форм і методів активного пізнання й творчої роботи студентів, у тому числі й під час лекційних занять. Наведено результати експериментальної роботи з провадження технологій змішаного навчання у підготовці й проведенні лекцій з курсу «Методика навчання інформатики». Запропоновано авторську структуру підготовки до проведення лекцій за допомогою електронного середовища LMS Moodle, приклади різнорівневих завдань, які варто пропонувати перед лекцією, під час її читання і після неї. Результати дослідження дали змогу автору зробити висновки, що змішане навчання компенсує невеликі часові обсяги лекційних занять за допомогою інформаційної підтримки у вигляді електронного освітнього ресурсу, забезпечить налаштування інтерактивної взаємодії студентів і викладача у процесі навчання, а використання системи Moodle допоможе педагогу наповнити курс різноманітними завданнями та налаштувати комунікацію зі студентами з метою збільшення продуктивної взаємодії лектора з аудиторією та перевірки рівня засвоєння матеріалу.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, навички XXI століття, методика підготовки і проведення лекції, підготовка вчителів інформатики, різнорівневі завдання до лекції, під час лекції та після неї, LMS Moodle.

## LECTURE IN A MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN A MIXED LEARNING ENVIRONMENT

Miziuk Viktoriia Anatoliivna,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Mathematics,  
Informatics and Information Activity  
*Izmail State University of Humanities*  
miziviki@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-8291-6597

The article reveals the author's approach to the preparation and conduct of lectures in institutions of higher education in a mixed learning environment. It is determined that the development of digital technologies, the introduction of information and communication technologies in the educational process, the spread of electronic educational resources of open access, as well as the need to comply with the paradigm of competence-based approach in the process of training specialists determine the search for new forms of interaction between teachers and students. Based on the analysis of scientific research, it is revealed that the lecture as a form of occupation



holds an important place in the system of training specialists for many centuries. Taking into account that in the modern digital society, a lecture is no longer the only source of knowledge, its value from the side of familiarizing students with the main scientific and theoretical provisions of the subject area is emphasized. It is noted that reducing the number of hours for lectures and increasing them for independent work does not solve the problem of students' passivity while listening to lectures, because independent work is difficult to control, and in the absence of students' motivation to learn and skills to learn independently, the quality of their training significantly suffers. It is proved that the use of interactive lectures is effective if students are first acquainted with the material of the topic, if they have critical thinking skills and develop communication skills.

The author notes that mixed learning contributes to the effectiveness of independent work, the organization of various forms and methods of active learning and creative work of students, including during lectures. The results of experimental work on the implementation of mixed learning technologies in the preparation and conduct of lectures on the course "Methods of teaching computer science" are presented. It is offered to implement author's structure of preparation for lectures using the electronic environment LMS Moodle, examples of multi-level tasks that should be offered before the lecture, during the reading and after it. The results of the study allowed the author to conclude that mixed learning will make up a small temporary amounts of lectures through information support in the form of e-learning resources, ensure the setup of interactive communication between students and the lecturer in the learning process, and the use of Moodle helps educator to fill a variety of course tasks and to configure the communication with students to increase productive interaction of the lecturer with the audience and test the level of mastering the material.

**Key words:** *competence approach, skills of the XXI century, methods of preparing and conducting lectures, training of computer science teachers, multi-level tasks for the lecture, during the lecture and after it, LMS Moodle.*

## Вступ

Вища освіта за останні десятиліття піддається постійному аналізу й реформуванню з метою підвищення її якості. Вступивши в європейський освітній простір, виші набули завдання з формування нової системи забезпечення гарантій якості освіти. Це потребує змін у всіх складниках освітнього менеджменту, починаючи від організаційної структури закладів до зміни форм освітнього процесу. Передумовами цього стало багато факторів. Так, в умовах стрімкого зростання інформаційних ресурсів Інтернету змінюються форми й способи передачі знань. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у систему освіти сприяє розвитку електронних освітніх ресурсів (ЕОР) і відкритого їх доступу. Радикальні зміни відбулися у формах комунікації учасників освітнього процесу, які порівняно із традиційною комунікацією все активніше переносяться в електронне середовище і здобувають специфічні риси. Електронне навчання поступово впроваджується в освітній процес і сприяє розвитку таких форм навчання, як дистанційне і змішане. Крім того, організація освітнього процесу з дотриманням парадигми компетентного підходу міняє акцент із застосування в навчанні пояснювально-ілюстративного методу на поширення інтерактивних методів і технологій, які розвивають у студентів навички XXI сторіччя.

Зазначені вище зміни відбуваються на тлі перерозподілу годин навчального навантаження у бік збільшення самостійної роботи

студентів, причому найчастіше шляхом зменшення годин на аудиторні заняття.

Таким чином, розвиток цифрових технологій, впровадження ІКТ в освітній процес, розвиток ЕОР і багато супутніх факторів зумовлюють зміни у формах взаємодії викладача і студентів у всіх видах освітньої діяльності й насамперед у методиці підготовки й проведенні лекційних занять.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Нові підходи до організації й проведення лекцій розглядають сучасні українські науковці (В.О. Алексеєв, В.Ю. Биков, В.Л. Калашник, Т.П. Кривенький, О.Г. Олексієнко, О.М. Семенов, А.Т. Цвігун та ін.) і закордонні вчені (Т.Г. Мухина, А.Л. Назаренко, О.В. Ощепкова, Е.І. Підберезіна, С.В. Титова, І.Г. Устинова та ін.). Науковці стверджують, що лекція у цифровому суспільстві перестає бути єдиним джерелом інформації і висловлюють думку про необхідність змінити способи організації навчання у закладах вищої освіти, академічні форми і насамперед академічну лекцію. Авторами пропонується впровадження різних видів інтерактивних лекцій через зниження кількості лекцій до мінімуму або перехід на електронний формат подання матеріалу. Поділяючи думки вчених, вважаємо:

1) зменшення кількості лекційних годин не сприятиме розвитку у студентів, особливо молодших курсів, здатності орієнтуватися в зростаючому обсязі інформації, формуванню професійних компетентностей;





2) у сучасних навчальних планах підготовки фахівців уже збільшено кількість годин на самостійну роботу (приблизно до 60% на денній і до 90% на заочній формах навчання);

3) самостійна робота студентів є найменш контрольованою, а тому за відсутності мотивації до навчання, невироблення навичок самостійно вчитися якість освіти значно постраждає.

## 2. Методологія та методи

А тому постає нагальна потреба в розробці й використанні в освітньому процесі нових форм, методів і технологій активного контекстного навчання, в удосконаленні традиційних форм лекцій, їх поєднанні з електронною формою подання. Найбільш дієвим у цьому напрямі вважаємо змішаний підхід, який інтегрує традиційні й дистанційні форми навчання, враховує можливості й ефективність кожної з цих форм, специфічні особливості предметних галузей, технічні й кадрові можливості освітніх установ.

*Мета статті* полягає у розкритті значення лекції як форми навчання, пошуку умов, у разі дотримання яких лекція набуває інтерактивності, формує у здобувачів освіти вміння вчитися самостійно й протягом життя в умовах змішаного навчання.

## 3. Результати та дискусії

Лекції в системі вищої освіти посідають важливе місце в підготовці фахівців. У словнику іншомовних слів О.С. Мельничука лекція тлумачиться як «публічний виступ з певного питання; одна з основних форм поширення політичних і наукових знань; виклад програмної теми навчального предмета або проблеми (навчальна, академічна лекція)» (Мельничук, 1974: 452). Ці визначення підкреслюють значення лектора у наданні певної інформації для певної аудиторії. У підручниках з педагогіки вищої освіти лекція трактується у найбільш вузькому значенні. Так, за словами В.А. Гладуш і Г.І. Лисенко, лекція є «провідною формою організації процесу навчання у виші, <...> забезпечує системне подання наукових знань у викладенні науково-педагогічних працівників» (Гладуш, Лисенко, 2014: 92), а С.С. Вітвицька підкреслює значення лекції через її особливості: «це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки» (Вітвицька, 2006: 168). Повне визначення лекції як форми організації освітнього процесу подано у підручнику М.М. Фіцули, в якому вчений розкриває всі сутнісні особливості лекції, а саме «логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи

розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів» (Фіцула, 2006: 117).

У вищезгаданих підручниках вказано, що лекцію використовують як форму навчання протягом багатьох століть. Таке довге використання лекційної форми навчання пояснюється її економічністю, під якою розуміється найшвидший спосіб усвідомлення слухачами значного обсягу інформації, ніж за той самий час самостійної роботи (Фіцула, 2006: 118).

Вченими зауважується, що, дотримуючись таких принципів викладу лекції, як науковість, системність, доступність, ґрунтовність, зв'язок матеріалу з професійною діяльністю, проблемність, толерантність наукової дискусії, комунікативна співпраця тощо (Головенкін, 2019; Гладуш, Лисенко, 2014; Фіцула, 2006), викладач може пояснити великий обсяг інформації й подати її на високому науково-методичному рівні.

Цінність лекцій у тому, що, слухаючи, студенти ознайомлюються з основними науковими й теоретичними положеннями предметної галузі, їх прикладним аспектом і перспективами розвитку. Крім того, матеріал лекції формує наукові погляди й переконання студентів, уміння критично оцінювати набуту інформацію, усвідомлення свого місця й призначення у професійному напрямі, що значно залежить від вміння лектора організувати й стимулювати мислення та творчу думку здобувачів освіти (Вітвицька, 2006: 169–173; Головенкін, 2019: 100; Гладуш, Лисенко, 2014: 92).

Зауважимо, що під час викладання навчальних курсів у закладах вищої освіти лекція має переважно таку традиційну форму: в аудиторії присутня група студентів і один лектор. Лектор виступає головним джерелом інформації, іноді застосовує технічні засоби навчання; студенти по ходу лекції щось конспектують, оцінювання студентів по ходу лекцій відсутнє. Така форма проведення лекційних занять останнім часом піддається критиці, особливо у контексті компетентнісного підходу.

Істотними недоліками традиційної лекції вчені називають:

- привчає студентів до пасивного, некритичного сприймання навчального матеріалу (Фіцула, 2006: 118; Вітвицька, 2006: 171);
- гальмує бажання самостійно працювати (Фіцула, 2006: 118);
- обмеженість застосування на лекції активних видів діяльності студентів залишає студентів на репродуктивному рівні пізнавальної діяльності (Головенкін, 2019: 98);
- темп читання лекції, як правило, орієнтований на середнього студента; він не



враховує індивідуальні особливості сприймання (Головенкін, 2019: 98)

Слід зазначити, що вченими здебільшого відзначається у традиційній лекції пасивність слухачів. Як зауважує А.Т. Цвігун, це призводить до того, що «після лекції з усього обсягу інформації студенти можуть відтворити лише 10–15%» (Цвігун, 2019: 194).

Для вирішення зазначених вище проблем учені пропонують застосувати в освітньому процесі різні форми інтерактивних лекцій: лекцію-візуалізацію, лекцію-діалог, лекцію-дискусію, проблемну лекцію, лекцію-пресконференцію, лекцію-консультацію, лекцію із запланованими помилками, лекцію вдвох та інші (Калашник, 2018: 82; Цвігун, 2019: 193). Багато вчених говорять, що названі лекції дають змогу значно підвищити творчий потенціал аудиторії, допомагають послідовному переходу від простої передачі інформації до активного засвоєння змісту лекційного курсу із включенням механізмів занурення студента у науковий, професійно-практичний або життєвий контекст через життєві ситуації. Та повністю погоджуючись, хочемо зауважити, що для ефективного проведення подібних лекцій студент має володіти певним матеріалом з теми, навичками критичного мислення, вміти правильно налаштувати комунікацію у разі виникнення суперечливих питань.

Отже, підсумовуючи сказане вченими стосовно академічної лекції, можемо звернути увагу, що вона є формою систематичного, послідовного і швидкого надання інформації з певної теми курсу, орієнтує в основному матеріалі й показує приклад наукового стилю подання інформації. Проте погоджуємось, що ступінь засвоєння матеріалу студентами після проведення лекцій є недостатнім. Крім того, стандартний спосіб її проведення, тобто читання лекції без урахування індивідуальних особливостей слухачів, навіть у разі високого рівня майстерності педагога, не формує у студентів навичок вчитися самостійно, що актуально нині.

Ось тут знадобляться цифрові технології та змішана технологія навчання, які допомагають організувати освітній процес, у тому числі й проведення лекцій так, щоб отримати бажаний результат.

Під змішаним навчанням ми розуміємо «процес набуття учнями знань, умінь і навичок, що супроводжується раціональним поєднанням традиційних та електронних технологій, доцільно організований і планомірно здійснюваний учителем на основі інноваційних технологій» (Мізюк, 2019: 174). У цьому процесі сучасні ІКТ відкривають

доступ до джерел інформації з різних сторін, у різних формах, допомагають налагодити ефективну взаємодію суб'єктів навчання, підвищити ефективність самостійної роботи, організувати різні форми й методи активного пізнання й творчої роботи, а застосування інноваційних педагогічних технологій активізує процес формування професійних умінь і розвиток особистих компетенцій.

Під час професійної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті було проведено низку досліджень, що мали на меті розглянути ефективність проведення лекційних занять в умовах змішаного навчання, за якого лекції набувають нової форми та доповнюються інтерактивністю.

На початковому етапі було проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів освітньої програми «014.09 Середня освіта: Інформатика» за останній навчальний рік. Під час аналізу враховано, що навчальна дисципліна за специфікою може бути теоретичною (наприклад, «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання інформатики» тощо) або практичного напрямку підготовки (наприклад, «Програмування», «Інтернет-технології та ресурси», «Бази даних та інформаційні системи» тощо). Це значно змінює співвідношення між лекційними і практичними заняттями (див. таблицю 1).

З таблиці видно, що відсоток лекційних занять у загальній кількості годин на дисципліну становить від 25% до 7% на денній формі навчання і від 10% до 9% на заочному навчанні. Як зауважують деякі колеги, «часом катастрофічно не вистачає часу на повідомлення основного матеріалу курсу, який вивчається. А тому певні питання треба переносити на самостійну роботу студентів, які іноді не зовсім дисципліновано підходять до виконання певного виду роботи».

На наш погляд, відзначені вище організаційно-часові рамки об'єктивно не забезпечують умов для послідовного і глибокого викладу навчального матеріалу на аудиторних лекційних заняттях. Внаслідок цього лекція втрачає функцію докладного висвітлення багатьох тем навчальної дисципліни і набуває здебільшого орієнтаційну функцію.

У результаті проведеного аналізу навчальних планів і отриманих даних опитування було вирішено апробувати змішане навчання на декількох курсах як експеримент. Передбачалося, що в умовах змішаного навчання невеликі часові обсяги лекційного матеріалу компенсуються за



Таблиця 1

**Співвідношення лекційних та аудиторних годин  
до годин загальної кількості курсу**

Характер курсу за специфікою	Відсоток у навчальному плані – у відношенні кількості лекційних годин до загальної кількості			
	годин на курсі		аудиторних годин	
	денна форма навчання	заочна форма навчання	денна форма навчання	заочна форма навчання
теоретичний	25% – 16%	10% – 9%	50% – 39%	50% – 44%
практичний	15% – 7%	10% – 9%	33% – 17%	46% – 25%

допомогою інформаційної підтримки у виді ЕОР, що має забезпечити налаштування інтерактивної взаємодії студентів і викладачів у процесі навчання.

Наступним етапом дослідження стала реалізація курсу «Методика навчання інформатики» за технологією змішаного навчання протягом 2019–2020 навчального року. Електронним середовищем розгортання курсу вибрано LMS Moodle, що пропонує широкий спектр інструментів для створення електронних курсів, організації взаємодії між викладачами й студентами.

На рисунку 1 представлено фрагмент лекційного розділу до курсу «Методика навчання інформатики», реалізованого у середовищі Moodle-ІДГУ.

Технологія підготовки до лекції полягає в тому, що викладач не лише дає студентам доступ до конспекту лекції, а й складає різного виду завдання, які поділено за часом на «До лекції» і «Після лекції». Для студентів ці завдання подаються у певний час, тобто до і після лекції. Це легко зорганізується за допомогою можливостей системи Moodle, адже треба призначати видимість елементів курсу за призначеним часом. До матеріалів лекції додаються презентації, посилання на відеоресурси, обов'язкові для вивчення питання із самопідготовки, завдання на аналіз одного-двох джерел тощо. Завдання мають різний ступінь складності, що дає змогу враховувати рівень підготовленості студентів і підходити до організації з позиції персоніфікованого навчання.

Так, завдання «До лекції» за характером мали такі формулювання: ознайомитися з нормативним документом і дати відповідь на певне запитання, знайти визначення певному терміну, перелічити ознаки поняття, оформити список (наприклад, методів, про які йдеться у тексті), знайти відповідність між терміном і його визначенням тощо. Більше зусиль у студентів вимагають завдання типу: продумайте власні приклади, заповніть таблицю, складіть історичний ланцюг, з'ясуйте думку автора

статті про ..., знайдіть автора фрази, накресліть схему взаємозв'язку, розробіть кілька запитань до аудиторії. До інтерактивних завдань на цьому етапі було віднесено: завдання на заповнення пропусків, дешифрування, виявлення недостатніх даних до поданих текстів, схем, рисунків тощо.

Завдання «Після лекції» мали також різні рівні складності. Наприклад, скласти словник понять з теми або тести за вивченим матеріалом, що мають на меті закріпити матеріал і перевірити рівень його засвоєння. Прикладами творчих завдань є підготовка власної презентації або альтернативної доповіді щодо питання лекції, складання ланцюжка понять, хмарки термінів; добір до питання статті, які його розширюють, і порівняння думки авторів з текстом лекції; складання чек-листу з використання на уроці певного методу і т.п.

Під час проведення лекції викладач організує заняття, використовуючи як результати роботи студентів до лекції, так і нові завдання. Ефективним виявилось використання різних видів інтерактивних лекцій, про які йшлося вище, однак студенти, на відміну від попередньої ситуації, вже мали певну готовність до сприйняття інформації, до участі в обговоренні дискусійних питань. Завдання, які використовували безпосередньо на лекціях, у загальному вигляді мали формулювання: доведіть значущість, інтерпретуйте вислів вченого, спрогнозуйте подальші дії вчителя, поясніть причини, запропонуйте альтернативу, алгоритм дій тощо.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що змішана форма навчання дає змогу організувати повноцінну навчальну діяльність студентів, навіть в умовах зменшення числа аудиторних годин. Така робота показала, що побудова лекційного курсу на основі технологій змішаного навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу, суттєво економить аудиторний час шляхом зменшення «сліпого» конспектування і збільшення продуктивної взаємодії лектора з аудиторією. Використання LMS



moodle\_idgu Українська (uk) 🔔 🗨️ Вікторія Мізюк 🖼️

## Методика навчання інформатики\_2020

Інформаційна сторінка / Мої курси / МНІ 2020

### Курс МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

**Лектор:** к.лед.н., доц. Мізюк Вікторія Анатоліївна  
**Асистент лектора:** викл. Дмитрієва Марина Вікторівна

**Інформаційний розділ**

- 📄 Анотація курсу
- 📄 Програма курсу
- 📄 Основні література до курсу
- 📄 Термінологічний словник
- 📁 Інтернет джерела до лекцій і семінарів

### Тема 1. Інформатика та методика її навчання в системі наук сучасного інформаційного суспільства

📄 Лекція 1. Інформатика та методика її навчання в системі наук сучасного інформаційного суспільства

Завдання для обов'язкового виконання

- 📄 Завдання "До лекції" № 1
- 📄 Завдання "Після лекції" № 1
- 📄 Тест. Тема 1.
- 🗨️ Форум до теми 1.

\*\*\* \*\*

### Тема 3. Засоби навчання інформатики

📄 Лекція 3. Засоби навчання. Інформаційні засоби навчання

- 📄 Презентація "Класифікація засобів"
- 📄 Презентація "Інформаційні засоби навчання"
- 📄 Презентація "Технічні засоби навчання"

Завдання для обов'язкового виконання

- 📄 Завдання "До лекції" № 3.
- 📄 Завдання "Після лекції" № 3.
- 📄 ТАБЛИЦЯ обрання індивідуальних тем для виконання практичних завдань
- 🗨️ ТЗН - тренування
- 📄 Тест. Засоби навчання

**Рис. 1. Фрагмент курсу «Методика навчання інформатики» у середовищі Moodle-ІДГУ**

Moodle допомагає педагогу налаштувати електронний курс і наповнити його різноманітними завданнями.

#### **Висновки**

Отже, традиційна лекція як форма викладання має незаперечні переваги, до яких відносять: швидкість способу подання інформації, ефективність розкриття професійної спрямованості курсу, прямий особистий вплив лектора на студентську аудиторію. Проте є суттєвий недолік – пасивність студента на лекції. Отже, варто ставити питання про внесення змін у методику проведення таких лекцій. Поєднання традиційних та електронних технологій дає змогу в організації

освітнього процесу активізувати найсильніші сторони і мінімізувати слабкі. Лекція в умовах змішаного навчання не змінює базову організаційну форму вишівського навчання, залишаючи замість неї інформативну, виховну й комунікативну функції, але змінює якість надання освітніх послуг, збільшує її інформативність й інтерактивність. І знову є кілька питань, які потребують подальшого дослідження, а саме: розрахунок мінімальної кількості лекційних годин, достатньої для засвоєння курсу в умовах змішаного навчання; підрахунок часу й зусиль викладача на перевірку завдань до і після лекцій; проведення інтерактивних лекцій тощо.





## ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
2. Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ : ТОВ «Роял Принт». 2014. 416 с.
3. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
4. Калашник В.Л., Олексієнко О.Г. «Ідеальна» лекція у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* № 151 (1), С. 82–84. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_151\(1\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151(1)_20) (дата звернення: 20.07.2020).
5. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів. Київ : «Українська радянська енциклопедія», 1974. 865 с.
6. Мізюк В.А. Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки.* 2019. № 3. С. 172–177. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2019\\_3\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_31) (дата звернення: 20.07.2020).
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
8. Цвігун А.Т., Євстафієва Ю.М., Бучковська В.І. Лекції і їх ефективність у вищій школі. *Проблеми підготовки фахівців-аграріїв у навчальних закладах вищої та професійної освіти* : зб. наук. праць. Ч. 1. Тернопіль. 2019. С. 193–195. URL: <http://188.190.33.55:7980/jspui/bitstream/123456789/6667/1/193-195.pdf> (дата звернення: 20.07.2020).

## REFERENCES

1. Vityvtska, S.S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: pidruchnyk [Fundamentals of higher school pedagogy]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
2. Hladush, V.A., Lysenko, H.I. (2014). *Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia: navchalniy posibnyk [Pedagogy of high school: theory, practice, history]*. Dnipropetrovsk: TOV “Roial Prynt” [in Ukrainian].
3. Holovenkin, V.P. (2019). *Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk [Pedagogy of high school]*. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
4. Kalashnyk, V.L., Oleksienko, O.H. (2018). “*Idealna” leksiia u vyshchii shkoli [“Ideal” lecture in the high school]*. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu.* Ser.: Pedahohichni nauky, 151 (1), 82–84 [in Ukrainian].
5. Melnychuk, O.S. (1974). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. Kyiv: “Ukrainska radianska entsyklopediia”. 865 s. [in Ukrainian].
6. Miziuk, V.A. (2019). *Zmishane navchannia yak innovatsiinyi pidkhid intehratsii navchalnoho protsesu u zakladakh osvity [Blended learning as a modern educational technology for integrating the learning process in education institutions]*. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho.* Ser.: Pedahohichni nauky, 3, 172–177 [in Ukrainian].
7. Fitsula, M.M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]: navchalniy posibnyk.* Kyiv: “Akademvydav” [in Ukrainian].
8. Tsvihun, A.T., Yevstafieva, Yu.M., Buchkovska, V.I. (2019). *Leksii i yikh efektyvnist u vyshchii shkoli [Lectures and their effectiveness in high school]*. *Problemy pidhotovky fakhivtsiv-ahraryiv u navchalnykh zakladakh vyshchoi ta profesiinoi osvity,* 1, 193–195 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.

The article was received 6 August 2020.



УДК [378.091.212:78.071]:00534.2  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-23>

## РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Підварко Тетяна Олексіївна,  
старший викладач кафедри інструментального виконавства  
та музичного мистецтва естради  
*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*  
rifusya\_@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-5768-8868

**Мета** – розкрити роль та значення інноваційних технологій у формуванні артистичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Методи.** Для досягнення поставленої мети використані такі методи, як: обґрунтування, узагальнення, систематизація теоретичного та практичного матеріалу.

**Результати.** У статті розкрито специфіку діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Висвітлено сукупність загальних артистичних умінь вчителя; визначено складники артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва – це культура, емоційність, уява, оригінальність мислення, здатність до імпровізації, здатність до образного, емоційного перевтілення. Окреслено інноваційні технології, які сприятимуть формуванню артистичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Охарактеризовано музичну бесіду як форму музично-виконавської підготовки студента. Показано, що для формування особистісного духовно-ціннісного світу учнів, розкриття їх творчого потенціалу вчителю музичного мистецтва необхідні артистичні вміння, які під час комунікації та музично-виконавської діяльності будуть йому необхідні. Також у статті дається визначення поняття «інноваційні технології» як технології, що особистісно зорієнтовані, тобто спрямовані на особистісний, індивідуальний розвиток, орієнтовані на особистість кожного студента; поняття «мультимедіа» – це технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів.

**Висновки.** З'ясовано, що використання інноваційних технологій сприятиме підвищенню ефективності формування артистичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва; сприятиме набагато продуктивнішій організації різних форм музично-виконавської, музично-педагогічної діяльності студентів завдяки використанню різних прийомів подачі навчального матеріалу, використанню різних інноваційних форм і методів під час проведення занять. Вони позитивно впливають на самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення студентів, що своєю чергою сприяє ефективному формуванню артистичних умінь.

**Ключові слова:** *інтерактивні технології, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні засоби, музична бесіда, метод проєкту.*

## A ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING OF ARTISTIC ABILITIES OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

Pidvarko Tetyana Oleksiivna,  
Senior Lecturer at the Department of Instrumental Performance and Variety Arts  
*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*  
rifusya\_@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-5768-8868

**Purpose** – to expose a role and value of innovative technologies in forming of artistic abilities of future teacher of musical art.

**Methods.** For the achievement of the put aim we used next methods: ground, generalization, systematization of theoretical and practical material.

**Results.** The specific of activity of future teacher of musical art is exposed in the article. Totality of general artistic abilities of teacher is reflected; certainly, constituents of artistry of future teacher of musical art are a culture, emotionality, imagination, thinking originality, capacity for improvisation, capacity for a vivid, emotional reincarnation. Innovative technologies that will assist forming of artistic abilities of future teacher of musical art are outlined. Musical conversation as form of musically-carrying out preparation of student is described. It is shown that for forming of the personality spiritually-valued world of students, opening of them creative potential to the teacher of musical art artistic abilities that during communication and musically-



carrying out activity will need him are needed. Also determination of concept “innovative technologies” is given in the article, as technologies that is personality orientated, sent to personality, individual development, oriented to personality of every student; a concept “multimedia” is technology, that describes the order of development, functioning and application of facilities of treatment of information of different types.

**Conclusions.** It is found out, that the use of innovative technologies will assist the increase of efficiency of forming of artistic abilities of future teacher of musical art; will assist far more productive organization of different forms of musically-carrying out, musically pedagogic activity of students due to the use of different receptions of serve of educational material, use of different innovative forms and methods during realization of employments. They positively influence on a self-education, self-development, self-perfection of students, that assists the effective forming of artistic qualities in turn.

**Key words:** *interactive technologies, informatively-communication technologies, multimedia facilities, musical conversation, method of project.*

## Вступ

Сучасна стратегія підготовки фахівців закладів вищої освіти орієнтована на гуманістичну парадигму, націлена на всебічне розкриття індивідуальних можливостей майбутнього фахівця, який повинен володіти не тільки професійною компетентністю, а й умінням самостійно пізнавати та засвоювати нове, тобто бути спроможним до самоосвітньої діяльності, володіти креативним мисленням, яке дозволить творчо підходити до виконання проблем.

Вирішення поставлених завдань, успішна підготовка фахівця-професіонала можливі завдяки використанню інноваційних педагогічних технологій. Інноваційна педагогічна діяльність розглядається вченими в різних аспектах, а саме: як розробка, освоєння і використання нововведень; як відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності; як здатність до генерації ідей, їх втілення, аналіз та продукування; як вищий ступінь педагогічної творчості.

## 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Інноваційна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва є складником інноваційних процесів у закладах загальної середньої освіти, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоствореної у традиційну систему і передбачає високий рівень педагогічної творчості. Тому майбутній учитель музичного мистецтва повинен бути творчою, ініціативною особистістю, яка постійно збагачує свої знання, повинна володіти артистичними вміннями, які є важливими під час проведення занять, завдяки яким у дітей буде виникати інтерес до музичного мистецтва, бажання навчатися і пізнавати світ мистецтва.

Проблема інноваційної діяльності в освіті висвітлена в дослідженнях К. Ангеловські, В. Андрущенко, М. Анісімова, Л. Буркової, С. Гончаренка, Л. Даниленко, К. Завалко, О. Козлової, Ю. Максимова, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьоніна та ін. Питан-

нями педагогічного артистизму займалися такі дослідники, як: Ш. Амонашвілі, О. Булатова, Ж. Ваганова, Н. Войтлева, Г. Гаріпова, М. Дем'яно, В. Загвязинський, В. Кузовльов, Є. Пасов, С. Якушева та ін.

## 2. Методологія та методи

*Мета статті* полягає у розкритті ролі та значення інноваційних технологій у формуванні артистичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для досягнення поставленої мети використані такі *методи*, як: обґрунтування, узагальнення, систематизація теоретичного та практичного матеріалу.

## 3. Результати та дискусії

Сучасний урок музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти повинен відповідати таким вимогам, як:

- спрямованість кожного уроку на досягнення загальної мети музично-естетичного виховання – формування музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури;
  - усвідомлення вчителем мети і завдань уроку у відповідності до загальної мети і завдань музичної освіти учнів, конкретної теми і змісту уроку;
  - опора на закономірності й принципи музичної освіти;
  - постійне збагачення учнів музичними знаннями і вміннями, розвиток музичних здібностей;
  - стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності;
  - позитивне спрямування емоційної атмосфери на уроці;
  - диференційований підхід до учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, можливостей, інтересів та уподобань, смаків тощо (Качур, 2017: 4).
- Артистичні уміння допоможуть майбутньому вчителю музичного мистецтва у створенні креативного освітнього середовища, тим самим сприяючи музичному розвитку та формуванню предметних компетентностей учнів різного шкільного віку; допоможуть в оволодінні вміннями



творчої розробки, змістового наповнення та оформлення позакласних та позашкільних музично-виховних заходів (лекції-концерти, концерти, музичні бесіди, конкурси, музичні квести тощо); допоможуть демонстрації в процесі музичної діяльності музично-виконавських навичок (інструментально-виконавських, вокально-хорових, диригентських, інтерпретаційних, виконавської надійності).

Як результат творчості вчителя урок музичного мистецтва має величезну силу емоційного впливу на внутрішній світ учня, пробуджує в нього інтерес до музики, до потреб у спілкуванні з нею. Для того щоб урок відповідав поставленим вимогам, для формування особистісного духовно-ціннісного світу учнів, розкриття їх творчого потенціалу, вчителю музичного мистецтва необхідні артистичні вміння, які допоможуть йому під час комунікації та музично-виконавської діяльності (інструментальної, вокальної) створити такий урок.

Артистизм вчителя – це не тільки здатність до перевтілення, а цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Цей процес включає в себе не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи та від високого ступеня сформованості особистості педагога.

Артистизм, безперечно, є важливим складником у діяльності вчителя музичного мистецтва, і необхідність прояву артистичних умінь насамперед зумовлюється творчою, художньо-естетичною природою його професійної діяльності. Мимоволі виникнути артистичні вміння не можуть, вони формуються крок за кроком у процесі цілеспрямованої і систематичної педагогічної роботи.

Поняття «артистизм» за словником української мови визначається як «віртуозність, висока майстерність» (Словник української мови, 1970–1980).

Т. Гончарова виділяє таку сукупність **загальних** артистичних умінь вчителя, як:

- високий професіоналізм і ерудиція, освіченість, володіння педагогічним ремеслом;
- допитливість, прагнення до пізнання «таємниць», здатність захоплюватися, сумніватися і відчувати нове;
- вміння знаходити правильне, точне і безпомилкове педагогічне рішення;
- оригінальність (здатність завойовувати увагу, почуття, розум, уяву і волю вихованців, вміння захоувати в себе, вести за собою, спонукати оточуючих до перетворень);

- емоційність і індивідуальність викладу матеріалу, почуття гумору;
- гармонія між зовнішніми і внутрішніми характеристиками особистості вчителя;
- пластика поведінки (мова рухів, виразність тіла), володіння творчим стилем (сукупність якостей вчителя як людини і професіонала) (Гончарова, 1991).

Складники артистизму вчителя музичного мистецтва ми вбачаємо в культурі, емоційності, уяві, оригінальності мислення, здатності до імпровізації, здатності до образного, емоційного перевтілення в роль, необхідну для досягнення успіху відповідно до визначених педагогічних задач і конкретної ситуації. Тобто поняття «артистизм» має безпосереднє відношення до творчих процесів.

Інноваційними освітніми технологіями називають педагогічні технології, що є радикально новими чи вдосконаленими, які істотно поліпшують умови освітнього процесу і підвищують результативність навчання. За визначенням В. Сластьоніна, «інноваційна технологія» – це послідовна взаємозалежна система дій педагога, спрямована на розв'язання педагогічних завдань; планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу (Сластенин, 2000).

До інноваційних педагогічних технологій належать ІКТ (мультимедійні засоби), інтерактивні технології (проектні технології, метод проектів), акме-технології професійного розвитку, дистанційне навчання (сприяє самостійній організації часу та дисциплінує на самонавчання) та інші. Інноваційні технології орієнтовані на результат, а не на процес, тобто головне – досягти певного нового, креативного результату порівняно з традиційними методами; метою реалізації інноваційних технологій є не накопичення студентами знань, умінь та навичок, а вміння їх застосувати в практичній діяльності. І головне, що інноваційні технології – це технології особистісно зорієнтовані, тобто спрямовані на особистісний, індивідуальний розвиток, орієнтований на особистість кожного студента.

Вибираючи інноваційні технології для формування артистичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, слід керуватися такими вимогами:

- технології повинні сприяти саморозвитку, самоцінності, самоактуалізації, індивідуальній свободі студента;
- технології повинні забезпечувати залучення студентів до різних видів музично-виконавської, музично-просвітницької, проектної, творчої та дослідницької діяльності;





– технології повинні забезпечувати формування компетенцій, що входять до структури професійної компетентності вчителя музичного мистецтва;

– технології повинні сприяти відкритості у підготовці студентів.

Використання **інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій** сприяє формуванню у майбутніх учителів музичного мистецтва не тільки високопрофесійних знань, умінь та навичок, дотриманню індивідуалізації і диференціації навчального процесу, розвитку у студентів потреби у педагогічно-творчому самовдосконаленні й самореалізації, у пошуку нових можливостей досягнення професійної мети (Попович, 2013), а й формуванню артистичних здібностей.

Зазначимо, що творчість є обов'язковою передумовою успішного втілення на практиці артистичних проявів особистості.

**Мультимедійні засоби** активізують творчі прояви, виступають принципом активізації музично-творчої діяльності, а тому є ефективним засобом формування артистичних умінь студентів.

«Мультимедіа» – це технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів; продукт, зроблений на основі мультимедійної технології; мультимедійна програма; комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів; електронний носій інформації, що включає декілька її видів (текст, зображення, анімацію тощо); інтеграція багатьох різних носіїв інформації на певній спільній базі, якою може слугувати комп'ютер (Воронова, 2018).

Оволодіння нескладними програмами для підготовки мультимедійних презентацій (PowerPoint, ProShow Producer, Kingsoft Presentation Free та ін.), програмами для створення і обробки відеороликів, слайдшоу (Windows Movie Maker, Movavi Video Suite та ін.) відкриває перед студентами широкий простір для розвитку творчих якостей та артистичних здібностей.

Однією з форм музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є музична бесіда, в процесі підготовки та подальшої презентації якої дієво відбувається формування артистичних умінь студентів. Для ефективного здійснення цього процесу інноваційні технології, а саме мультимедійні засоби, будуть найбагатшим арсеналом, що допоможе чітко вибудовувати структуру бесіди, естетично, творчо її відтворити, продемонструвати; перевагою цього методу є емоційний вплив на школярів. Музична бесіда включає в себе

розробку сценарію бесіди, підбір відеосюжетів, звукового супроводу слайдів, підбір музичних уривків, які будуть виконуватися студентом на музичному інструменті або вокально.

Отже, інтерактивні технології – це педагогічні методи навчання, за яких діяльність педагога та студента взаємопов'язані між собою, активізують цю взаємодію для спільного вирішення проблеми, моделювання ситуацій, співробітництва і досягнення поставлених педагогічних цілей. Складовою частиною **інтерактивного методу** є інтерактивний підхід, який складається з інтерактивних вправ і завдань, до яких належать творчі завдання, презентації, метод проектів тощо.

Використання **методу проектів** у формуванні артистичних умінь студентів забезпечує високу якість зазначеного процесу. Наприклад, можливо вибрати такий вид проекту – виконавський проект, який може бути: груповим (для оркестру, ансамблю, хору), індивідуальним (сольний спів, гра на музичному інструменті) або інтегрованим (музичне оформлення виховних заходів, музично-просвітницьких заходів).

Працюючи над заданим проектом, відбувається процес формування і розвитку різних інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення, у студентів формуються такі компетенції, як готовність до вирішення проблем, здатність до самоосвіти, готовність до використання інформаційних ресурсів. Це все сприяє формуванню у майбутнього вчителя музичного індивідуального артистичного стилю. Як зазначає у своїй науковій праці І. Єргієв, «апогеєм артистизму та творчої діяльності музиканта-інструменталіста, до якої він прагне, є сформований індивідуальний артистичний стиль (мислення, звучання, поведінка), за яким безпомилково можна впізнати того або іншого музиканта так само, як і голос співака або співачки» (Єргієв, 2016). Цим визначенням можна охарактеризувати не тільки діяльність музиканта-інструменталіста, а й діяльність вчителя музичного мистецтва.

#### **Висновки**

Таким чином, інноваційні технології у формуванні артистичних умінь студента-музиканта – це ефективний засіб, що підвищує дієвість навчання, є важливим складником освітнього процесу, а саме професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такі технології дають змогу перейти на якісно новий рівень навчання; комплексне використання інноваційних технологій сприятиме підвищенню ефективності музично-педагогічної



освіти та професійного росту вчителів музичного мистецтва. Подальше дослідження зазначеної проблеми передбачає пошук інших форм, методів, прийомів формування артистичних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Воронова Н.С. Мультимедійні технології в освіті. 2018. URL: [https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet\\_conf\\_17.05.18/s1/1\\_Voronova.pdf](https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Voronova.pdf) (дата звернення: 25.07.2020).
2. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властитель дум : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 174 с.
3. Єрґієв І. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства. Київ, 2016. 39 с.
4. Качур М.М. Методика музичного виховання: Урок музичного мистецтва в сучасній українській школі: методичні рекомендації до змісту, організації та проведення уроків музичного мистецтва в ЗОШ для студентів денної та заочної форм навчання напряму підготовки 6020204 «Музичне мистецтво», 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Мукачево : МДУ, 2017. С. 4.
5. Попович Н.М. Проблема інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1 (33). URL: <http://journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 26.07.2020).
6. Слостенін В.А. Педагогический процесс как система. Москва : Издат. дом «Магистр-Пресс», 2000. 488 с.
7. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11. 667 с.

### REFERENCES

1. Voronova, N.S. (2018). *Multymediini tekhnolohii v osviti* [Multimedia technologies in education]. Retrieved

from: [https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet\\_conf\\_17.05.18/s1/1\\_Voronova.pdf](https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Voronova.pdf) [in Ukrainian].

2. Goncharova, T.I., Goncharov, I.F. (1991). *Kogda uchitel – vlastitel dum: kniga dlya uchitelya* [When a teacher is a ruler of thoughts: book for a teacher]. Moskva: Prosveschenie, 174 [in Russian].
3. Ierhiiev, I. (2016). *Artystychnyi universum muzykanta-instrumentalista kintsia XX – pochatku XXI stolittia* [Artistry of musician-instrumentalist from the end of XX – to beginning of XXI century] : avtoref. dys. ... d-ra mystetstvovnavstva. Kyiv, 39 [in Ukrainian].
4. Kachur, M.M. (2017). *Metodyka muzychnoho vykhovannia: Urok muzychnoho mystetstva v suchasni ukrainskii shkoli: metodychni rekomendatsii do zmistu, orhanizatsii ta provedennia urokiv muzychnoho mystetstva v ZOSh dlia studentiv dennoi ta zaочноi form navchannia napriamu pidhotovky 6020204 “Muzychne mystetstvo”, 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo)* [Methodology of musical education : Lesson of musical art at modern Ukrainian school: methodical recommendations to maintenance, organization and conducting lesson of musical art in GES for the students of daily and in absentia forms of studies straight of preparation 6020204 the “Musical art”, 014 Secondary education (Musical art)]. Mukachevo: MDU. 26 [in Ukrainian].
5. Popovych, N.M. (2013). *Problema intehratsii informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u systemu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky* [Problem of integration of informatively-communication technologies in the system of professional preparation of future music master]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and facilities of studies*. No. 1 (33). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
6. Slostenin, V.A. (2000). *Pedagogicheskiy protsess kak sistema* [Pedagogical process as system]. Moskva: Izdat. dom Magistr-Press, 488 [in Russian].
7. Slovyk ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian]: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I.K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980. T. 11. 667 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020.  
The article was received 6 August 2020.

## НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 90**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 17,21.  
Замов. № 1020/273. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.