

№ 3 (89) 2018

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



ISSN 2077-1827

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

**№ 3 (89) 2018**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ**

**Державний вищий навчальний заклад**

**“Донбаський державний педагогічний університет”**

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Збірник наукових праць**

**Виходить 6 разів на рік  
Заснований у вересні 1996 р.**

**№ 3 (89) 2018**

**За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА**

**Харків  
ТОВ «Видавництво НТМТ»  
2018**

УДК 371.13

Засновник, редакція –  
Державний вищий навчальний заклад  
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
**серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р.**  
Державною реєстраційною службою України

Затверджено Рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.  
як наукове фахове видання із педагогічних наук

Збірник наукових праць містить результати дисертацій аспірантів, здобувачів, які вивчають проблеми розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспекті; у виданні висвітлено наукові здобутки, практичні рекомендації учених, які працюють у науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах національної системи освіти та зарубіжжя; представлено дослідження із проблем вищої школи, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору.

The collection of scientific papers contains the results of the theses of the postgraduates, researchers who study the problems of modern education and scientific-pedagogical ideas in the theoretical, historical and practical aspect; in the publication there are covered the scientific achievements and practical recommendations of the scientists working at research institutions and universities of the national education system and abroad; it is presented the research on the problems of higher school, Ukraine's integration into the European and global educational space.

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Друкується за рішенням Вченої ради  
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”  
(протокол № 10 від 26.06.2018 р.)

**Адреса редакції:**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
вул. генерала Батюка, 19,  
м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.  
Тел.: + 380509898962 (в робочі дні та години).  
E-mail: [kaf.phsdspu@gmail.com](mailto:kaf.phsdspu@gmail.com).

### Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
- Кузьміна О.В.** – завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);
- Омельченко С.О.** – ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Євтух М.Б.** – дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти, доктор педагогічних наук, професор; почесний професор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
- Пономарьова Г.Ф.** – ректор Харківської гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор;
- Набока О.Г.** – перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Курінна С.М.** – завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Дмітрієва І.В.** – завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» доктор педагогічних наук, професор;
- Мамічева О.В.** – декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор психологічних наук, професор;
- Біличенко О.Л.** – завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор наук із соціальних комунікацій, професор;
- Панасенко Е.А.** – завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Гаврілова Л.Г.** – завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Стешенко В.В.** – завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Бондаренко В.І.** – завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент.

## **ВИЩА ШКОЛА**

**УДК 378.011.3-051:[502/504+51]:37.02(045)**

**БІЛОУСОВА Людмила**

професор, кандидат фізико-математичних наук, завідувач кафедри інформатики, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,

вул.Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна,

E-mail: [lib215@gmail.com](mailto:lib215@gmail.com)

**РИКОВА Лариса**

старший викладач, кафедра інформатики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,

провулок Шота Руставелі, 7, м.Харків, 61001, Україна

E-mail: [larisakharkov@gmail.com](mailto:larisakharkov@gmail.com)

## **ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Анотація.** Дану статтю присвячено моделям, які використовуються в освітньому процесі в якості дидактичних засобів, тобто навчальним моделям. Специфіка об'єктів вивчення дисциплін природничо-математичного циклу обумовлює особливу роль використання навчальних моделей. Оскільки моделі є могутнім дидактичним інструментом, надзвичайну важливість набувають питання щодо застосування навчальних моделей у предметній підготовці майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. Питання щодо застосування

© Білоусова Л., Рикова Л., 2018

моделей у вивченні дисциплін природничо-математичного циклу досліджують Л. Білоусова, Л. Вішнікіна, С. Каплун, І. Теплицький, Л. Фрідман та інші педагоги, які підкреслюють розмаїття об'єктів вивчення цих дисциплін та складність багатьох з них. У даній статті з метою пошуку шляхів ефективного використання навчальних моделей застосовано функціональний підхід, шляхом якого проаналізовано і систематизовано функції навчальних моделей у процесі предметної (профільної) підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. У результаті реалізації функціонального підходу до процесу застосування навчальних моделей, виокремлено чотири провідних спрямування застосування моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін:

- забезпечення доступності об'єкта вивчення у навчальному процесі;
- сприяння усвідомленню навчального матеріалу;
- оптимізація навчального процесу;
- підтримка дослідницької діяльності.

Проаналізовано і систематизовано функції навчальних моделей у природничо-математичних дисциплінах відповідно до перерахованих спрямувань. Впровадження описаного функціонального підходу до застосування навчальних моделей сприятиме поліпшенню якості підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. Описаний у статті підхід спрямований, з одного боку, на підвищення ефективності предметної профільної підготовки майбутніх учителів даного напрямку; з іншого боку, на збагачення їх методичної підготовки для майбутньої професійної діяльності. Подальших досліджень потребує розробка методів практичного втілення моделей у навчальний процес

---

---

підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей з урахуванням описаного функціонального підходу.

**Ключові слова:** навчальні моделі, функції навчальних моделей, підготовка вчителів природничо-математичних спеціальностей, функціональний підхід.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Термін «модель» у педагогіці використовується досить широко. У сучасній психолого-педагогічній літературі обговорюються такі поняття, як «модель педагогічного процесу», «модель змісту навчальної дисципліни», «модель підготовки фахівців», «модель науково-педагогічної діяльності», «модель навчання», «модель методичної системи», «модель професійної діяльності» тощо. Але у даній роботі мова йде про навчальні моделі, тобто ті моделі, які використовуються в якості дидактичних засобів у навчальному процесі. Оскільки навчальні моделі є могутнім інструментом учителя, важливо, щоб у процесі професійної підготовки майбутніх учителів повною мірою застосовувався їх дидактичний потенціал. Особливу роль використання навчальних моделей відіграє при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу, що обумовлено специфікою об'єктів вивчення цих дисциплін. З цього випливає важливість застосування навчальних моделей у процесі профільної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблемою застосування навчальних моделей займається велика кількість дослідників, зокрема питання використання моделей у навчальному процесі дисциплін природничо-математичного циклу досліджують Л. Білоусова,

---

Н. Буренкова, Л. Вішнікіна, А. Єгоров, С. Живодрובה, Н. Люхіна, С. Каплун [1], І. Теплицький, Л. Фрідман [2] та інші. Більшість дослідників відзначають особливу роль моделей саме при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу, що обумовлено досить широким спектром об'єктів вивчення (у тому числі явищ та процесів), серед яких велика кількість дуже складних, включаючи такі, що неможливо піддати спостереженню і навіть уяві.

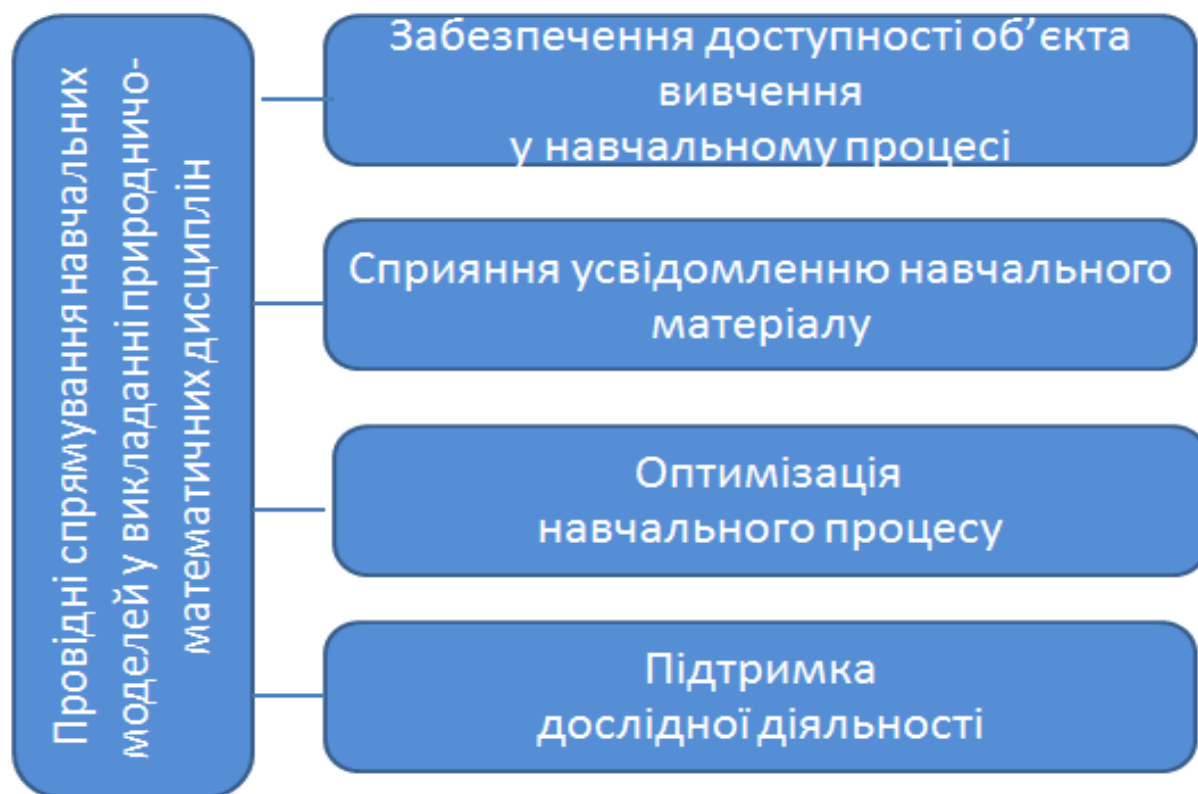
**Формування цілей статті.** Ефективне використання дидактичних засобів навчання, зокрема, навчальних моделей, може бути забезпечене застосуванням функціонального підходу [3]. Метою даної роботи є аналіз і систематизація функцій навчальних моделей у предметній підготовці вчителів природничо-математичних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особлива значущість застосування навчальних моделей у процесі викладання природничо-математичних дисциплін обумовлена різними причинами, такими як матеріальна недоступність об'єктів вивчення, географічна віддаленість, довготривалість або короткочасність явищ і процесів, неможливість безпосереднього спостереження об'єктів мікро- та макро- світів, небезпечність безпосереднього контакту з об'єктом вивчення, складні умови організації експериментів тощо. Складність вивчення математичних об'єктів зумовлена тим, що більшість з них має великий ступінь абстрактності. З урахуванням специфіки природничих і математичних дисциплін ми виділили чотири групи функцій навчальних моделей, кожна з яких має своє провідне спрямування (див. рис. 1).

До функцій навчальних моделей, що забезпечують доступність об'єкта вивчення у навчальному процесі, відноситься перш за все *функція безпеки*. Завдяки цій функції моделей стають доступними для дослідження



об'єкти, небезпечні для здоров'я людей при безпосередньому контакті з об'єктом дослідження. До таких об'єктів відносяться, перш за все, небезпечні біологічні об'єкти (віруси, грибки, шкідливі бактерії), а також небезпечні хімічні речовини (деякі кислоти, луги, задушливі гази) і, звичайно, усі радіоактивні ізотопи.



**Рис. 1. Провідні спрямування навчальних моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін**

Важливою функцією даної групи є *екологічна функція*, яка полягає в усуненні екологічної небезпеки при безпосередньому дослідженні певних об'єктів при натурних експериментах (деякі хімічні реакції, ядерні реакції тощо). Наступною функцією моделей з цієї групи є *функція економічності*. Це пов'язано з тим, що у великій кількості випадків натурні експерименти в процесі навчання не проводять через високу вартість. Наступні три функції реалізують можливість спостереження поведінки недоступних

---

об'єктів. Одна з цих функцій – *функція керування часом*, яка полягає у можливості спостереження занадто короткоіснуючих або довгоіснуючих об'єктів і явищ. Для демонстрації таких явищ за допомогою моделей час «розтягують» або «стискають». Функція керування часом проявляється також у можливості в будь-який момент часу призупинити спостереження об'єкту вивчення, а потім відновити його. Роль аналогічної функції у просторі відіграє *функція керування масштабом*. Для демонстрації за допомогою моделей об'єктів мікросвіту (атома, електрона, нейтрона тощо) та інших об'єктів невеликих розмірів, таких як мікроорганізми, клітини рослин та тварин, молекули ДНК, масштаб доводиться розтягувати, а у випадку об'єктів макросвіту (зоряні системи, галактики, метagalaktiki) та різноманітних об'єктів великих розмірів – географічні об'єкти, великі тварини та рослини тощо – масштаб можна стискувати. У природознавстві часто доводиться моделювати явища або події, що відбувались у минулому. До них відносяться біологічні, географічні, астрономічні об'єкти, яких вже немає. Моделі надають можливість відтворити події минулого; цю функцію моделей ми назвали *ретроспективною функцією*.

До наступної групи функцій моделей (сприяння усвідомленню навчального матеріалу) ми відносимо ті функції, що безпосередньо пов'язані з процесом набуття знань, і максимально сприяють цьому процесу. Першою функцією в цій групі є *функція наочності*. Останнім часом поняття наочності перебуває на стадії серйозного перегляду, оскільки у сучасному природознавстві та математиці існують дуже складні об'єкти-оригінали. Існують, наприклад, поруч зі спостережуваними, також неспостережувані об'єкти; більш того, існують такі об'єкти, які неможливо уявити, до яких відносяться, зокрема об'єкти  $n$ -вимірного простору ( $n > 3$ ), усі об'єкти мікросвіту та інші. Моделі таких оригіналів не можуть бути

---

дуже простими, зокрема, вони можуть мати тільки математичний зміст. Тим не менш, у будь-якому випадку моделі дають необхідне уявлення про оригінал. Другою функцією моделей, що сприяє навчальній діяльності, є *функція матеріалізації абстрактних понять*. Тут мається на увазі не обов'язково створення матеріального образу абстрактного поняття; достатньо, щоб цей матеріальний образ (або явище) існував у думках і був зрозумілим (звичним). Важливими функціями цієї групи є також *функція конкретизації* та *функція узагальнення*. Ці функції, по суті, є функціями, зворотними одна до одної. Зміст функції конкретизації полягає у модельному втіленні прояву деяких загальних закономірностей у конкретному об'єкті, а функція узагальнення втілює виявлення загальних закономірностей з їх окремих проявів. Прикладом функції конкретизації є демонстрація вільного падіння тіл, що є втіленням прояву закону збереження механічної енергії у конкретному процесі – вільному падінні. Прикладом функції узагальнення є усі моделі, пов'язані з обертанням різних тіл на столику Жуковського, які ілюструють закон збереження моменту імпульсу. Неабияку роль у даній групі функцій відіграє *функція інтерпретації*, яка полягає у розкритті шляхом використання моделей смислу явища або процесу (оригіналу) за допомогою аналогій. При цьому моделі-аналоги можуть бути смисловими, а можуть бути чисто формальними. Наприклад, маса тіла і момент інерції тіла – смислові аналоги: маса – міра інертності тіл при поступальному русі, а момент інерції – при обертанні. А ось маса тіла та електричний заряд тіла є формальними аналогами, оскільки змістовної схожості тут немає зовсім, а спосіб обчислення практично однаковий. Нарешті, важливе місце серед функцій сприяння усвідомлення навчального матеріалу займає *функція варіативної складності*. Ця функція полягає у можливості створення для

---

кожного об'єкту (оригіналу) моделей різного ступеню складності, в залежності від рівня підготовки тих, хто навчається, та від етапу навчання. Функція варіативної складності ілюструється побудовою всіх природничих і математичних дисциплін. Зауважимо, що принцип поступового ускладнення по мірі набуття знань і навичок тими, хто навчається – один з найважливіших принципів дидактики

До першої функції з групи функцій оптимізації навчального процесу ми віднесли *функцію активізації навчально-пізнавальної діяльності*. Використання моделей у навчальному процесі створює умови для застосування діяльнісного підходу, різні аспекти якого розроблені у працях психологів і педагогів Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та інших [4]. До прикладів реалізації цієї функції можна віднести діяльність студентів з моделями, які демонструють механізм виникнення місячного та сонячного затемнень, зміни фаз місяця, зміни пор року, дня і ночі тощо. Ще одна роль моделей в оптимізації навчального процесу – *ущільнення навчального матеріалу*. Ця функція навчальних моделей передбачає використання навчальних моделей, які демонструють одразу цілі комплекси властивостей оригіналів, що найбільш оптимально реалізується за допомогою нових інформаційних технологій. Використання комп'ютерних моделей реалізує технологію динамічної візуалізації і там самим дозволяє інтенсифікувати навчальну діяльність, оскільки за допомогою комп'ютерної моделі студенти можуть окрім вербального образу отримати динамічний візуальний, сприйняття та опрацювання якого відбувається значно швидше та ефективніше. Наступна функція сприяння оптимізації навчального процесу – *функція підтримки опрацювання навчального матеріалу*. Ця функція передбачає використання навчальних моделей, які одночасно демонструють постановку задачі, ідею

її розв'язання, а також область застосувань (ступінь важливості) навчального матеріалу. В якості прикладів можна навести модель водострумного насосу, модель, що демонструє під'ємну силу крила літака, та багато інших. Четвертою функцією оптимізаційного блоку є *функція алгоритмізації навчальної діяльності*. Ця функція полягає у використанні послідовно декількох навчальних моделей, що демонструють поетапне вивчення об'єкта, групи об'єктів, дисципліни в цілому. Ще одна функція навчальних моделей з цієї групи – *логічно-впорядкувальна*. Використання моделей надає можливість представити досить великий обсяг інформації у компактному вигляді, відобразивши зв'язки різних рівнів між елементами знань. Наведемо у якості прикладу модель класифікації величин (рис. 2).



**Рис. 2. Модель класифікації величин**

Нарешті, важливою функцією оптимізаційного блоку є *функція засобу запам'ятовування ключових положень навчального матеріалу*. Ця функція передбачає яскраве, нестандартне виділення моделлю ключових властивостей оригінала. Класичними прикладами тут є Броунівська модель теплового руху молекул, Френелівська модель дифракції у круглому

отворі, енергетична модель атома, структурні моделі багатоатомних молекул тощо. В усіх цих моделях опукло показані ключові властивості оригіналів, і тому вони добре запам'ятовуються.

Важливу роль серед групи функцій підтримки дослідницької діяльності належить *інструментальній функції*, яка полягає у створенні дослідницького середовища зі специфічними інструментами діяльності. Пріоритет у цій ролі інструментальної функції належить комп'ютерним моделям, оскільки жоден інструмент у плані створення дослідницького середовища з будь-якими специфічними умовами не може конкурувати з комп'ютером. Тим не менш, існують також і некомп'ютерні моделі, що реалізують інструментальну функцію, наприклад, карта зоряного неба, що допомагає вивченню переміщення астрономічних об'єктів відносно Землі і відносно один одного.

Не менш важливу роль серед цієї групи функцій належить *функції науковості*, яка реалізує оптимальну взаємодію між навчальними дисциплінами та однойменними науками. Суть цієї функції полягає в тому, що навчальні моделі повинні не суперечити науковим уявленням і фактам.

Однією з найважливіших функцій, яка належить моделям у навчальному процесі, є *методологічна функція*. Вона полягає в тому, що використання моделей забезпечує не тільки засвоєння нових знань, а й опанування методів отримання цих знань. Слід відзначити, що використання моделей у навчальному процесі перш за все сприяє оволодінню студентами пошуковими методами отримання нових знань, до яких відносяться спостереження, експеримент, вимірювання, народження і перевірка гіпотез, конкретизація, формалізація, аналогія, аналіз, синтез, моделювання. Використання моделей надає можливість у процесі навчання організувати усі перелічені види діяльності.

Наступна функція цієї групи – *прогностична функція*. Її зміст полягає в тому, що за результатами модельних експериментів можна передбачити (дізнатися) нові властивості оригіналу, що раніше були невідомими. Класичним прикладом прогностичної функції моделей є передбачення щодо винаходу планети Нептун завдяки математичній моделі руху планети Уран.

У навчальному процесі прогностична функція моделей дозволяє застосувати проблемні методи навчання, коли перед студентом ставиться задача, для вирішення якої він проходить майже той шлях, який був пройдений у наукових дослідженнях. Поруч з прогностичною слід розглядати *евристичну* функцію моделей. Важливість евристичних методів навчання наголошували педагоги в усі часи – від Сократа, Я. Коменського до наших сучасників. А. Хуторської характеризує евристичне навчання як таке, що ставить головним завданням конструювання учнем власного сенсу, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики та осмислення [5, с. 1].

В евристичному навчанні навчальний матеріал відіграє роль середовища, в якому студент створює власний зміст освіти. При цьому викладач повинен подати факти (які у багатьох випадках можуть бути продемонстровані) для осмислення і обмірковування студентами з подальшою їх реакцією у вигляді гіпотез, образного бачення і так далі. Ще однією функцією, що забезпечує підтримку дослідницької діяльності, є *функція абстрагування*. Вона дозволяє виділити та сформулювати найбільш загальні закономірності у природознавстві та математиці. Без абстрагування (формалізації) неможливо порівнювати об'єкти мікро- та макро- світів; фізичні, хімічні, біологічні та географічні об'єкти; неможливо порівнювати механічний рух, рух електронів у атомах,

мезонів – у ядрах атомів тощо. Абстрактна модель, тобто модель без конкретного сюжету, однаково добре може описувати перелічені об'єкти та явища. Так, для формалізації різних об'єктів у природознавстві часто використовують математичні моделі, за допомогою яких можна побачити загальні властивості об'єктів, що мають різну природу. Для прикладу наведемо вирази для найбільш важливої величини у фізиці – енергії – у різних розділах фізики:

$$(1) \quad E = \frac{mV^2}{2} \text{ – енергія поступального руху твердого тіла;}$$

$$(2) \quad E = \frac{I\omega^2}{2} \text{ – енергія обертального руху твердого тіла;}$$

$$(3) \quad E = \frac{kx^2}{2} \text{ – енергія пружного деформування тіла;}$$

$$(4) \quad E = \frac{CU^2}{2} \text{ – енергія електричного поля конденсатора;}$$

$$(5) \quad E = \frac{LI^2}{2} \text{ – енергія магнітного поля провідника з током.}$$

Видно, що формально ці вирази однакові, тобто різні випадки енергії мають одну й ту саму математичну модель. Відштовхуючись від цього факту, можна встановити загальні закономірності енергій різних видів матеріального руху. Саме абстрактні моделі дозволяють конкретизувати найбільш загальні властивості усього матеріального. Остання функція групи підтримки дослідницької діяльності – *функція відновлення*. Її смисл полягає у можливості повернення модельного експерименту на його початок у будь-який момент часу. Така необхідність виникає досить часто при дослідженні складних оригіналів. Якщо для навчальних цілей є необхідність експеримент повторити або повернутися на його початок, то у випадку натурного експерименту це може бути неможливим з різних причин. Модельний експеримент, на відміну від натурного, завжди можна



запустити з початку. Найбільш опукло функція відновлення виявляється при використанні комп'ютерних моделей, оскільки користувач завжди може повернути комп'ютерну модель до вихідного стану.

Результат систематизації функцій навчальних моделей у дисциплінах природничо-математичного циклу ми представили у вигляді таблиці (табл. 1).

Таблиця 1.

### Функції навчальних моделей

<b>Група функцій, що забезпечують доступність об'єкта вивчення у навчальному процесі</b>		
<i>назва</i>	<i>характеристика</i>	<i>приклад</i>
1	2	3
<i>функція безпеки</i>	Доступність дослідження об'єктів, що несуть шкоду здоров'ю людей при безпосередньому контакті.	Комп'ютерні моделі реакції ділення важких ядер.
<i>екологічна функція</i>	Можливість вивчення об'єктів, натурні експерименти з якими несуть екологічну загрозу.	Моделювання хімічних процесів, результатом яких є вихід в атмосферу шкідливих речовин.
<i>функція економічності</i>	Можливість вивчення об'єктів, натурні експерименти з якими мають високу вартість.	Моделювання умов невагомості на Землі значно дешевше, ніж віддалення від Землі на велику відстань.
<i>функція керування часом</i>	Можливість спостереження занадто короткоіснуючих або довгоіснуючих об'єктів.	Моделі процесів обертання планет навколо Сонця, еволюції Всесвіту.
<i>функція керування масштабом</i>	Можливість за допомогою моделей вивчати об'єкти мікросвіту та макросвіту.	Вивчення на моделях структури атомів, а також галактик, метагалактик тощо.

1	2	3
<i>ретроспективна функція</i>	Можливість відтворити події минулого.	Модель великого вибуху (утворення Всесвіту).
<b>Група функцій сприяння усвідомленню навчального матеріалу</b>		
<i>функція наочності</i>	Можливість створення у тих, хто навчається, зрозумілого і досить простого образу об'єкту вивчення.	Модель атома Резерфорда.
<i>функція матеріалізації абстрактних понять</i>	Створення зрозумілих образів, в утворенні яких беруть участь не тільки органи чуття, але й пам'ять, минулий досвід людини, елементи мислення, ерудиція тощо.	Поверхневий інтеграл II роду – математична модель потоку швидкості плинину рідини через деяку поверхню.
<i>функція конкретизації</i>	Демонстрація (пояснення) загальної закономірності на конкретних проявах.	Модель, що демонструє вільне падіння тіл, є втіленням прояву закону збереження механічної енергії.
<i>функція узагальнення</i>	Демонстрація конкретних проявів для усвідомлення загальної закономірності/	Моделі обертання на столику Жуковського – ілюстрація закону збереження моменту імпульсу.
<i>функція інтерпретації</i>	Розкриття смислу за допомогою аналогій.	Модель, що ілюструє масу як міру опірності тіл до прискорення, дозволяє розкрити смисл індуктивності провідника як міри опірності до змінення магнітного поля.
<i>функція варіативної складності</i>	Можливість створення для об'єктів (оригіналів) моделей різного ступеню складності в залежності від стану навчання.	Оригінал – атом. Моделі: 1) Модель Резерфорда 2) Борівська модель 3) Модель Шредингера

## РОЗДІЛ. ВИЩА ШКОЛА

1	2	3
<i>функція активізації навчально-пізнавальної діяльності</i>	Включення навчальних моделей у реальну діяльність студентів при вивченні об'єктів і взаємозв'язків у природі.	Діяльність з моделями, що демонструють механізм виникнення місячного та сонячного затемнень.
<i>функція уцілення навчального матеріалу (ємного подання, візуалізації)</i>	Використання навчальних моделей, що демонструють цілий клас властивостей об'єкта (оригінала).	Риманівська модель інтеграла за мірою, яка демонструє усі його окремі випадки, а також лінійні властивості та властивість адитивності.
<i>функція засобу практичної роботи (підтримки опрацювання навчального матеріалу)</i>	Використання навчальних моделей, що демонструють постановку задачі, ідею її опису, а також область застосувань (ступінь важливості) навчального матеріалу.	Модель генератора змінного струму (рамка в магнітному полі).
<i>функція алгоритмізації навчальної діяльності</i>	Використання послідовностей навчальних моделей, що породжують послідовності етапів вивчення об'єкта, групи об'єктів, дисципліни в цілому.	Об'єкт – кристал. Моделі: 1)монокристал; 2)полікристал; 3)нанокристал.
<i>логічно-впорядкувальна функція</i>	Використання навчальних моделей, що демонструють структурування і впорядкування навчального матеріалу.	Рис.2.
<i>функція засобу запам'ятовування ключових положень навчального матеріалу</i>	Використання навчальних моделей, що яскраво виділяють ключові властивості оригінала.	Броунівська модель теплового руху молекул.

1	2	3
<b>Група функцій підтримки дослідницької діяльності</b>		
<i>інструментальна функція</i>	Створення дослідницького середовища зі специфічними інструментами діяльності.	Пересувна карта зоряного неба.
<i>функція науковості</i>	Навчальні моделі не повинні суперечити науковим уявленням і фактам на певному етапі розвитку науки.	Моделі кореляційних плеяд у нейрофізіології, валентності в хімії тощо.
<i>методологічна функція</i>	Використання навчальних моделей сприяє оволодінню студентами пошуковими методами отримання нових знань.	Перетворення геометричних моделей у алгебраїчні та навпаки.
<i>прогностична функція</i>	За результатами модельних експериментів можна передбачити нові властивості оригіналу, що раніше були невідомими.	Передбачення щодо винаходу планети Нептун завдяки математичній моделі руху планети Уран.
<i>евристична функція</i>	Евристичність моделі – це здатність бути ідейною основою в розділі дисципліни, або дисципліни в цілому.	Енергетична модель атома – ідейна основа зонної теорії провідності.
<i>функція абстрагування</i>	Використання навчальних моделей для формалізації різних закономірностей у природознавстві та математиці з метою виділення спільного в різних за природою явищах (об'єктах).	Графічне представлення залежностей, схем, процесів.
<i>функція відновлення</i>	Можливість повернення модельного експерименту на його початок у будь-який момент часу.	Інтерактивні комп'ютерні моделі.

**Висновки.** Отже, в результаті реалізації функціонального підходу до процесу застосування навчальних моделей, виокремлено чотири провідних спрямування застосування моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін:

- забезпечення доступності об'єкта вивчення у навчальному процесі;
- сприяння усвідомленню навчального матеріалу;
- оптимізація навчального процесу;
- підтримка дослідницької діяльності.

Проаналізовано і систематизовано функції навчальних моделей у природничо-математичних дисциплінах відповідно до перерахованих спрямувань. Впровадження описаного функціонального підходу до застосування навчальних моделей сприятиме поліпшенню якості підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. Описаний підхід спрямований, з одного боку, на підвищення ефективності предметної профільної підготовки майбутніх учителів даного напрямку; з іншого боку, на збагачення їх методичної підготовки для майбутньої професійної діяльності. Подальших досліджень потребує розробка методів практичного втілення моделей у навчальний процес підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей з урахуванням описаного функціонального підходу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Каплун С. В. Організаційно-методичні підходи до підвищення кваліфікації учителів природничо-математичних дисциплін з питань застосування комп'ютерних моделей. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 3. С. 31–34. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2016\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_3_5) (дата звернення : 03.03.2015).

2. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва : Знание, 1984. 80 с.
3. [Білоусова Л. І.](#), Житеньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, вип. 1. С. 38–49. : URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_57\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_57_1_6) (дата звернення : 05.06.2015).
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва : МГУ, 2003.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2018.

**БЕЛОУСОВА Людмила**

кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,

ул.Алчевських, 29, г. Харьков, 61002, Украина,

E-mail: [lib215@gmail.com](mailto:lib215@gmail.com)

**РЫКОВА Лариса**

старший преподаватель, кафедра информатики, Коммунальное предприятие «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»,

переулок Шота Руставели, 7, г. Харьков, 61001, Украина,

E-mail: [larisakharkov@gmail.com](mailto:larisakharkov@gmail.com)

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ В  
ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Резюме.** Данная статья посвящена моделям, которые используются в образовательном процессе в качестве дидактических средств, то есть учебным моделям. Специфика объектов изучения дисциплин естественно-математического цикла обуславливает особую роль использования учебных моделей. Поскольку модели является мощным дидактическим инструментом, чрезвычайную важность приобретают вопросы применения учебных моделей в предметной подготовке будущих учителей естественно-математических специальностей. Вопрос о применении моделей в изучении дисциплин естественно-математического цикла изучают Л. Белоусова, Л. Вишникина, С.Каплун, И. Теплицкий, Л. Фридман и другие исследователи, которые подчеркивают разнообразие объектов изучения этих дисциплин и сложность многих из них. В данной статье с целью поиска путей эффективного использования учебных моделей применен функциональный подход, посредством которого проанализированы и систематизированы функции учебных моделей в процессе предметной (профильной) подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин. В результате реализации функционального подхода к процессу использования учебных моделей, выделены четыре ведущих направления применения моделей в учебном процессе дисциплин естественно-математического цикла:

- обеспечение доступности объекта изучения в учебном процессе;
- содействие осмыслению учебного материала;
- оптимизация учебного процесса;
- поддержка исследовательской деятельности.

Проанализированы и систематизированы функции учебных моделей в естественно-математических дисциплинах в соответствии с перечисленными направлениями. Применение описанного функционального подхода к использованию учебных моделей будет

способствовать улучшению качества подготовки будущих учителей естественно-математических специальностей. Описанный в статье подход направлен, с одной стороны, на повышение эффективности предметной (профильной) подготовки будущих учителей данного направления; с другой стороны, на обогащение их методической подготовки для будущей профессиональной деятельности. Дальнейших исследований требует разработка методов практического внедрения моделей в образовательный процесс подготовки будущих учителей естественно-математических специальностей с учетом описанного функционального подхода.

**Ключевые слова:** учебные модели, функции учебных моделей, подготовка учителей естественно-математических специальностей, функциональный подход.

**BILOUSOVA Lyudmila**

Professor, Ph.D. in Physics and Mathematics, Head of the Department of Informatics, Pre-school and Professional Education, H.S. Skovoroda KNPU,

Alchevskaya street, 29, Kharkiv, 61002, Ukraine,

E-mail: [lib215@gmail.com](mailto:lib215@gmail.com)

**RYKOVA Larysa**

**Senior Lecturer, Department of Informatics, Municipal establishment**  
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy,

trans. Shota Rustaveli, 7, Kharkiv, Ukraine,

E-mail: [larisakharkov@gmail.com](mailto:larisakharkov@gmail.com)

**FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL MODELS IN THE  
TEACHING PROCESS OF NATURAL AND MATHEMATICS  
SUBJECTS**

**Summary.** The current study has analyzed and systematized functions of the educational models in the teaching process of natural and mathematics



subjects. Functions of the educational models in natural and mathematics subject have been classified according to the main aims of using them in teaching of teaching process of natural and mathematics subjects. 4 main directions of using educational models in the teaching process of natural and mathematics subjects have been found. These are: providing the object to be available for learning; assisting at an understanding of the educational material; optimization of teaching and learning process; support of research activities.

**Keywords:** educational models, functions of the educational models, training future teachers of natural and mathematical specialties, functional approach.

**Abstract. Introduction.** This article is devoted to the models used in the educational process as a didactic tool. These models are called educational models. Specificity of objects which studied by natural and mathematics subjects causes the significant role of these models. As the models are a powerful didactic tool the problems of implementation educational models into the subject training of future teachers of natural and mathematical specialties become very important.

**Analysis of publicatios.** The issues of implementation educational models into the teaching natural and mathematical subjects have been studied by L. Bilousova, L. Vishkina, S. Kaplun, I. Teplyckii, L . Fridman and others, who emphasize the diversity of objects which studied by these educational subjects.

**Purpose.** The purpose of this paper (study) is to analyze and systematize functions of educational models in the subject training of future teachers of natural and mathematical specialties by the functional approach in order to find the ways which educational models can be used effectively in.

**Results.** The result of the implementation of the functional approach for using educational models is that 4 main directions of using educational models in the teaching process of natural and mathematics subjects have been found:

- providing the object to be available for learning;
- assisting at an understanding of the educational material;
- optimization of teaching and learning process;
- support of research activities.

Functions of the educational models in natural and mathematics subject have been analyzed and systematized according to the directions mentioned above. The implementation the described approach of using educational models will improve the quality of training future teachers of natural and mathematical specialties.

**Conclusion.** The described approach is aimed, on the one hand, to increase the productivity of the subject training of future teachers of mentioned specialties, on the other hand, to increase their methodical preparation for further professional activity. Further research should be based on the described functional approach to design practical methods of implementing our models in the educational process of training future teachers of natural and mathematical specialties.

#### REFERENCES

1. Kaplun S. V. Orhanizatsiyno-metodychni pidkhody do pidvyshchennya kvalifikaiyi uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin z pytan zastosuvannya komp'yuternykh modeley. Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. 2016. № 3. S. 31–34. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2016\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_3_5) (data zvernennya : 03.03.2015).
2. Frydman L. M. Nahlyadnost y modelyrovanye v obuchenyy. Moskva : Znanye, 1984. 80 s.

3. Bilousova L. I., Zhytyen'ova N. V. Funktsionalnyy pidkhid do vykorystannya tekhnolohiy vizualizatsiyi dlya intensyfikatsiyi navchalnoho protsesu. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. 2017. T. 57, vyp. 1. S. 38–49. : URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_57\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_57_1_6) (data zvernennya : 05.06.2015).
4. Leont'ev A. N. Deyatel'nost. Soznanye. Lychnost. Moskva : Polytyzdat, 1975. 304 s.
5. Khutorskoy A. V. Dydaktycheskaya évrystyka. Teoryya y tekhnolohyya kreatyvnoho obuchennyua. Moskva : MNU, 2003.

(переклала на англ. М. Золочевська – канд.пед.наук, доцент, професор кафедри інформатики КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»).

**УДК 378.22 :316.42 (045)**

**ГНЕЗДІЛОВА Кіра**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

бульвар Шевченка, 81, Черкаси, 18031, Україна

E-mail: [kiragnez@gmail.com](mailto:kiragnez@gmail.com)

## **РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

**Анотація.** У статті розкривається значення освітнього середовища університету у розвитку соціальної зрілості майбутнього педагога. Автором доводиться, що місією сучасного університету на етапі реформування вищої освіти є не лише забезпечення якості професійної підготовки педагогів, але й створення сприятливого освітнього середовища для розвитку їх соціальної

© Гнезділова К., 2018

---

зрілості. У ракурсі проблематики дослідження освітнє середовище трактується як сукупність конкретних умов для розвитку і діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів і викладачів. Сприятливе освітнє середовище покликане розкривати і розвивати особистісні ресурси майбутнього педагога, що тлумачаться як чинники благополуччя і продуктивності професійного навчання студента / професійної діяльності викладача. Важливим показником позитивного функціонування викладача є здатність встановлювати міжособистісні взаємини з студентами. Створення освітнього середовища системо утворюючим елементом якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія у процесі продуктивної діяльності всіх учасників освітнього процесу уможливиює становлення соціально зрілої особистості майбутнього педагога.

**Ключові слова:** освітнє середовище, соціальна зрілість, майбутній педагог, особистісний потенціал суб'єкта освітнього процесу, психологічне благополуччя особистості педагога.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Серед основних стратегічних напрямів сучасної модернізації вітчизняної вищої освіти називають запровадження механізмів гарантування якості вищої освіти та упровадження нової освітньої політики, закладеної Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), орієнтованої на інституційну автономію і розвиток закладів вищої освіти [1, с. 117-118].

Необхідним кроком у забезпечення якості вищої освіти є удосконалення освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, яке можливо завдяки упровадженню інновацій не лише в управлінні закладом вищої освіти, але й до організації освітнього процесу, його моделюванню на основі компетентнісного і особистісно-орієнтованих підходів;

---

індивідуалізації навчання, що вмотивовує до розроблення індивідуальних траєкторій навчання студентів та ін. Від сучасного університету вимагається створення такого сприятливого, безпечного освітнього середовища, що гарантує не лише якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й педагогів, але розвиток їх соціальної зрілості – процесу розкриття й розвитку їх особистого потенціалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Вивчення питання створення сприятливого і безпечного освітнього середовища для розвитку особистості суб’єктів навчального процесу набуло на теперішній час найбільшої актуальності (І. Арендачук, Н. Башмакова, В. Бондар, Ю. Васюк, Л. Ващенко, Р. Олексенко, Л. Петько, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). Це пов’язано, беззаперечно, з новим етапом у розвитку суспільства (К-суспільства), змінами його вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблема особистісного ресурсу людини розкривається у працях психологічного і соціологічного спрямування, у ракурсі взаємодії людини і соціального середовища. Особистісні ресурси у більшості досліджень розглядаються у світлі теорії психологічного стресу як внутрішні і зовнішні сили, що задіє людина у стресових життєвих ситуаціях (І. Базаркіна, Н. Водоп’янова, С. Дружилов, С. Калашнікова, Л. Куліков, К. Муздибаєв, В. Новгородська, В. Олефір, Н. Родіна, С. Хобфол та ін.). Різноманітні аспекти такого феномену як «соціальна зрілість» висвітлені у працях психологічного і педагогічного спрямування (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Є. Головаха, О. Каменєва, К. Канішевська, Т. Комар, О. Михайлов, Г. Олпорт, В. Радул та ін.). Проте, не зважаючи на значну

---

кількість проведених досліджень, все ж такі поза увагою залишаються питання щодо ролі освітнього середовища сучасного університету у розвитку соціальної зрілості майбутнього педагога.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є розкриття значення освітнього середовища університету в розвитку соціальної зрілості майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ефективність реформаційних процесів у вищій освіті можливо завдяки консолідації всіх зацікавлених у цьому сторін (стейкхолдерів), зокрема й самих суб'єктів освітнього процесу університету. Не можемо не погодитися з твердженням, згідно якого покликання освіти полягає не стільки в професійній підготовці, і навіть не в підготовці до життя в цілому, а в тому, щоб допомогти людині поліпшити світ і себе в цьому світі [2, с. 6]. У такому ракурсі місію сучасного університету вбачаємо у створенні комфортного освітнього середовища для особистісного і професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Відповідно до результатів теоретичного аналізу наукових джерел дослідниками вивчається освітнє середовище різних закладів освіти (зокрема, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих), а також структурні компоненти освітнього середовища. Привертає увагу й класифікація моделей освітніх середовищ, презентована Л. Петько, яка, на думку автора, уможлиблює на єдиній концептуальній основі створювати та розгалужувати освітні середовища: особистісно-розвивальні; комунікативно-орієнтовані; антрополого-психологічні (міжособистісна взаємодія у діяльності; у процесі навчально-виховної взаємодії); психодидактичні; еко-психологічні, природовідповідні, соціокультурні,

---

професійно-практичні, інформаційно-технологічні, конструктивістські, мобільні [3, с. 113].

У ракурсі нашого дослідження ми дотримуємося положень дослідників, відповідно до яких «... середовище віддзеркалює взаємозв'язок умов, які забезпечують розвиток конкретної людини, але в цьому випадку передбачена не лише її присутність у середовищі, а й взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом». А отже під освітнім середовищем науковці розуміють спеціально змодельовані місце й умови, які забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії формування і розвитку особистості [4, с. 129-130].

З огляду на все вищезазначене, освітнє середовище трактується нами як сукупність конкретних умов для розвитку і діяльності суб'єктів освітнього процесу, зокрема для розкриття й розвитку особистісного ресурсу майбутніх педагогів. Проте, зауважимо, що освітнє середовище університету є інтеграцією соціального і педагогічного середовища. Оскільки особистість залучається не лише до освітнього процесу, але й до системи соціальних відносин, засвоєння соціальних норм і правил. І таке положення стосується не лише студентів – здобувачів різних рівнів вищої освіти, але й викладачів. Оскільки, як зазначають дослідники лише психологічно благополучний викладач є тією ключовою постаттю у забезпеченні умов для професійного і особистісного зростання майбутніх фахівців в університеті.

У сучасній науці присутні різні підходи до трактування поняття «психологічного благополуччя особистості». З огляду на проблематику дослідження, вважаємо доречним звернутися до підходу, згідно якого психологічне благополуччя особистості розглядають як результат її позитивного функціонування. З огляду на це, маркерами психологічного

---

благополуччя особистості називають: позитивні взаємини з оточуючими, управління середовищем, автономія, осмисленість цілей у житті, особистісне зростання й саморозвиток [5].

Згідно результатів досліджень С. Мінюрової і І. Заусенко, під психологічним благополуччям особистості педагога слід розуміти переживання задоволеності власним життям як результату позитивного функціонування, досягнутого за допомогою особистісного саморозвитку. Показниками, що забезпечують вибір позитивного функціонування у професії, є якості особистості педагога в континуумі «мотивуючі-стабілізуючі». Отже, згідно тверджень дослідників, досягнення психологічного благополуччя вимагає від особистості активної систематичної роботи, спрямованої на саморозвиток, що забезпечує формування особистісних якостей, які підтримують стабільність її позитивного функціонування [6, с. 96].

Оволодіння освітньо-професійною програмою характеризується формуванням у майбутнього фахівця необхідних предметних і ключових компетентностей, що, беззаперечно, вимагає від студентів залучення необхідних для цього особистісних ресурсів. Однак повинен відбуватися й зворотній процес – відновлення, примноження і перерозподіл ресурсів відповідно до особистісних цінностей і цілей студента.

Особистісні ресурси слід розглядати як чинники благополуччя і продуктивності професійного навчання студента / професійної діяльності викладача. Важливим показником позитивного функціонування викладача є здатність встановлювати міжособистісні взаємини з представниками університетської спільноти, зокрема студентами. Так самопоказником психологічного благополуччя студента у процесі здобуття професійної



---

підготовки в університеті є задоволеність міжособистісними взаєминами з представниками студентської аудиторії, викладачами [7].

З огляду на вище зазначене, одним зі стратегічних напрямів діяльності сучасного університету є не лише забезпечення професійної підготовки майбутнього педагога, але й, як зазначає у свій праці Х. Шишкіна, «... створення умов, необхідних для максимально повного розкриття їх внутрішнього потенціалу, спрямування їх на шлях реалізації і самоактуалізації, побудову ними адекватного індивідуального стилю життя і діяльності, становлення їх як зрілих, готових до подолання життєвих труднощів особистостей» [8, с 38]. А отже мова йдеться про соціальну зрілість майбутнього фахівця.

Зауважимо, що змістове поле такої категорії як «соціальна зрілість» вивчається представниками різних галузей знань (філософія, соціологія, психологія, педагогіка, акмеологія). Більшість дослідників сходяться на думці, що соціальна зрілість – це інтегративна якість особистості. Проте підходи науковців щодо її змістового наповнення і компонентів різняться: міра особистої незалежності та відповідальності; терпимість або толерантність, саморозвиток та самоактуалізація, відповідальність і позитивне мислення; особиста адекватність, міжособистісна адекватність і суспільна адекватність; соціальні знання, соціальний досвід і соціальна відповідальність; певні стани особистості; соціальна відповідальність, соціальна активність, колективізм, професіоналізм, орієнтація на духовні цінності, дисциплінованість, креативність, самостійність та ін.

У своєму дослідженні ми підтримуємо думку В. Радула, відповідно до якої соціальна зрілість – це процес розкриття та розвитку потенційних можливостей особистості, що гарантує сформованість таких якостей індивіда, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію його поведінки. Вона

---

виявляється у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності [9].

Проте зауважимо, що соціальну зрілість майбутнього педагога також слід розглядати як сукупність властивостей особистості, що уможливають побудову продуктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Соціально зрілий педагог характеризується здатністю до професійно-педагогічної самореалізації.

Розвиток соціальної зрілості майбутнього педагога можливий завдяки організації освітнього процесу в університеті на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента. Створення освітнього середовища системо утворюючим елементом якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія у процесі продуктивної діяльності всіх учасників освітнього процесу уможливує становлення соціально зрілої особистості. Мова йдеться про ділову підтримку у проектуванні особистої траєкторії навчання студента, обов'язкове відзначення його успіхів у засвоєнні освітньої програми, допомога у оволодінні певними знаннями і вміннями. Використання викладачем в освітньому процесі традиційних й інноваційних методів, різноманітних форм навчання дозволяє студентові – майбутньому педагогові не лише розкрити і задіяти свої внутрішні особистісні ресурси, але й надати орієнтир для подальшого їх розвитку і примноження, а отже досягнення соціальної зрілості.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумуємо: реформування вищої освіти передбачає її перехід на новий якісний рівень, що вимагає удосконалення не лише систему управління закладами вищої освіти, але й суттєвих змін в організації освітнього процесу, зокрема упровадження інновацій і інформаційно-комунікаційних технологій. Серед стратегічних напрямів діяльності сучасних

університетів є створення сприятливого освітнього середовища як сукупності умов для розкриття і розвитку особистісних ресурсів майбутніх педагогів, а отже становлення їх соціальної зрілості. Освітнє середовище університету покликане також формувати корпоративну культуру майбутніх педагогів. Зважаючи на це, подальшими перспективами наукових розвідок вбачаємо вивчення питання щодо рівня сформованості корпоративної культури майбутніх педагогів як показника їх соціальної зрілості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку в Україні / Нац. акад. пед. наук України : [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
2. Самчук З. М. Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина I): препринт (аналітичні матеріали) / [авт.: О. І. Бульвінська, М. В. Гриценко, В. І. Рябченко, З. М. Самчук, Л. М. Червона ]; за ред. З. Ф. Самчука, М. В. Гриценко. – Київ : ІВО НАПН України, 2015. – С. 4-111.
3. Петько Л. В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л. В. Петько // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109-118.
4. Олексенко Р. І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / О. Р. Ілексенко, Ю. А. Васюк // Філософські обрії. – 2017. – №. 37. – С. 124-135.

5. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Ryff C. D., Keyes C. L. M. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – № 4. – PP. 719-727.
6. Минюрова С. А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А. Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94-101.
7. Гнезділова К. М. Розвиток особистісного ресурсу магістрантів у професійному навчанні в умовах класичного університету / К. М. Гнезділова // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка. – 2015. – № 8 (127). – С. 42-46.
8. Шишкіна Х. Ю. Інформаційна позиція як чинник соціальнопсихологічної зрілості студентів : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психологічних наук : 19.00.07 / Христина Юріївна Шишкіна. – Острого: Нац. ун-т «Острозька академія», 2013. – 197 с.
9. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 2008. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 30.05.2018.

### **ГНЕЗДИЛОВА Кира**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджменту, Черкасский национальный университет имени Б. Хмельницкого

бульвар Шевченко, 81, г. Черкассы, 18031, Украина

E-mail: [kiragnez@gmail.com](mailto:kiragnez@gmail.com)

**РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В  
РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статті акцентується увага автора на значенні освітньої середовища університету в розвитку соціальної зрілості майбутнього педагога. Автором доводиться, що місією сучасного університету на етапі реформування вищої освіти є не тільки забезпечення якості професійної підготовки педагогів, але й створення сприятливої освітньої середовища для розвитку їх соціальної зрілості. В рамках проблематики дослідження освітня середовища розкривається як сукупність конкретних умов для розвитку і діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів і викладачів. Сприятлива освітня середовища призначена розкривати і розвивати особисті ресурси майбутнього педагога, які виступають факторами благополуччя і продуктивності професійної освіти студента і професійної діяльності викладача. Важливим показником успішного функціонування викладача є здатність встановлювати міжособистісні взаємини з студентами. Створення освітньої середовища, системоутворюючим елементом якого є суб'єкт-суб'єктне взаємодія в процесі продуктивної діяльності всіх учасників освітнього процесу, дозволяє досягти становлення соціально зрілої особистості майбутнього педагога.

***Ключеві слова:** освітня середовища, соціальна зрілість, майбутній педагог, особистісний потенціал суб'єкта освітнього процесу, психологічне благополуччя особистості педагога.*

**GNEZDILOVA Kira**

Doctor of Science (Pedagogical Sciences), Professor at the Department of Pedagogy of Higher Education and Educational Management, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

---

Shevchenko boulevard, 81, Cherkassy, 18031, Ukraine

E-mail: [kiragnez@gmail.com](mailto:kiragnez@gmail.com)

## **THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY OF FUTURE TEACHERS**

**Summary.** The article reveals the importance of the educational environment of university in developing the social maturity of future teachers. The author argues that the mission of a modern university at the stage of reforming higher education is not only to ensure the quality of teacher training, but also to create the favorable educational environment for the development of their social maturity. From the perspective of research issues, the educational environment is seen as a set of specific conditions for the development and operation of all subjects of the educational process: students and teachers. Favorable educational environment is intended to disclose and develop personal resources of the future teacher, interpreted as factors of well-being and productivity of the student's professional training / professional activity of the teacher. An important indicator of the positive functioning of the teacher is the ability to establish interpersonal relationships with students. The development of the educational environment based on subject-subject interaction between all participants of the educational process, makes it possible for the future teacher to become a socially mature person.

**Key words:** educational environment, social maturity, future teacher, personal potential of the subject of educational process, psychological well-being of the teacher.

**Abstract. Introduction.** The necessary step in ensuring the quality of higher education is to improve the professional training of future specialists, which is possible due to: introduction of innovations not only in the management of the institution of higher education, but also in organizing the educational process;

modeling the educational process on the basis of competent and person-oriented approaches; individualization of training, which encourages the development of individual approaches in student learning, etc. The modern university needs to create a favorable educational environment, which guarantees both – the quality of professional training of future specialists, in particular teachers, and the development of their social maturity – the process of disclosure and development of their personal potential.

**Analysis of publications.** The study of the issue of creating the favorable and safe educational environment for the individual development of the members of educational process has recently become of primary importance. The problem of human personal resource is disclosed in the works on Psychology and Sociology, in the perspective of interaction between a man and social environment. Various aspects of the phenomenon of “social maturity” are viewed in the works on Psychology and Pedagogy.

**Purpose.** The purpose of the study is to reveal the importance of the educational environment of the university in the development of social maturity of future teachers.

**Results.** The effectiveness of the reform processes in higher education is possible due to the consolidation of all stakeholders, in particular, the subjects of the educational process in the university. The mission of the modern university is to create a comfortable educational environment for the personal and professional development of the subjects of the educational process. Educational environment is understood as a set of specific conditions for the development and operation of all subjects of the educational process. It contributes to the disclosure and development of the personal resources of all subjects of the educational process: students and teachers. Only a psychologically reliable and successful teacher can be the key figure in ensuring the conditions for professional and personal growth of

future specialists at the university. Personality resources should be considered as factors of well-being and productivity for professional training of the student / professional activity of the teacher. An important indicator of the positive and useful functioning of the teacher is the ability to establish interpersonal relationships with students. The social maturity of the future teacher should be regarded as a set of personality traits that make it possible to construct a productive interaction with all subjects in the educational process. A socially mature teacher is characterized by the ability to professional fulfillment. The development of the educational environment based on subject-subject interaction between all participants of the educational process, makes it possible for the future teacher to become a socially mature person.

**Conclusion.** The reforms of higher education mean its transition to a new quality level, which requires improvement of the management system of institutions of higher education, as well as significant changes in the organization of the educational process, in particular the introduction of innovations and active ICT implementation. The strategic directions of the modern universities activity include the creation of a supportive educational environment being the combination of conditions for the disclosure and development of personal resources of future teachers, and therefore the formation of their social maturity. The educational environment of the university is also designed to form a corporate culture of future educators. In view of this, the further prospect of scientific research is the study of the issue of the formation level of corporate culture of future teachers as an indicator of their social maturity.

#### REFERENCES

1. Kremin, V. G. (2016). *National report on the state and prospects of education in Ukraine*. Kyiv : Pedahohichna dumka (in Ukr.)



2. Samchuk, Z. M. (2015) *Causal and consequential connections of world-view maturity and quality education*. Kyiv : IVO NAPN Ukrainy (in Ukr.)
  3. Petko, L.V. (2014) Pedagogical essence in defining the notion of "educational environment". *Humanitarnyi Visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» (Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnysky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda")*. 34, 109-118 (in Ukr.)
  4. Oleksenko, R.I. & Vasyuk Yu.A. (2017) Personality in the educational environment, which is dynamically transformed. *Filosofski obrii (Philosophical horizons)*. 37. 124-135 (in Ukr.)
  5. Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. 4. 719-727.
  6. Minyurova, S. A. & Zausenko, I. V (2013) Personal determinants of psychological well-being of a teacher. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii (Pedagogical education in Russia)*. 1, 94-101 (in Russ.).
  7. Gnezdilova, K. M. (2015) The development of personal resource of master students in professional training in traditional university. *Молодь і ринок (Youth & market)*. 8 (127), 42-46 (in Ukr.)
  8. Shishkina, H. Yu. (2013) *Informational position as a factor of student sociopsychological maturity*. Ostroh: Nats. un-t «Ostrozka akademiia» (in Ukr.)
  9. Radul, V.V. (2008) *Social maturity of the teacher's personality: factors of formation*. Kyiv : Vyscha shkola (in Ukr.)
- (перекладено на англ. особисто автором).

**УДК 378.147**

**БОРОЗЕНЕЦЬ Наталія**

старший викладач, Сумський національний аграрний університет,  
вулиця Герасима Кондратьєва, 160, Суми, 40000, Україна

E-mail: [bnataliya3009@gmail.com](mailto:bnataliya3009@gmail.com)

**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
БАКАЛАВРІВ З АГРАРНИХ НАУК ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО  
СПРЯМОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

**Анотація.** У статті обґрунтовується необхідність модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу в ході викладання циклу математичних дисциплін, що має забезпечувати процес формування професійної компетентності студентів аграрних університетів, що гарантує результативну діяльність на аграрному виробництві. Наголошується, що однією зі складових професійної компетентності є дослідницька компетентність, яка є невід'ємною частиною дослідницької діяльності фахівця аграрної галузі. Показано необхідність підвищення математичної підготовки і готовність її використовувати для вивчення багатьох фахових дисциплін в аграрних ВНЗ, отримання правильної професійної освіти, здійснення дослідницької діяльності. Це вимагає певної готовності до володіння математикою у розв'язанні практичних завдань.

Автором обґрунтовано необхідність активізації навчально-пізнавальної діяльності та виділені наступні рівні розвитку навчально-пізнавальної активності студентів: репродуктивний; репродуктивно-продуктивний; продуктивний; творчий.

Одним із основних принципів, які лежать в основі формування

© Бороzeneць Н., 2018

---

дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук, є принцип індивідуалізації та диференціації. Доведено, що для формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук активізацію навчально-пізнавальної діяльності можна здійснювати засобами професійно спрямованих завдань з вищої математики.

З метою реалізації принципу індивідуалізації та диференціації при формуванні дослідницької компетентності студентів аграрних університетів запропонована система диференційованих професійно спрямованих завдань, що складається із завдань трьох рівнів складності: обов'язкового, підвищеного та поглибленого. Розкрита сутність кожного з рівнів завдань.

Як приклад, наведено систему диференційованих професійно спрямованих завдань за темою «Формула повної ймовірності. Формула Байеса».

**Ключові слова:** дослідницька компетентність, бакалаври з аграрних наук, математична підготовка, фахівці-аграрії, навчально-пізнавальна діяльність, професійно спрямовані завдання.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Стратегія аграрної політики України спрямована на суттєве перетворення аграрного сектору виробництва, яке залежить від якості підготовки фахівців-аграріїв, від компетентного кадрового забезпечення цієї галузі економіки країни. Відповідно, формування професійної компетентності студентів аграрних університетів, яка забезпечує результативну діяльність на аграрному виробництві, має знаходитися в центрі модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема в ході викладання математичних дисциплін. Однією із складових професійної компетентності є

---

дослідницька компетентність, що є невід'ємною частиною дослідницької діяльності фахівця аграрної галузі.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв та обґрунтування необхідності перетворень у сфері вищої освіти України висвітлювались в наукових працях В. Нагаєва, В. Мирось, Д. Мельничук, І. Бендери, Т. Іщенко, Л. Кліх, В. Кручек, П. Лузана та ін. Методичним аспектам підготовки фахівців-аграріїв присвячені праці І. Буцика, Н. Журавської, В. Лозовецької, В. Манька, П. Решетника, В. Свистун та ін. Дослідження, що стосуються пошуку шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю, проводили О. Гура, Т. Добудько, М. Євтух, І. Зязюн, В. Коваль, Н. Микитенко, Н. Ничкало, В. Петрук, Л. Тархан та ін. Проблеми формування дослідницької компетентності студентів і школярів розглянуті в працях М. Архипової, Л. Бондаренко, Л. Бурчак, М. Голованя, М. Золочевської, В. Яценка й ін.

До організації навчально-виховного процесу на перше місце слід ставити не поінформованість того, хто навчається, а вміння на основі знань вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях [1]. Нині у нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти ключовими є концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства із збереженням досягнень та традицій національної вищої освіти. Компетентнісний підхід має привести у відповідність освіту і потреби ринку праці. Він не є чимось новим, штучно створеним, а гармонійно поєднує традиційний підхід викладання, головним завданням якого було формування стійких знань, умінь і навичок, і особистісно-орієнтовану форму навчання, метою якої є створення умов для розвитку та самореалізації кожного [2].

Математична підготовка і готовність її використовувати необхідна для вивчення багатьох фахових дисциплін в аграрних ВНЗ, отримання правильної професійної освіти, здійснення дослідницької діяльності, вимагає певної готовності до володіння математикою у розв'язанні практичних завдань.

Згідно зі структурою Європейської системи кваліфікацій [3], визначеної на основі результатів навчання, до мінімального переліку вимог щодо дослідницької діяльності входять уміння: «розробляти стратегічні і творчі підходи при дослідженні чітко визначених конкретних та абстрактних проблем»; «демонструвати володіння методами...», «демонструвати інновації у використанні методів...»; «формувані діагностичні розв'язки проблем, що базуються на дослідженнях...»; «досліджувати, розробляти й адаптувати проекти, що призводять до одержання нового знання і нових рішень». Саме тому система вищої освіти сьогодні має бути націлена на формування не просто професіонала-виконавця, але професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидко мінливих умов, знаходити вирішення виникаючих проблем через володіння дослідницькими вміннями [4, с. 55].

Тому серед головних завдань математичної освіти необхідно виокремити забезпечення умов для формування дослідницької компетентності, створення механізмів її запровадження в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх аграріїв.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті — демонстрація можливості формування дослідницької компетентності бакалаврів із аграрних наук засобами професійно спрямованих завдань із вищої математики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна система вищої освіти, пов'язана з аграрним сектором, має бути націлена на формування не просто професіонала-виконавця, а професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидкоплинних умов, знаходити вирішення соціально-економічних та екологічних проблем через його володіння не лише професійними, а й дослідницькими вміннями. Це виходить з того, що сьгоднішні аграрії мають бути дослідниками та вміти аналізувати велику кількість інформації, що пов'язана з їх професійною діяльністю.

Компетентності майбутнього фахівця знаходяться у певній ієрархії і можуть вважатися загалом професійною компетентністю. До ключових компетентностей фахівця, які можуть бути сформовані у системі професійної освіти, відносять математичну (вміння працювати з числовим матеріалом), комунікативну (вміння спілкуватися та здатність бути зрозумілим), інформаційну (володіння інформаційними технологіями), соціальну (вміння жити і працювати з людьми), автономізаційну (здатність до саморозвитку), продуктивну (вміння створювати власний продукт, приймати рішення і нести відповідальність за їх вирішення), моральну компетентність (готовність, здатність і потребу жити за традиційними моральними законами) [5].

Дослідницька компетентність також є складовою професійної компетентності, опанування якою вимагає від майбутнього фахівця знань та умінь з проведення дослідницької роботи й вирішення проблем аграрного виробництва; соціального, економічного та екологічного розвитку; здійснення аналізу наукової інформації з теми дослідження; аналізу результатів наукових досліджень та розробки на їх основі рекомендацій щодо впровадження в практику.

Формування дослідницької компетентності студентів відбувається в процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Науковці визначають різні рівні активності особистості у навчально-пізнавальній діяльності. Так, П.Г.Лузан розглядає [6, с. 252] такі рівні розвитку навчально-пізнавальної активності студентів:

- репродуктивний: усвідомлене заучування теорії та відтворення зразка розумової чи практичної дії під керівництвом викладача;
- репродуктивно-продуктивний (перехідний): перехід від дій за зразком до пошуку нових способів діяльності, від виконання послідовних навчальних дій до розв'язування проблемних завдань за допомогою зовні;
- продуктивний: студент самостійно застосовує відомі знання в інших умовах, демонструє самостійний пошук способів дій в умовах проблемних ситуацій;
- творчий: вищій рівень розвитку активності, який характеризується жадобою до знань, готовністю до самостійного творіння нового. При цьому генеруються оригінальні ідеї, способи розв'язання самостійно поставлених завдань, проблем, з'являються винаходи, відкриття.

Одним із основних принципів, які лежать в основі формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук, є принцип індивідуалізації та диференціації.

Для реалізації принципу індивідуалізації та диференціації при формуванні дослідницької компетентності студентів аграрних університетів нами створена система диференційованих професійно спрямованих завдань, що складається із завдань трьох рівнів складності: обов'язкового, підвищеного та поглибленого.

Диференційовані завдання обов'язкового рівня передбачають один логічний крок. Це завдання на безпосереднє застосування означень, понять або теорем курсу. За допомогою завдань обов'язкового рівня визначається

рівень остаточних знань та ступінь оволодіння студентами новими поняттями окремої теми. У розв'язуванні завдань обов'язкового рівня бере участь вся група студентів. Ця колективна робота дозволяє:

- виявити індивідуальні навчальні можливості студентів;
- виявити труднощі, які виникають при вивченні тієї чи іншої теми;
- працювати всім студентам по мірі їх можливостей.

Завдання обов'язкового рівня повинні відповідати наступним вимогам: 1) диференційовані завдання обов'язкового рівня повинні складатись з простих задач; 2) задачі повинні забезпечувати перевірку елементарних знань студентів та підготовку до більш складних завдань.

Завдання обов'язкового рівня можна розв'язувати на практичних заняттях і пропонувати студентам як домашнє завдання.

Диференційовані завдання підвищеного рівня – це завдання, що передбачають декілька логічних кроків, у результаті яких студент приходить до застосування відомих фактів. Вони допомагають відпрацьовувати практичні вміння та навички студентів, контролювати їх вміння самостійно розв'язувати задачі з відповідного навчального матеріалу, сприяють його повторенню та закріпленню.

Задачі цього рівня можуть пропонуватися як індивідуальні завдання під час роботи в аудиторії так і в якості домашнього завдання. Ці задачі забезпечують умови для поступового розвитку здібностей всіх без винятку студентів. Принцип постановки задач дозволяє прослідити на якому етапі у студентів виникають труднощі, дозволяє забезпечити індивідуальний темп роботи кожного студента, тобто з'ясувати наскільки ця робота під силу різним студентам, чи потребує зусиль для виконання. Викладачу потрібно не пропустити момент, коли задачі середньої важкості стануть посильними для конкретного студента, який має труднощі при вивченні курсу.



Диференційовані завдання поглибленого рівня є професійно спрямованими. Ми їх умовно розбиваємо на два види: професійно-орієнтовані завдання та професійно-прикладні завдання. Професійно-орієнтовані завдання – це завдання, які містять в собі терміни та фрагменти професійних ситуацій, які є значимими для фахівця-аграрія, але розв’язуються математичними засобами. Такі задачі повинні закріпити придбані студентами математичні знання та уміння. Професійно-прикладні завдання – це завдання, які містять в собі терміни та фрагменти професійних ситуацій, але його розв’язання дозволяє показати застосування математичних методів в майбутній професійній діяльності фахівця-аграрія.

В процесі навчання спочатку студентам треба запропонувати виконати професійно-орієнтовані завдання, а потім вже професійно-прикладні завдання. Така послідовність пов’язана з тим, що завдання першого виду за своєю структурою нагадують завдання підвищеного рівня, які студенти вже виконували і тому можуть знайти шляхи розв’язання самостійно. Труднощі найчастіше виникають тоді, коли умову задачі потрібно перекласти на математичну мову. Задачі другого виду є більш складними порівняно з задачами першого виду. Якщо для професійно-орієнтованих завдань застосовується алгоритм розв’язування задач конкретного типу, то професійно-прикладні завдання, у більшості випадків, є нестандартними, в них застосовується спеціальна термінологія, метод їх розв’язання заздалегідь невідомий, тому студентам потрібно провести певне дослідження. За результатами виконання таких завдань студенти можуть робити практичні висновки, які є цінними для майбутнього спеціаліста-аграрія.

Диференційовані завдання поглибленого рівня призначені для індивідуальної роботи студентів.

Як приклад, наведемо систему диференційованих професійно спрямованих завдань по темі «Формула повної ймовірності. Формула Байєса».

На початку заняття студентам нагадуються формули повної ймовірності та Байєса та умови, при виконанні яких використовуються ці формули. Далі пропонуються задачі обов'язкового рівня.

Задача 1. Два економіста заповнюють документи, які складають в спільну папку. Перший економіст заповнив 30 документів, другий – 50. Ймовірність зробити помилку в документі для першого економіста становить 0,2, для другого – 0,1. Яка ймовірність того, що взятий навмання з папки документ виявиться з помилкою?

Задача 2. Деталі, виготовлені цехом заводу, попадають для перевірки їх стандартності до одного з двох контролерів. Ймовірність того, що деталь попаде до першого контролера, дорівнює 0,6, а до другого – 0,4. ймовірність того, що придатна деталь буде признана стандартною першим контролером, дорівнює 0,94, а другим – 0,98. Придатна деталь при перевірці признана стандартною. Знайти ймовірність того, що деталь перевіряв перший контролер?

В результаті колективної роботи над запропонованими задачами, студенти, які мали труднощі, що виникли при розв'язуванні, долають їх за допомогою викладача.

Потім пропонуємо студентам задачі підвищеного рівня.

Задача 3. У першому ящику лежать 15 картоплин сорту «Слобожанська» та 10 картоплин сорту «Сумська», у другому ящику – 12 картоплин сорту «Слобожанська» та 9 картоплин сорту «Сумська». З другого ящика навмання беруть одну картоплину та перекладають її до

першого ящика. Знайти ймовірність того, що взята після цього навмання картоплина з першого ящика буде сорту «Сумська».

При розв'язуванні цієї задачі у студентів можуть виникнути труднощі при позначенні подій.

Задача 4. Для сівби заготовлено насіння пшениці сорту  $S_1$ , яке містить невелику кількість домішок сортів  $S_2$ ,  $S_3$  і  $S_4$ . Навмання посіяно одну зернину. Відомо, що зерен сорту  $S_1$  96 % від загальної кількості зерен, сорту  $S_2$  – 1%, сорту  $S_3$  – 2%, сорту  $S_4$  – 1%. Ймовірність того, що з цієї зернини виросте колосок, у якому буде не менше, ніж 50 зернин, дорівнюють відповідно 0,5; 0,15; 0,2 та 0,05. Колосок, який виріс, містить не менше 50 зернин. Знайти ймовірність того, що посіяна зернина була сорту  $S_1$ .

Цю задачу доцільно запропонувати студентам для самостійної роботи в аудиторії з дозованою допомогою викладача тим студентам, у яких виникають ті чи інші труднощі в ході розв'язування задачі.

Студентам, які розв'язали запропоновані 4 задачі, пропонуються задачі поглибленого рівня.

Задача 5. Ймовірність знищення реп'яха при першому обприскуванні отрутохімікатами поля дорівнює 0,6, а при другому – 0,4. Поле було обприскане два рази. Яка ймовірність того, що реп'ях знищено?

Задача 6. З партії, яка складається з п'яти виробів, навмання взято один з виробів, який виявився бракованим. Кількість бракованих виробів є рівно можливо будь-якою. Яке з припущень про кількість бракованих виробів є найімовірнішим?

Отже, у процесі розв'язування диференційованих професійно спрямованих завдань на заняттях з вищої математики у майбутніх фахівців аграрного профілю формуються такі дослідницькі компетентності:

1) формулювати (ставити) математичні задачі на основі аналізу суспільно та індивідуально значущих задач (ідеалізація, узагальнення, специфікація);

2) будувати аналітичні та алгоритмічні (комп'ютерні) моделі задач;

3) висувати та емпірично перевіряти справедливність гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), а також на власний досвід досліджень;

4) уміти використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язування типових задач

5) систематизувати отримані результати: досліджувати межі застосувань отриманих результатів, установлювати зв'язки з попередніми результатами, модифікувати вихідну задачу, шукати аналогії в інших розділах математики та інших галузях знань [7].

**Висновки.** Підготовка майбутніх фахівців-аграріїв до використання математичних методів та засобів у своїй професійній діяльності є необхідною, студенти повинні отримати знання з вищої математики та вміти обробляти і оцінювати результати наукових досліджень математичними засобами. Крім того, ця підготовка сприяє формуванню наукового світогляду, стимулюванню професійного саморозвитку, орієнтації в сучасних методах досліджень. Вона передбачає отримання досвіду вирішування професійних задач, перевірки достовірності результатів, обґрунтування висновків експериментів, що сприяє формуванню дослідницької компетентності.

Отже, професійно-спрямовані завдання з вищої математики вимагають володіння математичними знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності, а їх розв'язування передбачає здатність

використовувати математичні знання в професійній діяльності майбутніх фахівців-аграріїв.

Подальшого розроблення потребують питання поглибленого теоретичного й методичного аналізу педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців-аграріїв.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лузан, П. Г. (2004) *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний аграрний університет, Київ.
2. Бендера, І.М. (2007) *Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей: Монографія*. Київ : Наукметодцентр аграрної освіти.
3. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* Отримано з [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
4. Головань, М. С., & Яценко, В. В. (2012). Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність” *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наук.пр.*, VII, 55-62.
5. Желнова, О. А. (2008) Иерархия компетентностей среднего профессионального образования. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. Отримано з <http://jurnal.org/articles/2008/ped31.html>
6. Лузан, П.Г. (2004) *Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів*. Київ: Національний аграрний університет.

7. Ачкан, В. В. *Математичні компетентності як компонент особистісно орієнтованого навчання математики*. Отримано з [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu\\_zntndr/2007\\_27/3.html](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_zntndr/2007_27/3.html)

Стаття надійшла до редакції 26.05.2018.

**БОРОЗЕНЕЦ Наталія**

старший преподаватель, Сумский национальный аграрный университет,

улица Герасима Кондратьева, 160, Сумы, 40000, Украина

E-mail: [bnataliya3009@gmail.com](mailto:bnataliya3009@gmail.com)

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ АГРАРНЫХ НАУК  
СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ ЗАДАНИЙ  
ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ**

**Резюме.** В данной статье обосновывается необходимость модернизации и совершенствования учебно-воспитательного процесса в ходе преподавания цикла математических дисциплин, что обеспечивает процесс формирования профессиональной компетентности студентов аграрных университетов и гарантирует результативную деятельность на аграрном производстве. Отмечается, что одной из составляющих профессиональной компетентности является исследовательская компетентность, которая является неотъемлемой частью исследовательской деятельности специалиста аграрной отрасли. Показана необходимость повышения математической подготовки и готовность ее использования для изучения многих специальных дисциплин в аграрных вузах, получение правильного профессионального образования, осуществление исследовательской деятельности. Это требует

определенной готовности к обладанию математикой в решении практических задач.

Автором обоснована необходимость активизации учебно-познавательной деятельности и выделены следующие уровни развития учебно-познавательной активности студентов: репродуктивный; репродуктивно-продуктивный; производительный; творческий.

Одним из основных принципов, которые лежат в основе формирования исследовательской компетентности бакалавров аграрных наук, является принцип индивидуализации и дифференциации. Доказано, что для формирования исследовательской компетентности бакалавров аграрных наук активизацию учебно-познавательной деятельностью можно осуществлять средствами профессионально направленных задач по высшей математике.

Для реализации принципа индивидуализации и дифференциации при формировании исследовательской компетентности студентов аграрных университетов предложена система дифференцированных профессионально направленных задач, которая состоит из заданий трех уровней сложности: обязательного, повышенного и углубленного. Раскрыта сущность каждого из уровней задач.

В качестве примера, приведена система дифференцированных профессионально направленных задач по теме «Формула полной вероятности. Формула Байеса».

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, бакалавры с аграрных наук, математическая подготовка, специалисты-аграрии, учебно-познавательная деятельность, профессионально направленные задания.

**BOROZENETS Nataliya**

senior lecturer, Sumy National Agrarian University,

Gerasim Kondratieva street, 160, Sumy, 40000, Ukraine

E-mail: [bnataliya3009@gmail.com](mailto:bnataliya3009@gmail.com)

**FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE BACKGROUND  
OF AGRICULTURAL SCIENCES BY MEANS OF PROFESSIONALLY  
DETERMINED TASKS ON HIGH MATHEMATICS**

**Summary.** In this article, the author substantiates the need to intensify educational and cognitive activity for the formation of research competence of bachelors of agricultural sciences by means of professionally directed tasks in higher mathematics. The implementation of the principle of individualization and differentiation in the formation of research competence of students of agricultural universities is demonstrated. This is shown on specific applied tasks.

**Key words:** research competence, bachelor's degree in agricultural science, mathematical training, agrarian specialists, educational and cognitive activity, professionally focused tasks.

**Abstract. Introduction.** In this article the author has demonstrated the necessity of forming the research competence of the bachelor of agrarian sciences. Future specialists in the field of agriculture must possess the key competencies of a specialist who can be formed in the system of vocational education. The subject of this article is the learning process, the result of which is the formation of the research competence of students of agrarian universities.

**Analysis of publications.** The problem of training future agrarian specialists was worked on by I. Bendera, P. Luzan, T. Ischenko. The justification of the necessity of reforming the field of higher education in Ukraine was developed in works of V. Nagaev, V. Miros, D. Melnychuk and others. The methodical aspects of educating agrarian specialists are developed in



works of I. Bucyk, N. Zhuravska, V. Lozovetska, V. Manko and others. Researches concerning the seeking the way of forming professional competence of future specialists of various fields were made by T. Dobudko, M. Yevtukh, I. Zyazyun, L. Tarkhan and others.

The problems of forming research competence of students of school and university are worked on in works by M. Arkhipova, L. Bondarenko, M. Golovan and others.

**Purpose.** The purpose of this article is the demonstration of the possibility of forming the research competence of bachelors in agrarian sciences through means of professionally directed tasks in higher mathematics.

**Results.** The article emphasizes that the competence of a future specialist is in a certain hierarchy and can be considered as a general professional competence. It is determined that research competence is an integral part of professional competence, the mastery of which requires a future specialist's knowledge and skills to conduct research and solve problems of agrarian production.

The development of students' research competence takes place in the process of activating educational and cognitive activity. The levels of personality activity in educational and cognitive activity have been considered.

One of the basic principles that underlie the formation of the research competence of bachelors in agrarian sciences is the principle of individualization and differentiation. The means of realizing research competence are differentiated vocational-oriented tasks.

Has been developed the system of differentiated professional-oriented tasks, based on the activity level of students in educational and cognitive activity in the process of studying mathematical disciplines, consisting of tasks of three levels of complexity: compulsory, elevated and advanced. Examples of such tasks are given.

**Conclusion.** Mathematical methods and tools are necessary in the professional activity of future specialists-agrarians for the processing and evaluation of the results of scientific research by mathematical means and the formation of a scientific outlook, the promotion of professional self-development, the orientation in modern methods of the research. It involves gaining experience in solving professional problems, verifying the reliability of the results, substantiating the conclusions of experiments, which contributes to the formation of research competence.

The article can be used to form the research competence of student-agrarians in the process of studying mathematical disciplines, to increase motivation to study. The article is useful for teachers and students of agrarian universities.

#### REFERENCES

1. Luzan, P. G. (2004) *Theoretical and methodological foundations of formation of educational and cognitive activity of students in higher agricultural educational institutions*: (Dys. dr. ped. nauk). National agrar. un-t, Kiev.
2. Bendera, I. M. (2007) *Organization of independent work of students of agroengineering specialties: Monograph*. Kyiv: Scientific and methodological center of agrarian education.
3. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*  
Отримано з [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
4. Golovan, M. S. & Yatsenko, V. V. Sutnist ta zmist ponyattya «doslidnitska competence». *Theory and Methodology for the Foundation of Fundamental Disciplines in Vishchii Schools*, VII, 55-62.
5. Zhelnova, O. A. (2008) Hierarchy of competences of secondary vocational education. *Journal of scientific publications of post-graduate students and doctoral students*. Access mode <http://jurnal.org/articles/2008/ped31.html>

6. Luzan, P. G. (2004) *Theory and methodology for the top of the punctual activity of students*. К .: National Agricultural Agrarian University.
7. Ackhkan, V.V. *Mathematical competencies as a component of personally oriented mathematics education*. Access mode: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu\\_zntndr/2007\\_27/3.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_zntndr/2007_27/3.html).

(перекладено на англ. особисто автором).

**УДК 378:33(48)**

**ЖЕЛАНОВ Дмитро**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61000.

E-mail: [zhdv91@gmail.com](mailto:zhdv91@gmail.com)

## **СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ**

**Анотація.** У статті проаналізовано сутність „скандинавської моделі” розвитку, метою якої є розбудова „держави загального добробуту”. Розкрито її особливості, що полягають у гармонічному розподілі національного доходу між громадянами через податкову систему й державний бюджет; які передбачають розвиток державного сектора економіки, високу політичну та економічну активність жінок, особливий екологічний менталітет скандинавів, специфічну скандинавську культуру праці та етику бізнесу. Проаналізовано суттєві риси економіки скандинавських країн, пов’язані з особливостями географічного положення і наявністю багатих природних ресурсів. Констатовано високий ступінь монополізації економіки; державне регулювання й значну частку

© Желанов Д., 2018

---

держсектора в економіці; масштабність зайнятості населення скандинавських країн в державному секторі економіки; високий рівень освіти і професійної підготовки робочої сили, її високу вартість. Доведено, що потужна економіка створює ґрунтовну фінансову основу для реалізації цілого комплексу соціальних програм, таких, як система універсального соціального страхування у Швеції.

Представлено статистику щодо високого міжнародного статусу й рейтингу скандинавських країн. Показано, як соціально-економічні детермінанти зумовлюють такі особливості вищої університетської освіти в „державних загального добробуту”, як-от: переважно державний рівень управління на законодавчому рівні, у фінансуванні, регламентації участі в міжнародних об’єднаннях, забезпеченні співробітництва університетів і підприємництва в науково-дослідних проектах; надання субсидій нечисленним приватним вищим навчальним закладам; поєднання унітарної та бінарної систем вищої освіти.

**Ключові слова:** „скандинавська модель” розвитку, „держави загального добробуту”, державне управління освітою, унітарна й бінарна системи вищої освіти, антиринкова модель освіти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Кардинальні зміни в соціально-економічному устрої нашої держави висувають на перший план принципово нові завдання перед системою вищої освіти в Україні. Освіта стає стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності України на міжнародній арені. Такі глобальні функції освіти потребують підвищення якості освітніх послуг і вдосконалення системи управління освітою. Враховуючи сучасні

---

євроінтеграційні тенденції, що пронизують всі сфери сучасного суспільства, а також соціально-економічну зумовленість освіти, доцільно проаналізувати та використати у вітчизняному освітньому просторі досвід провідних країн світу, зокрема скандинавських країн і зосередитись на соціально-економічних детермінантах розвитку їх університетської освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Різні аспекти соціально-економічного розвитку країн Скандинавії представлено у працях Ю. Брус (скандинавська модель розвитку); А. Голікова (економіка скандинавських країн); В. Каспрук (дослідження генези економіки скандинавських країн); Л. Миргородської (фінансові системи скандинавських країн); В. Строй (особливості скандинавської демократії); В. Сурніна (скандинавський стиль економіки); Й. Торхауг (інформаційна політика й моделі фінансування); О. Швед (проблеми національної ідентичності країн Скандинавії). Стратегії розвитку освітніх систем країн Скандинавії проаналізовано у студіях Д. Кучеренко, О. Мартинюк. Загальні питання функціонування систем освіти скандинавських країн розкрито у працях М. Громкової, В. Ісаєва, Б. Йордана, Л. Песохіної, Е. Сугрובової, Л. Шкоркіної. Вища освіта скандинавських країн є предметом наукового пошуку А. Кулікової, О. Огієнко, Л. Филипповець, Е. Коккерсволд, Р. Лаппен, Т. Логвиненко, Р. Лунгстад, Я. Петерсон, Р. Расмуссен, Н.-Е. Свенссон, В. Сьюпаул, В. Тевліна, Т. Хьюсен, Т. Йенсен, П. Шернквіст, С. Юліусдотір, Д. Якобсон.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті — висвітлення провідних рис соціально-економічного устрою скандинавських країн, які зумовлюють специфічні особливості їх університетської освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Традиційно до скандинавських країн належать країни Північної Європи (Швеція, Фінляндія,

Данія, Норвегія та Ісландія). При цьому слід зазначити, що Фінляндія є північноєвропейською, але не скандинавською державою, проте у літературі скандинавськими країнами часто називають усі п'ять країн. Має місце також поняття „Фіноскандія” [1]. Проте, беручи до уваги власні наукові інтереси, у межах поданої статті будемо звертатися до досвіду Данії, Швеції і Норвегії.

Варто відзначити, що розвиток цих країн характеризується подібними природно-географічними умовами, сировинними і трудовими ресурсами, спільними кордонами, схожими історичними і національно-культурними, етнографічними особливостями, мовною, релігійною, культурною та ментальною близькістю, а також специфічними рисами економічного, соціального і політичного розвитку. Тому, при аналізі соціально-економічного, суспільного розвитку, в тому числі і системи освіти країн Північної Європи нами застосовується поняття „скандинавська модель” розвитку, що є колективістсько-універсалістською моделлю соціально-економічного розвитку на основі приватної власності і ринку, яка має соціальну спрямованість й передбачає вирівнювання рівня життя населення за рахунок використання результатів приватно-капіталістичного підприємництва й економічного зростання. При цьому держава активно втручається в економіку в дусі кейнсіанських рецептів, встановлює високі ставки оподаткування. Доходи розподіляються на користь малозабезпечених громадян і розповсюджених різноманітних „вільних асоціацій” [2].

Відтак основні риси скандинавської моделі полягають у наступному:

- гармонічний розподіл національного доходу між громадянами через податкову систему й державний бюджет;
- підтримка взаєморозуміння й згоди між працею й капіталом;
- підтримка балансу влади шляхом зосередження політичної влади в руках соціал-демократів, а економічної – в руках буржуазії;

- розвиток державного сектора.

Варто враховувати і позаекономічні особливості скандинавські моделі. Це такі, як-от: активна участь соціал-демократів та інших лівих партій в уряді і законодавчих органах влади; високий ступінь „юніонізації” (частка членів профспілок серед працюючих у різних галузях у країнах Скандинавії складає 70 – 90%); висока політична та економічна активність жінок; особливий екологічний менталітет скандинавів; специфічна скандинавська культура праці та етика бізнесу [1].

Скандинавська модель пройшла три етапи розвитку, а саме: 1)– довоєнні 1930-ті рр.; 2) – післявоєнні роки – середина 1970-х рр.; 3) – наступні десятиліття.

Отже, ця модель дозволила у 1960 – 1980 рр. досягти скандинавським країнам найвищих, серед інших розвинених країн, показників соціалізації економіки, зокрема у розподілі ВВП, соціальних витратах держави, за ступенем рівномірності в розподілі доходів, зближенні рівнів оплати праці, зниженні кількості осіб, які перебувають нижче офіційної межі бідності [3].

Усі країни Північної Європи належать до групи, так званих, „малих країн”. На них припадає всього 1 % населення, 3 % ВВП та промислової продукції розвинутих держав. Проте, скандинавські країни входять у перші 12 – 15 найбільш високорозвинених держав світу за показниками валового внутрішнього продукту (ВВП) і промислового виробництва на душу населення. Так, у Швеції ВВП на душу населення в 2016 році становив 51,3 тис. долларів; у Норвегії – 69,7 тис. долларів; у Данії – 53,4 тис. долларів. Відома статистика, що країни Скандинавії увійшли в першу п’ятірку – за показником „індекс людського розвитку”, який враховує рівень життя, грамотності, освіченості і довголіття [4].

Розглянемо особливості економіки скандинавських країн. У порівнянні з іншими країнами Західної Європи (Великобританією, Францією, Німеччиною та ін.) вони пізніше вступили на шлях розвитку ринкових відносин. Проте, як не парадоксально, це позитивно позначилося на економіці регіону, оскільки держави Скандинавії змогли в повній мірі проаналізувати, оцінити і застосувати на практиці позитивний досвід інших країн й урахувати негативні моменти й труднощі в процесі ринкових трансформацій.

Є очевидним, що галузева структура національного господарства країн Скандинавії відповідає структурі економіки інших високо-розвинених країн (частка сільського господарства і видобувної промисловості у ВВП складає від 2 – 4 %; обробної промисловості і будівництва 25 – 30 %, сфери послуг 65 – 75 %). Отже маємо констатувати, що, у структурі ВВП усіх скандинавських країн за останні десятиліття відбулися зрушення, аналогічні змінам у світовому господарстві, а саме: 1) зріст частки сфери послуг; 2) падіння частки сільського господарства; 3) зростання ваги новітніх наукомістких галузей. При цьому пріоритетними є лісова промисловість, що включає в себе деревообробку і целюлозно-паперове виробництво; металопромисловість, що поєднує металургію, металообробку і всі галузі машинобудування, серед яких виділяються автомобілебудування, суднобудування, виробництво устаткування для всього комплексу галузей лісової і харчової промисловості, виробництво засобів зв'язку, електротехнічного й електронного устаткування. Крім того, у Норвегії розвивається нафтопереробка і хімічна промисловість на основі власної сировини. У Данії високого рівня досяга харчова промисловість [5].



Варто відзначити, що важливими детермінантами економічного розвитку і міжнародної спеціалізації скандинавських країн є особливості географічного положення і наявність багатих природних ресурсів. Так, вихід до морів усіх країн Скандинавії зумовив розвиток судноплавства, рибальства і суднобудування, а розташування на перехресті торгових шляхів визначило активну участь у міжнародній торгівлі. „Зеленим золотом” є високоякісні хвойні ліси Швеції й Норвегії, які відомі як провідні світові експортери деревини і продукції з неї. Особливі кліматичні умови визначили розвиток у всіх скандинавських країнах (особливо в Данії) м’ясо-молочного вектору в сільському господарстві. Швеція посідає друге місце в Західній Європі за запасами залізної руди та її видобутку, друге-третє місце – за видобутком міді, свинцю і цинку. Норвегія відома найбільшими у світі родовищами титанових і молібденових руд. Крім цього, у Швеції, Норвегії знайдені родовища урану. У цих країнах знаходяться потужні запаси нікелю, ванадію, кобальту, срібла, золота та інших кольорових металів.

На відміну від інших країн Заходу, скандинавські держави мають досить високий ступінь монополізації економіки, що, у певній мірі, суперечить теорії і практиці конкурентної економіки, проте дозволяє уникнути таких потрясінь у підприємницькому секторі, як банкрутство, безробіття, криза збуту і т.д.. За ступенем монополізації малі країни Північної Європи обганяють багато розвинених, в тому числі великі, держави – як в промисловості, так і в банківській сфері, хоча за масштабами своєї діяльності в цілому поступаються фірмам більш великих розвинених країн. Проте, як відомо, кілька компаній увійшли до першої двадцятки провідних європейських фірм: Еріксон Л.М. (Швеція) і Нокія (Фінляндія).

Суттєвою рисою економіки скандинавських країн є її державне регулювання. Частка держсектора є значною майже в усіх скандинавських країнах. За критерієм державних витрат у ВВП Норвегія, Швеція, Данія займають перші місця серед усіх розвинутих країн (на даний час цей показник дорівнює відповідно 66 – 56%). Значна частина державних витрат являє собою трансферні платежі, тобто безпосередні виплати різним групам населення у виді допомог і субсидій, що є суголосними ідеї „держави добробуту” [1].

Є доцільним звернути увагу й на глобальні масштаби зайнятості населення скандинавських країн в державному секторі економіки серед розвинутих країн. Існує статистика, що кожен третій швед, норвежець і датчанин відносяться до числа державних робітників та службовців (у Швеції – це 32%; у Норвегії і Данії – близько 30). [1]. Додамо, що трудові ресурси країн Скандинавії традиційно відрізняються високим рівнем освіти і професійної підготовки, що призводить до високої вартості робочої сили. Ця обставина також зумовлена несприятливими демографічними тенденціями в більшості держав регіону, а саме низькими темпами природного приросту, „старінням” населення. З іншого боку, у регіоні відзначається висока трудова активність жінок, частка яких особливо значна серед працівників розумової праці. Ці об’єктивні чинники зумовлюють на державному і на підприємницькому рівні розуміння важливості „людського фактора” як суттєвої умови динамічного економічного розвитку.

Варто відзначити, що, на відміну від більшості країн Європи, що володіють великим спектром універсальних систем соціальних гарантій, але стикаються з проблемами політичного, соціально-економічного характеру, скандинавські країни зберігають високу динаміку розвитку економіки. Це створює досить потужну фінансову основу для реалізації цілого комплексу

соціальних програм. Наприклад, система „універсального соціального страхування у Швеції”, що опікується кожним жителем Швеції незалежно від того, отримує він заробітну плату, чи ні [5].

По-справжньому соціальна держава склалася в Скандинавії не тільки через велику кількість і якість послуг, у тому числі й освітніх, які отримують жителі регіону, а й завдяки однорідності населення. Один із найнижчих показників соціального розшарування в цих країнах призвів до того, що все населення користується послугами фактично однакової якості. Це дозволяє уникати такого явища, як ухилення від податків, оскільки від поповнення держскарбниці безпосередньо залежить ефективність освіти, охорони здоров'я всіх громадян, а не тільки її незабезпеченої частини.

Таким чином, можна стверджувати, що Скандинавія має усі передумови для створення якісної системи освіти, оскільки сформоване чітке зрозуміння того, що суспільство із високим рівнем освіченості є більш продуктивними, має менший рівень безробіття і є більш соціально захищеними, стимулює інвестиції в освіту як вдале й продуктивне капіталовкладення як для всього суспільства, так і для окремих людей.

Відтак, розглянуті вище особливості соціально-економічної сфери скандинавських країн детермінують специфіку університетської освіти в Скандинавії. Беручи до уваги позиції Т. Логвиненко щодо факторів розвитку освіти, ми тлумачимо їх як внутрішні детермінанти, тобто, як такі, що пов'язані з політичними, економічними, соціальними, культурними чинниками, моральними цінностями, що історично стверджувалися в цих країнах. Найсуттєвішим у цьому контексті, на думку авторки, є те, що вища освіта в них пов'язана з їхніми особливостями як „державами загального добробуту” [6].

Вища освіта Швеції, Данії, Норвегії характеризується переважно державним рівнем управління. Приватні вищі навчальні заклади є нечисленними й одержують від держави потужні субсидії. Скандинавські країни реалізують високий рівень відповідальності за стан вищої освіти на різних рівнях, а саме: законодавчому, у здійсненні фінансування, участі у міжнародних об'єднаннях, забезпеченні співробітництва вищої школи та підприємницьких структур у науково-дослідницькій діяльності. У вирішенні освітніх завдань державне управління співвідноситься з автономізацією управління вищими навчальними закладами.

І, як не парадоксально на першій погляд, у країнах Північної Європи діє, так звана, антиринкова модель, орієнтована на блокування ринкових відносин у сфері вищої освіти. Ця модель використовується більшістю країн регіону. Аналіз цієї моделі у дослідженні Д. Кучеренко, О. Мартинюк показує, що позиція її прихильників полягає в тому, що для подальшого розвитку добробуту суспільства держава повинна взяти на себе всю відповідальність за фінансування вищої освіти, хай навіть ціною введення нових податків (насамперед за рахунок збільшення оподаткування великої власності). Ідея антиринкової моделі, на думку науковців, полягає в тому, що становлення всебічно розвинених громадян у системі вищої освіти має бути турботою всього суспільства та бути вільним від домінуючого впливу ринку. При цьому є важливим, що освітня політика цих держав полягає не лише в наданні рівних можливостей на вході, а й у стимулюванні забезпечення рівних результатів на виході [7]. Тобто дана модель є закритою для будь-якої приватизації закладів вищої освіти.

Структура системи вищої освіти скандинавських країн базуються на унітарній та бінарній основі. Унітарна (єдина) система вищої освіти переважно складається із університетів (частка інших, відповідних до них

---

закладів, становить незначний відсоток). Більш поширеною є бінарна система, що включає університетську (з поглибленим теоретичним курсом, орієнтованим на науковий пошук) та не університетську (професійне навчання високого рівня) освіту. Утім, у студіях Т. Логвиненко [6] доведено, що в останні роки ці відмінності стають менш відчутними завдяки тому, що, з одного боку, відбувається посилення академічного розвитку не університетського сектору, а з іншого – більшої участі університетів у професійно орієнтованій діяльності.

Варто відзначити, що внутрішні соціально-економічні детермінанти університетської освіти сучасної Швеції, Данії і Норвегії пов'язані з зовнішніми, які відбивають ознаки сучасного європейського освітнього простору, а саме з глобалізацію, інтернаціоналізацію, гуманітаризацію, гуманізацію, демократизацію, безперервністю європейської освіти.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Швеція, Данія і Норвегія є „малими країнами”, які на засаді „скандинавської моделі” розвитку стали „державами загального добробуту” з потужною економікою й соціальною сферою. Суттєвими ознаками економіки цих країн є її державне регулювання, монополізація, пріоритет державного сектору, значна зайнятість у ньому населення, орієнтація на інвестування соціальних програм і освіти. Ці риси економіки скандинавських країн детермінують такі особливості їх вищої освіти, як державне управління, фінансування, антиринковий характер, субсидування нечисленних приватних вищих навчальних закладів, поєднання унітарної та бінарної систем освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Економіка зарубіжних країн: навчальний посібник / Голіков А. П. , Дейнека О. Г. , Черномаз Л.О. ; За ред. А.П. Голікова. К.: Центр учбової літератури, 2008. 464 с.
2. Скандинавська модель розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tedupol.spbstu.ru/wiki/index.php/П>.
3. Брус Ю. П. Особливості скандинавського державного [соціалізму](#) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/36\\_PVMN\\_2012/Istoria/2\\_123270.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Istoria/2_123270.doc.htm)
4. Список стран по ВВП на душу населения в 2016 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :– [URL:http://investorscool.ru/spisok-stranpo-vvp-na-dushu-nfseleniya-2016](http://investorscool.ru/spisok-stranpo-vvp-na-dushu-nfseleniya-2016).
5. Миргородська Л. О. М. Фінансові системи зарубіжних країн: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008.320 с.
6. Логвиненко Т. О. Вища освіта Днії, Норвегії, Швеції. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. : „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2014. № 30. С. 86 – 89.
7. Кучеренко Д. Г., Мартинюк О. В. Стратегії розвитку освітніх систем країн світу: монографія. К.:ІПК ДСЗУ, 2011.312 с.

Стаття надійшла до редакції 08.06.2018.

#### **ЖЕЛАНОВ Дмитрій**

аспірант кафедри общей педагогики и педагогики высшей школы  
Харьковского национального педагогического университета имени  
Г. С. Сковороды,

ул. Валентиновская, 2, г. Харьков, 61000.

E-mail: [zhdv91@gmail.com](mailto:zhdv91@gmail.com)



университетов и предпринимательских организаций в научно-исследовательских проектах; предоставление субсидий немногочисленным частным высшим учебным заведениям; сочетание унитарной и бинарной систем высшего образования.

**Ключевые слова:** „скандинавская модель” развития, „государства всеобщего благосостояния”, государственное управление образованием, унитарная и бинарная системы высшего образования, антирыночная модель образования.

**ZHELANOV Dmytro**

post-graduate student of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, st. Valentinovskaya, 2, Kharkov, 61000.

E-mail: [zhdv91@gmail.com](mailto:zhdv91@gmail.com)

## **SOCIAL AND ECONOMIC BACKGROUND OF THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES**

**Abstract. Introduction.** The article considers the social and economic background of the development of university education in the Scandinavian countries. The essence of the „Scandinavian model” of development, whose goal is the development of a „welfare state”, has been analyzed, and the peculiarities of the Scandinavian development model have been revealed. The main features of the economy of the Scandinavian countries have been analyzed. It is shown how social and economic determinants stipulate predominantly the state level of higher education management, allow combining the unitary and binary systems of higher education.

**Analysis of publications.** Various aspects of the social and economic development of the Scandinavian countries are presented in the writings of Y.



Brus, A. Golikov, V. Kaspruk, V. Surnin, O. Shved. Higher education in the Scandinavian countries is the subject of scientific research by A. Kulikova, O. Ogiyenko, L. Filippovets, E. Kokkerservold, R. Lappen, T. Logvinenko, R. Lungstad, J. Peterson, R. Rasmussen, N. E. Svensson, V. Syupauul, V. Tevlin, T. Hughes, T. Jensen, P. Sherkwist, S. Juliusdotir, D. Jakobson.

**Purpose.** The purpose of the article is to highlight the leading features of the social and economic order of the Scandinavian countries, which determine the specific features of university education in the Scandinavian countries.

**Results.** There have been revealed the features of the Scandinavian model of development, which consist in the harmonious distribution of the national income among citizens through the tax system and the state budget, envisage the development of the state sector of the economy, high political and economic activity of women, a special ecological mentality of all the Scandinavians, the specific Scandinavian culture of work and the ethics of business. The essential features of the economy of the Scandinavian countries, connected with the features of the geographical location and the presence of rich natural resources, have been analyzed. There have been stated a high degree of monopolization of the economy, the state regulation and a significant share of the public sector in the economy, the large scale of employment of the population of the Scandinavian countries in the public sector of the economy, a high level of education and professional training of work force and its high cost. It is shown how the social and economic determinants stipulate such features of higher university education in the „welfare states”, namely: predominantly the state level of governance at the legislative level, in financing, regulation of participation in international associations, ensuring cooperation between universities and business organizations in research projects; granting subsidies

to a few private higher education institutions; a combination of a unitary and a binary system of higher education.

**Conclusion.** The development of various spheres of society in the Scandinavian countries is based on the „Scandinavian model” of development aimed at the development of the „welfare states”. University education in Scandinavia is conditioned by external and internal determinants, related to its features such as monopolization, state regulation, and high employment of the population in the public sector. These economic features of the Scandinavian society are reflected in the state education management, its anti-market model, the combination of a unitary and binary systems of higher education.

**Keywords:** the „Scandinavian model” of development, „welfare states”, „state education management”, the unitary system of higher education, the binary system of higher education, anti-market model of education.

#### REFERENCES

1. Holikov A. P., Deineka O. H., Chernomaz L. O.; Ed.by A. P. Holikova (2008). *Ekonomika zarubizhnykh krain: Navchalnyi posibnyk [Economics of foreign countries: Textbook]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. Skandynavska model rozvytku [Scandinavian model of development]. [Electronic resource]. – Access mode : <http://tedupol.spbstu.ru/wiki/index.php/II> [in Ukrainian].
3. Brus Yu. P. *Osoblyvosti skandynavskoho derzhavnoho sotsializmu [Features of Scandinavian State Socialism]*: [Electronic resource]. - Access mode : [http://www.rusnauka.com/36\\_PVMN\\_2012/Istoria/2\\_123270.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Istoria/2_123270.doc.htm) [in Ukrainian].
4. Spysok stran po VVP na dushu naselenyia v 2016 g. [*List of countries by GDP per capita in 2016*]. [Electronic resource]. – Access mode : [URL:http://](http://)

investorscool.ru/spisok-stranpo-vvp-na-dushu-nfseleniya-2016 [in Ukrainian].

5. Myrhorodska L. O. Finansovi systemy zarubizhnykh krain: Navchalnyi posibnyk [Financial Systems of Foreign Countries: Textbook] (2008). Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
6. Lohvynenko T. O. (2014). Vyshcha osvita Dnii, Norvehii, Shvetsii [Higher education in Denmark, Norway, Sweden]. Nauk. visn. Uzhhorod. nats. un-tu : Ser. : „Pedagogika. Sotsialna robota” (№ 30), (pp. 86 – 89) [in Ukrainian].
7. Kucherenko D.H., Martyniuk O.V. (2011). Stratehii rozvytku osvitnikh system krain svitu: Monohrafiia [*Strategies for the development of educational systems of countries of the world: Monograph*]. Kyiv: IPK DSZU [in Ukrainian].

(переклала на англ. А. П. Дурдас – викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету).

**УДК 378.1:379.8**

**КИРПИЧЕНКО Наталія**

викладач вищої категорії Краматорського коледжу Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського

Бул. Машинобудівників, 40, м. Краматорськ, Донецька обл., Україна,  
84313

E-mail : [Natalia.kyr@gmail.com](mailto:Natalia.kyr@gmail.com)

**ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ, ЯК ЗАСІБ  
ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

© Кирпиченко Н., 2018

---

*Скажіть мені, і я забуду. Покажіть і я запам'ятаю. Дайте можливість обговорити, і я зрозумію. Дайте можливість навчити іншого, і я досягну досконалості.*

**Конфуцій.**

**Анотація.** У статті розкрито особливості фахової підготовки майбутніх спеціалістів, здатних реалізувати широкий спектр виробничих функцій, робиться акцент на використання ігрових методів навчання, які передбачають впровадження ігрових технологій.

Одним із пріоритетів інноваційного навчання у коледжі, є використання рольових, ділових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин, моделювання життєвих ситуацій, що ефективно допомагає формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодопомоги.

Першорядними дидактичними цілями, які реалізуються на заняттях з використанням ігрових методів навчання, є формування практичних вмінь та навичок професійної компетенції студентів. Практичне застосування ігрових методів навчання при проведенні занять дозволило зробити наступні висновки: значно підвищується інтерес студентів щодо пошуку нової інформації матеріалу, що вивчається, активізується його сприйняття (так, показник якості знань зріс на 7,7% а загальна успішність складає 100%).

Ігровий метод навчання є одним із принципів організації навчального процесу, його використання сприяє формуванню творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці; посиленню навчальної мотивації; підвищенню творчої активності,

---

формуванню професійної компетенції та компетенції самоорганізації, навичок публічних виступів, роботі в команді, лідерських якостей.

Досвід роботи переконує, що при викладанні технологічного циклу найефективнішими методами, та такими, що найбільше активізують студентську аудиторію, є метод розв'язання ситуацій, метод розігрування ролей, ділової гри. Ділові та рольові ігри забезпечують максимальне емоційне і практичне залучення до конкретної ігрової ситуації, дозволяють радикально скоротити час для перевірки знань студентів, накопичення ними власного досвіду, перетворення загальних знань в особистісно-значущі, а також розвивають організаторські навички та формують фахову компетентність студентів.

**Ключові слова:** фахова компетентність; ігрові методи; активне навчання; діалогові технології; конкретні, віртуальні ситуації; результативність; ігрове моделювання; співпраця.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Вимога сучасного ринку праці щодо моделей фахівців, здатних реалізовувати широкий спектр виробничих функцій, на перший план висуває практико орієнтовані технології навчання студентів. Актуальною постає проблема розроблення ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес. Більш ефективними для роботи зі студентами слід вважати інтерактивні навчальні технології, які сприяють зростанню якості освіти та рівню професійності фахівців, їхній мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці.

Організація навчального процесу у формі гри не є альтернативною щодо інших методів. Однак їх проведення, аналіз конкретних чи віртуальних ситуацій, розв'язування фахових задач сприяє закріпленню

необхідних знань, відпрацюванню стійких навичок та вмінь. В учасників гри формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття в цілому залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля.

Вирішення цього питання вимагає перегляду змісту і форм навчального процесу, впровадження інноваційних технологій навчання, переорієнтації навчання з накопичення знань на підвищення рівня фахової компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій.

Актуальною, постає проблема розроблення ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес.

Суть проблеми полягає в підготовці студентів до активної творчої діяльності на професійній ниві. Важливо, щоб під час навчання у вищій школі у студентів формувалися необхідні професійні знання, уміння та навички. Досвід підтверджує: що проблему необхідно вирішити, власне, не за рахунок збільшення аудиторного навчання, а насамперед шляхом удосконалення організаційних форм навчальної роботи, використання й удосконалення в навчальному процесі активних методів навчання як головної складової інноваційних технологій.

Зараз перед викладачами вищої школи постає важлива задача — підвищення ефективності підготовки спеціалістів на основі впровадження прогресивних форм і методів навчання. Однією з таких форм слід вважати використання у процесі навчання ігрових методів, які суттєво впливають на формування як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим**

---

**присвячується означена стаття.** Проблема формування професійної компетенції майбутнього фахівця визначається як «цілеспрямований, спеціально організований процес, який сприяє формуванню особистості тих, що навчаються, і підготовка їх до активної професійної діяльності та суспільного життя» (С.Я. Батишев). Основною її відмінністю є акцент на формування рис професіонала і таких соціально значущих якостей особистості, які в цілому складають поняття «компетентний» чи «конкурентоспроможний» спеціаліст. В теоретичні засади вітчизняної освіти зробили внесок Л.Пироженко, Г.Фрінц, О.Пометун, П.Щербань, І.Дичківська, Т.Яценко, В. Логвінова, Д.Локка, А.Дистервяга, та ін.

Проблема формування у студентів ВНЗ професійних якостей цікавить багатьох дослідників. Всі вони погоджуються з тим, що професійне виховання повинно мати послідовний, логічний характер; воно потребує тісної співпраці в системі «викладач-професія — студент». Незаперечним є твердження про те, що підготовка конкурентоспроможного фахівця під силу тільки педколективам, об'єднаних ідеями розвиваючого навчання, педагогіки співробітництва, сучасних педагогічних технологій.

**Формування цілей статті.** Мета статті – визначення ролі інтерактивних навчальних технологій (ігрових методів навчання) у зростанні якості освіти та рівні професійності фахівців; їхньої мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** «Скажи мені — і я забуду, вчи мене — і я зможу запам'ятати, залучай мене — і я навчусь!» Бенджамін Франклін.

Зміни у секторі освітніх послуг, необхідність якісної підготовки спеціалістів стало стимулом до широкого застосування ігрового моделювання в навчальному процесі вищих закладів освіти України.

Якість діяльності викладачів у вищому навчальному закладі залежить від статусу вищого навчального закладу, рівня співробітництва викладачів і студентів, уміння використовувати новітні педагогічні технології навчання та виховання. Наукова співпраця студентів і викладачів є стимулом активності студентів, сприяє зростанню професійної майстерності і виступає потенціалом формування вмінь і навичок майбутніх фахівців. Професійна майстерність викладача полягає в його вмінні мотивувати наукову діяльність студентів, організувати її як процес дослідження, застосовуючи творчий підхід і самостійне вирішення проблеми.

Серед основних засад модернізації вищої освіти на перший план виступає запровадження інноваційних технологій, безпосередньо спрямованих на формування особистості, наділеної розвиненою професійною свідомістю й високою професійною культурою.

Багаторазова і різнопланова участь студентів в іграх сприяє алгоритмізації професійних навичок, формуванню навичок системного аналізу професійної діяльності в цілому, її різних етапів, операцій, прийомів, усуненню професійних помилок.

Учасники гри виступають у різноманітних ролях і гравцям доводиться приймати рішення в конфліктних ситуаціях. Під час організації та проведенні ігор виникає можливість отримання зворотного зв'язку. У ході гри людина може не лише придбати нові уміння, але й експериментувати з різноманітними стилями стосунків між партнерами [1, с. 5].



Навички долання конфліктних ситуацій можуть переноситися людиною з ігрової ситуації в реальне життя, допомагаючи їй у вирішенні міжособистісних проблем, що виникають не лише у фаховій сфері.

Непередбачуваність гри робить її специфічною формою пізнавальної діяльності. Ігри збільшують результативність навчання за рахунок глибини і швидкості засвоєння інформації, дозволяють у короткий термін опанувати методами прийняття рішень.

Студенти самостійно, але під уважним контролем з боку викладача формують оптимальний стиль професійної діяльності.

Теоретичні основи формування ігрових методів навчання, питання розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, їхньої індивідуальності та самостійності дають можливість вирішити поставлене завдання, запровадити активні форми та методів навчання [2, с. 17].

Ігрові методи відносяться до імітаційних методів активного навчання. Ознаки імітаційних методів: взаємодія студентів в умовах поєднання навчання з виробництвом, наявність і розподіл ролей.

Дослідження підтверджують, що ефективність навчання залежить від формування у студентів позитивних мотивів до навчання [3, с. 58]. Професійна діяльність спеціалістів торгівлі та ресторанного господарства носить достатньо різноманітний характер, тому застосування ігрових методів навчання у підготовці спеціалістів, допомагає активізувати процес навчання і зв'язати його з майбутньою фаховою діяльністю. Мета використання ігрових методів навчання при викладанні дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» — сформувати у студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Отже в процесі навчальних ігор студенти не лише отримують більш конкретні уявлення про майбутню професійну діяльність, а й розвивають

аналітичні здібності, синтезують культуру діяльності, що сприяє в них формуванню цілісної понятійної системи.

Модернізація вищої освіти вимагає переходу дидактичної системи від традиційних, переважно інформаційних типів навчання й виховання, до сучасних, так званих ігрових форм і методів, які дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток творчих навичок.

Сучасні інноваційні процеси в організації навчального процесу з підготовки фахівців сприяють формуванню професіоналізму студентів, розвитку їх творчих здібностей, формуванню активної співпраці викладачів та студентів [4, с. 37].

З метою визначення найбільш ефективних методів навчання було проведено соціологічне дослідження мотивів навчальної діяльності студентів. Методика запропонована А. Реаном і В. Якуніним [5, с. 47].

Об'єкт дослідження: мотивація навчальної діяльності.

Предмет вивчення - шляхи формування позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Гіпотеза дослідження — навчання сприятиме появі глибокого пізнавального інтересу до матеріалу, що вивчається, за умов якщо зміст навчання спрямований на мотивацію навчальної діяльності.

Результати проведеного нами дослідження дозволили зробити висновок, що до так званих «нелюбимих» предметів потрапляють дисципліни як професійного циклу, так і загальноосвітні. При цьому студенти наводять наступні висновки, що характеризують негативне ставлення до дисципліни: не подобається, як викладає викладач; дисципліна нецікава, не потрібна для подальшої роботи; не отримують зацікавленості й задоволення від її вивчення.

Аналогічно студенти надають наступні доводи: любов до предмету, що вивчається можлива тоді, коли усвідомлюєш, що дисципліна вкрай важлива для майбутньої роботи, примушує думати, вивчення її дозволяє отримати задоволення.

Ігрові методи навчання полягають у залучанні до дії, створенні ситуації переживання та випробування, що сприяє більш глибокому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню [6, с. 78]. Удосконалення процесу формування цих якостей найбільш ефективно протікає, якщо в процес навчання включати ділові ігри. Використання ділових ігор при вивченні дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» дозволяє змінювати основні види діяльності студентів на професійно-спрямовані, що суттєво впливає на формування здібностей і загальної працездатності.

Доцільність використання ділової гри має практичну значущість, оскільки ми розглядаємо її як процес «моделювання реальної діяльності спеціаліста» у тих чи інших спеціально створених ситуаціях. Гра виступає як засіб і метод підготовки до професійної діяльності і встановленні соціальних контактів.

Ділові ігри направлені не тільки на придбання професійних і спеціальних знань і вмінь, але й на отримання посадових знань і вмінь. Причому слід зазначити, що найбільший ефект дають ігрові методи, в яких присутні моделі виробничої діяльності в цілому і рольові відмінності тих, хто навчається, що проявляються при їх взаємодії й обумовлені професійними спеціальними і посадовими обов'язками. У такий спосіб досягається суттєве наближення навчального процесу до практичної виробничої діяльності за високого ступеня мотивації та активності тих, хто навчається.

У процесі ділових ігор студенти використовують свій досвід, застосовують ті засоби, які вони здобули у ході теоретичного і практичного навчання, навчальної та технологічної практик тощо. Причому студенти самостійно дуже часто встановлюють, що їхні дії, які раніше вважалися ними правильними і достатньо надійними, на практиці виявляються неефективними або помилковими. Ділові ігри дають можливість викладачеві змінювати характер поглядів студентів, не руйнуючи раніше набутих уявлень, знань, навичок.

Гра створює оптимальні умови для вільного самовияву особистості, оскільки вона передбачає відкритість, розгортається у вигляді зображення певних життєвих ситуацій, станів особистості [7, с. 72].

Навчальна гра дає змогу кожному студенту відчувати себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити і розвинути свою особистість. Це зумовлюється тим, що в грі відбувається здійснення бажання студента виявити свої здібності і здатність до професійної діяльності.

До ігрових методів навчання, які використовуються при викладанні дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» відносяться інтегровані (бінарні) заняття.

У XVII столітті Я.А. Каменський сформулював «золоте правило» дидактики: «Нехай предмети відрізу схоплюються кількома почуттями, замальовуються, щоб зафарбуватися через зір і дію руки... Усіма засобами потрібно захоплювати спрагу знань і палку старанність до навчання». Інтегровані бінарні заняття, на нашу думку, є однією з форм реалізації цього «золотого правила».

Наприклад: лекційне заняття з дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» за темою: «Види жарочно-пекарського обладнання» проводиться у формі бінарного заняття з викладачем

дисципліни «Технологія виробництва кулінарної продукції» за загальною темою: «Технологічний процес приготування страв з тушкованого та запеченого м'яса. Види жарочно-пекарського обладнання для його забезпечення».

Головна перевага інтеграції в навчанні — це створення передумов для формування не вузько інформованого фахівця, а творчої особистості, яка цілісно сприймає світ і здатна активно діяти в соціальній і професійній сфері.

При всіх змінах, що відбуваються в сучасній вищій школі, процес навчання включає в себе практичні та лабораторні заняття, які потрібні для поглибленого вивчення дисципліни. У сучасній вищій школі найпоширенішим видом занять є практичні заняття, які протікають найбільш ефективно, якщо в заняття включати ділові ігри. Мета практичних та лабораторних занять — поглиблення, деталізація, поширення знань, отриманих студентом під час лекцій та самостійної роботи.

Наприклад: лабораторне заняття по вирішенню виробничих ситуацій з дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» за темою: «Устрій та правила експлуатації електронних вагів » проводиться з використанням елементів ділової гри, що дає студентам можливість діяти за аналогією з реальною обстановкою, тобто використовувати свій досвід, застосовувати ті засоби, з якими вони ознайомились у ході теоретичного і практичного навчання, навчальної та технологічної практик тощо. Студенти самостійно дуже часто встановлюють, що їхні дії, які раніше вважалися ними правильними і достатньо надійними, на практиці виявляються неефективними або помилковими. Ділові ігри дають

можливість викладачеві змінювати характер поглядів студентів, не руйнуючи раніше набутих уявлень, знань, навичок.

Ігрові методи навчання залучають до дії, створюють ситуації переживання та випробування, що в свою чергу сприяє глибшому зануренню в зміст і кращому запам'ятовуванню.

Для прикладу: лабораторне заняття з дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» за темою: «Механічне устаткування для обробки м'яса та риби» проводиться з використанням елементів ділової гри, що дає можливість студентам виявити свої здібності і придатність до професійної діяльності.

У сучасній вищій школі поширеним видом занять є семінарське заняття, яке тісно пов'язане з лекціями та іншими формами навчальної роботи, спрямоване на формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання, активно і ґрунтовно їх засвоювати, сприяють розвитку логічного мислення, професійного мовлення, вмінню аргументувати та пояснювати. Мета семінарського заняття — поглиблення, деталізація, поширення знань, отриманих студентом під час лекцій, лабораторних, практичних занять та в процесі самостійної роботи.

Наприклад: вивчення теми «Механічне устаткування для приготування тіста й крему» з дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» завершується семінаром-презентацією з елементами рольової гри за темою: «Устаткування для обробки борошна та приготування тіста», а при вивченні теми «Механічне устаткування для обробки м'яса та риби» проводиться семінарське заняття з використанням елементів ділової гри та вирішенням ситуаційних завдань, що дає студентам можливість відстоювати свою точку зору, використовувати теоретичні знання для розв'язання практичних професійних завдань.

Вивчення холодильного устаткування закладів ресторанного господарства та підприємств торгівлі завершується семінаром із використанням ігрового методу та роботи в малих групах за темою: «Холодильне устаткування», що навчає студентів творчо опрацьовувати матеріал, виступати із презентаціями та повідомленнями, розвивати професійне мислення та інтерес до науково-дослідницької роботи.

Семінарське заняття за темою: «Специфічні теплові процеси» у формі презентації з елементами ділової гри та вирішенням ситуаційних завдань завершує вивчення розділу «Теплові процеси» з дисципліни «Процеси та апарати харчових виробництв».

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Дослідження розкриває особливості впровадження інноваційних педагогічних технологій орієнтованих на формування фахових якостей студентів. Використання практико орієнтованих технологій навчання (ігрових методів навчання) формує у студентів стиль професійного спілкування, який складається із засвоєних стереотипів — уміння ними користуватися в конкретних ситуаціях, що в кінцевому результаті сприяє підвищенню професійних навиків.

Ігровий метод навчання сприяє формуванню творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці; посиленню навчальної мотивації; підвищенню творчої активності, формуванню професійної компетенції та компетенції самоорганізації, навичок публічних виступів, роботі в команді, лідерських якостей.

Досвід роботи переконує, що найефективнішими методами, та такими, що найбільш активізують студентську аудиторію, є ігрові методи навчання. Ділові та рольові ігри забезпечують максимальне емоційне і

практичне залучення студентів до конкретної ігрової ситуації, дозволяють радикально скоротити час для перевірки знань, сприяють накопиченню ними власного досвіду, перетворенню загальних знань в особистісно-значущі, розвивають організаторські вміння та формують фахову компетентність студентів.

Основною відмінністю використання ігрових методів навчання є акцент на формування рис професіонала і таких соціально значущих якостей особистості, які в цілому складають поняття «компетентний» чи «конкурентоспроможний» спеціаліст.

За результатами оцінки діяльності студентів під час ігор можна отримати достатньо повну картину фахових і особистісних якостей студентів, їхню готовність до діяльності, до вирішення практичних завдань.

У досвіді зосереджено увагу на розгляді деяких важливих на наш погляд, ігрових методів навчання, що відрізняють таке заняття від традиційного.

Перед викладачами вищої школи постає важлива задача — підвищення ефективності підготовки спеціалістів на основі впровадження прогресивних форм і методів навчання. Однією з таких форм слід вважати використання у процесі навчання ігрових методів, які суттєво впливають на формування навчальної і майбутньої професійної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Пометун О.І. Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід.-К., 2002.-256 с.
2. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч.посіб.-К.: Вища школа,2004.-207 с.
3. Нові технології навчання. Кол.авт.-К.: Наук. - метод центр Вищої освіти, 2006.- Вип.44.-138 с.



4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології.: Навч. Посібник.- К.: Академвидав,2004.-208с.
5. Серант А., Шевчук П., Двоетапне навчання. Навчальний процес у закладах системи перепідготовки кадрів: досвід та проблеми.- К.: Видво УАДУ, 2003-188с.
6. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку/За заг.редак.акад. О.Г.Мороза.-К.: МАУГІ,2005-196с.
7. Інноваційні технології навчання // Під ред. В. Логвінова та С.Хаджираєвої, - Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2002.-253с.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2018.

**КИРПИЧЕНКО Наталья**

Преподаватель высшей категории Краматорского колледжа  
Донецкого национального университета экономики и торговли

имени Михайла Туган-Барановского

Бульвар Машиностроителей, 40, г. Краматорск, Донецкая обл.,  
Украина, 84313

E-mail : [Natalia.kyr@gmail.com](mailto:Natalia.kyr@gmail.com)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, КАК  
СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ  
СТУДЕНТОВ.**

**Резюме.** В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки будущих специалистов, способных реализовать широкий спектр производственных функций, делается акцент на использование игровых методов обучения, которые предусматривают использование игровых технологий.

Одним из приоритетов инновационного обучения в колледже является использование ролевых, деловых игр, решение проблемы на основе анализа обстоятельств, моделирование жизненных ситуаций, что эффективно способствует формированию навыков и умений, созданию атмосферы сотрудничества, взаимопомощи.

Дидактические цели, которые реализуются на занятиях с использованием игровых методов обучения способствуют формированию практических умений и навыков профессиональной компетентности студентов. Практическое использование игровых методов обучения при проведении занятий позволило создать следующие выводы: значительно повышается интерес студентов к поиску новой информации изучаемого материала, улучшается его восприятие (показатель качества повышается на 7,7%, а общая успеваемость составила 100%).

Игровой метод обучения – это один из методов организации учебного процесса, его использование способствует формированию творческой личности, которая умеет объединять в различных вариантах теоретические знания, научные достижения с решением вопросов, которые возникают на практике; усиливает мотивацию, повышает творческую активность, формирует профессиональную компетенцию и компетенцию самоорганизации, навыки публичных выступлений, работе в команде, лидерских качеств.

Опыт работы показывает, что самыми эффективными методами, которые активизируют студенческую аудиторию является метод решения ситуаций, метод разыгрывания ролей и деловые игры. Деловые и ролевые игры обеспечивают максимальное эмоциональное и практическое вовлечение к решению конкретной игровой ситуации, позволяет радикально сократить время для проверки знаний студентов, накоплению

ими опыта, преобразование общих знаний в личностно-значимые, а также развивают организаторские навыки и формируют профессиональные компетенции студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, игровые методы, активное обучение, диалоговые технологии.

**KYRPUCHENKO Nataliia**

Teacher of the higher category of Kramatorsk College of Donetsk National University of Economics and Trade named after Mykhailo Tugan-Baranovsky

40 Mashynobudivnykiv Boulevard, Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine, 84313

E-mail : [Natalia.kyr@gmail.com](mailto:Natalia.kyr@gmail.com)

### **USING GAMING METHODS OF TEACHING AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL QUALITIES**

**Summary.** The article reveals the peculiarities of the vocational training of future specialists capable of implementing a wide range of professional functions, emphasizing on the use of gaming methods of teaching that involve the introduction of gaming technologies. One of the priorities of innovative education in college is the use of role-playing, business games, joint problem solving based on the analysis of circumstances, modelling of life situations. The work experience shows that during the teaching of the technological cycle the most effective methods, and those that most actively activate the student's audience, is the method of solving situations, the method of playing roles, the business game.

**Key words:** professional competence; playing methods; active learning; dialogue technologies; specific, virtual situations; effectiveness; game simulation; cooperation.

**Abstract. Introduction.** Organization of a learning process in the form of a game is not an alternative to other methods. However, their conduct, the analysis of specific or virtual situations, the solution of professional tasks helps to consolidate the necessary knowledge, work out of sustainable skills and abilities. Not only individual responsibility of the participants of the game but also responsibility for the work of the entire team are formed, as the success of the lesson as a whole depends on the coherence and interaction of all players in the playing field.

**Analysis of publications.** The problem of forming the professional competence of a future specialist is defined as “a purposeful, specially organized process that promotes the formation of the personality of the student and their preparation for active professional activity and social life” (S. Ya. Batyshev). The theoretical foundations of domestic education were made by L. Pyrozhenko, G. Frints, O. Pometun, P. Shcherban, I. Dychkivska, T. Yatsenko, V. Lohvinova, D. Lokk, A. Disterverh, etc.

**Purpose.** The purpose of the article is to define the role of interactive learning technologies (gaming methods of teaching) in increasing education quality and the level of the specialists’ professionalism; their mobility, competitiveness in the labour market.

**Results.** Changes in the educational services sector, and the need for high-quality training of specialists, have stimulated the widespread use of game simulation in the educational process of higher education institutions of Ukraine.

The multiple and diverse participation of students in games contributes to the algorithmization of professional skills, the formation of skills of system analysis of professional activity in general, its various stages, operations, techniques, professional mistakes.

In the process of business games, students use their experience, apply the tools they acquired during theoretical and practical training, educational and technological practices, and so on. The educational game allows every student to feel himself the subject of the pedagogical process, to identify and develop their personality. In today's high school, the most common type of occupation is practical classes that take place most effectively if the classroom includes business games.

The professional activity of trade and restaurant specialists is quite diverse in nature, therefore the use of gaming methods of teaching in training specialists helps to intensify the learning process and link it with future professional activities. The purpose of the use of gaming methods in teaching the discipline "The equipment of the restaurant business establishments". Laboratory lesson "The device and rules of operation of electronic scales" is carried out using elements of the business game. Students find that their actions are ineffective or inaccurate in practice. Business games give the teacher the opportunity to change the nature of the students' views, without destroying previously acquired ideas, knowledge and skills.

**Conclusion.** Experience shows that the most effective methods that activate the student audience most are gaming methods of teaching. Business games and role-plays provide the maximum emotional and practical involvement of the students in a specific game situation, allow the teacher to drastically shorten the time to check knowledge, help to accumulate students' own experience, transform the general knowledge into personally significant, as well as develop organizational skills and form the professional competence of the students.

REFERENCES

1. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience. – К., 2002. – 256 p.
2. Shcherban P. M. Educational and pedagogical games in higher educational establishments. – К. : High school, 2004. – 207 p.
3. New learning technologies. – К. : Scientific and methodological Centre of Higher Education, 2006. – Vol. 44. – 138 pp.
4. Dychkivska I. M. Innovative pedagogical technologies. – К. : Akademvydav, 2004. – 208с.
5. Serant A., Shevchuk P. Two-stage study. The educational process at the institutions of the system of retraining: experience and problems. – К. : Edition of UADU, 2003. – 188 p.
6. Lugovyi V. I. Pedagogical Education in Ukraine: Structure, Functioning, Development Trends / By eds. O. H. Moroz. – К. : MAUHI, 2005. – 196 p.
7. Innovative Learning Technologies // Ed. V. Lohvinov and S. Khadzhyraieva. – Odessa: ORIDU UADU, 2002 – 253 p.

(переклала на англ. Ішутіна О.Є. – канд. пед. наук, доц. кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»).

**УДК 378.016:69 – 051**

**ЛИТВИНОВА Наталія**

викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій,  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра  
Довженка,

вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Україна

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**ПЕТРИКЕЙ Ольга**

викладач кафедри безпеки життєдіяльності, фізичного виховання та  
здоров'я людини, Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка,

вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Україна

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**ГРИЦЕНКО Лілія**

викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій,  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра  
Довженка,

вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Україна

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО  
НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ  
ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ**

© Литвинова Н, Петрикей О., Гриценко , 2018

**Анотація.** У статті розкрито суть поняття «педагогічні умови». За результатами наукового дослідження визначено та теоретично обгрунтовано, що формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики забезпечуватимуть такі педагогічні умови: формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

**Ключові слова:** педагогічні умови, педагоги професійного навчання будівельного профілю, виробнича практика, професійна компетентність, заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Успішне входження України до європейського та світового освітнього простору диктує нові вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти, що зумовлено сучасними тенденціями розвитку суспільних та виробничих відносин. Тому освітня система вищої школи має зазнати суттєвих змін щодо підходів до визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх педагогів, зокрема професійного навчання будівельного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** З огляду на зазначене провідні науковці в галузі професійної освіти (Н. Брюханова [1], О. Коваленко [1], П. Лузан [2], О. Мельниченко [1], Н. Ничкало [3], В. Радкевич [4] та інші) по-новому



---

підходять до визначення місця та ролі педагогів професійного навчання в освітній системі, змісту, прийомів, форм, методів і засобів навчання, спрямовуючи свій науковий пошук на поліпшення рівня підготовки фахівців у галузі будівельного виробництва, спроможних до вирішення не тільки вузькоспеціалізованих, а й глобальних проблем у системі «людина-техніка».

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідженню педагогічних умов присвячено багато праць. Аналіз літературних джерел засвідчує, що є різні підходи до тлумачення поняття «умови» як категорії.

У деяких літературних джерелах поняття «умова» визначається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання та навчання, формування особистості» [5, с. 36].

М. Фролов вважає, що умова – це філософська категорія, що вказує на ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати [6, с. 423]. Предмет об'єктивної дійсності для людини є первинним стосовно тих умов, які описують її стан. Водночас умова є первинним, або умовно-постійним, середовищем для предметів, в яких вони виникають й існують, на відміну від чинника, що є спонукальним мотивом зародження явищ і процесів.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватись думки, що умова – це сукупність чинників, що впливають на певні обставини, в результаті яких здійснюється якийсь процес.

Дехто трактує поняття «педагогічні умови» як систему форм, методів, умов, реальних ситуацій, що можуть бути створені об'єктивно або суб'єктивно для досягнення певної педагогічної мети [7, с. 15].

Т. Ганніченко під педагогічними умовами вбачає «взаємозумовлене функціонування в різних поєднаннях елементів освітнього середовища, що, впливаючи на психологічні процеси особистості, забезпечує досягнення педагогами поставленої мети» [8, с. 154].

На основі проведеного аналізу та в контексті нашого дослідження педагогічні умови будемо розуміти як обставини, що сприяють підвищенню результативності освітнього процесу у вищій школі, зокрема з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

У процесі розгляду комплексу педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ми обмежимося умовами, створеними в конкретному закладі освіти, зауважуючи, що й інші умови також впливають на цей процес.

За результатами наукового дослідження нами було визначено низку педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, з-поміж яких ми визначили значущі, а саме: формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва, удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

Обґрунтований відбір необхідних і, на нашу думку, достатніх педагогічних умов є черговим етапом оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики в аспекті формування в них професійної компетентності.

Розглянемо детальніше педагогічні умови, які, на наш погляд, є ефективними для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

*Першою педагогічною умовою є формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва.*

Аналіз літературних джерел (С. Рубінштейн [9], В. Сухомлинський [10], С. Шишов [11] та ін.) засвідчує наявність зв'язку між потребами та мотивом. Саме потреби реалізуються в поведінці та діяльності особистості завдяки мотивам. Це означає, що мотиви формуються, удосконалюються, розвиваються, базуючись на потребах, а коли мотив стає потребою, відбувається абсолютна психологічна визначеність.

Важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики є вмотивоване навчання, тому що поєднання потреб, мотивів, а також цілеспрямованості майбутніх фахівців визначає мету професійної діяльності.

Дослідники В. Юрченко та Л. Подоляк вважають, що з метою посилення мотивації навчання в майбутніх фахівців потрібно вдосконалювати та підтримувати прагнення розкривати себе через освітню діяльність, формувати уявлення про життя в соціумі, допомагати

усвідомлювати перспективи навчання та професійної діяльності, а також бачити їх зв'язок з обраною професією [12, с. 164].

Науковці [13, с. 35–36] пропонують підвищувати мотивацію пізнавальної діяльності студентів такими шляхами:

- забезпечення активної ролі в освітньому процесі (дослідника, експериментатора тощо);
- спрямування на досягнення поставленої мети та оволодіння певними діями, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- надання можливості самостійно обирати мету та план дій;
- урахування інтересів і вподобань;
- репрезентування сучасного та структурованого навчального матеріалу;
- роз'яснювання важливості майбутньої професійної діяльності;
- застосування наочності, порівнянь тощо.

Також формуванню професійної компетентності сприяє зацікавленість майбутніх фахівців в оволодінні майбутньою професійною діяльністю на високому рівні, а це можливо за умови взаємодії студентів з керівником практики від підприємства, побудованої на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Вагоме місце в суб'єкт-суб'єктній взаємодії посідає керівник практики, він контролює та спрямовує цей процес. Студент-практикант є активним учасником освітнього процесу, маючи можливість сформувати власну професійну компетентність.

Зазначимо, що мотивація студентів до навчання – це складний багатозначний процес, що складається із низки змінних, що розкривають певні ситуації та залежать від багатьох чинників, а саме:

– особистісних (досягнення успіхів у навчанні, конкурентоспроможність на ринку праці, самоповага, кар'єрне зростання тощо);

– пізнавальних (зацікавленість у здобутті професійних знань, умінь і навичок, допитливість, отримання задоволення від навчання, подальший професійний розвиток тощо);

– соціальних (усвідомлення важливості майбутньої професії в соціумі тощо).

Для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю пропонуємо забезпечити підвищення мотивації до навчання в такі способи:

– розкриття під час проходження виробничої практики соціальної важливості майбутньої професійної діяльності в галузі будівництва та подальшої можливості кар'єрного зростання;

– забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом під час виконання виробничої діяльності;

– оновлення та збагачення змісту навчального професійно спрямованого теоретичного та практичного матеріалу відповідно до сучасних освітніх будівельних технологій;

– добір дієвих форм, засобів і методів навчання під час проходження виробничої практики;

– забезпечення виробничої практики відповідним навчально-методичним супроводом.

*Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності є вдосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.*

Для того щоб сформувати професійно компетентних фахівців нового типу, необхідно наблизити умови навчання в закладах вищої освіти до реальної професійної діяльності, оскільки формування професіоналів відбувається не тільки через засвоєння ґрунтовних знань із педагогіки, психології, спеціальних методик, а й завдяки покращенню їхніх професійно-практичних умінь, впровадженню сучасних наукових розробок у практику викладання, створенню освітньо-методичної бази сьогодення.

Заслуговує на увагу думка Д. Тхоржевського, який наголошував, що для успішного проведення лабораторно-практичних занять потрібна: методична підготовка та ініціатива викладача, обладнання лабораторій, кабінетів, майстерень тощо; викладач повинен дотримуватися основних дидактичних вимог до проведення занять. Учений вважає, що правильно організувати практичні роботи можна за умови, коли студенти від початку до кінця заняття самостійно виконують завдання (вправу, дослід, дослідження тощо) [14, с. 79].

С. Зінов'єв зазначає, що лабораторні заняття зорієнтовані на поглиблене вивчення навчально-теоретичних основ дисципліни, оволодіння сучасними методами та навичками експериментування із застосуванням сучасних засобів навчання [15, с. 212].

Підвищений інтерес освітньої спільноти до інтеграції вищої освіти в європейський простір відвернув увагу від багатьох питань, які забезпечують рівень та якість практичної підготовки майбутніх фахівців.

У системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю виробнича практика посідає важливе місце [16]. Це пояснюється тим, що тільки в процесі практичної підготовки формуються педагогічні та практичні вміння, розвивається інтерес до професії, виникає потреба професійного вдосконалення, створюються умови для набуття

---

досвіду, реалізації дослідницького та творчого підходів до педагогічної діяльності. Саме тому набуття практичних умінь і навичок є важливим етапом підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Адже сучасному суспільству потрібні фахівці, спроможні підвищувати продуктивність праці, поліпшувати якість продукції, вміло користуватися будівельним оснащенням та матеріалами, керувати й взаємодіяти з колективом, розробляти та читати навчально-методичну й іншу професійну документацію тощо.

На сучасному будівельному ринку з'являється багато нових матеріалів та устаткування, що, у свою чергу, диктує необхідність упровадження в роботу нових технологій, а отже, відповідних змін у змісті професійно-практичної підготовки педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців для системи вищої освіти здійснюється відповідно до нормативних документів на засадах компетентнісного підходу. Відповідно до освітньої програми практична підготовка майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю здійснюється в процесі вивчення ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, серед яких «Будівельні матеріали та виробы», «Основи екології», «Інженерна графіка: нарисна геометрія і креслення», «Ландшафтний дизайн», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві», «Вступ до спеціальності», «Здоров'я людини», «Виробниче навчання» тощо та проходження виробничої практики.

Не всі зазначені дисципліни однаково впливають на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, але в процесі їх засвоєння

формується практичні вміння та навички під час виконання студентами лабораторно-практичних занять. Вагоме місце з-поміж інших дисциплін, що їх вивчають майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю, посідає навчальна дисципліна «Виробниче навчання», яка прагне інтегрувати знання, отримані здобувачами освіти під час вивчення інших навчальних дисциплін фахового спрямування та передує виробничим практикам.

Зупинімося детальніше на дисципліні «Виробниче навчання», мета якої – підготувати студентів до професійної діяльності, навчити застосовувати отримані знання на практиці, формувати необхідні професійні вміння та навички, тобто компоненти, які в подальшому впливатимуть на розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

До основних завдань дисципліни слід віднести:

- отримання студентами комплексу теоретичних знань і практичних умінь із виробничої діяльності;
- засвоєння сучасних технологій виконання будівельних процесів;
- аналіз ефективності виконання технологічних процесів.

Саме під час лабораторних занять із цієї дисципліни студенти під керівництвом викладача та майстра виробничого навчання самостійно виконують виробничі завдання (дії) з метою, перевірити та підтвердити певні теоретичні положення дисципліни, отримати практичні вміння щодо роботи із сучасним будівельним устаткуванням та матеріалами, оволодіти технологіями, тощо. Саме в такий спосіб здійснюється пропедевтична професійно-практична підготовка майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.



Залежно від різновиду технологічних процесів, унесених до змісту навчальної програми дисципліни «Виробниче навчання», використовуються різноманітні сучасні будівельні матеріали та устаткування.

Наступний етап практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю – це перша виробнича практика, базами для проведення якої є ті будівельні організації, підприємства, де застосовують сучасні технології, методично правильно здійснюється організація виконання будівельних робіт, а також ті установи, що мають сучасне оснащення і де впроваджено механізацію будівельних робіт.

Зазначимо, що перша виробнича практика майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю розпочинається з вивчення: матеріально-технічного забезпечення будівельного підприємства; функцій структурних підрозділів; структури управлінської діяльності; основних показників, що характеризують якісну діяльність підприємства.

Виробнича практика є головною формою підготовки студентів до професійної діяльності, що поєднує всю систему їхньої професійно-практичної підготовки, і важливим засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Важливим чинником в особистісному та професійному становленні майбутніх фахівців є проходження другої виробничої практики. Вона передбачає формування професійної компетентності шляхом практичного засвоєння технологій будівельного виробництва, що дозволяє розвивати професійне самовдосконалення, самопізнання в різних професійних ситуаціях у реальних виробничих умовах будівельного підприємства.

Особливості організації цієї виробничої практики майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначаються низкою характерних ознак виду діяльності. Зокрема, студентам її можна проходити в різних бізнес-структурах, що надають базу для виробничої практики та можуть належати до різних форм власності.

Вищезазначену інформацію відображено в розробленому нами навчально-методичному посібнику «Виробнича практика» [15].

Важливою умовою на шляху формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики є вдосконалення її змісту.

*Третьою педагогічною умовою формування професійної компетентності є організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.*

Як зазначено вище, виробнича практика в закладах вищої освіти є невідомою частиною освітнього процесу, поєднує теоретичну підготовку та практичну діяльність майбутніх фахівців, сприяє розвитку творчого ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь їхньої педагогічної спрямованості та рівень професійної придатності.

Діяльність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю під час виробничої практики дублює професійну діяльність виконавців будівельних робіт і відбувається в реальних умовах будівництва на підприємствах. Майбутні фахівці мають можливість закріпити набуті в закладі вищої освіти теоретичні знання, практичні вміння, набути досвіду роботи в трудовому колективі та продемонструвати свій рівень підготовки, вивчити досвід роботи керівників, ознайомитися з

сучасними будівельними технологіями та перспективами їх розвитку, досягненнями науки та техніки.

Варто зауважити, що підприємства, де майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю проходять виробничу практику, повинні відповідати таким вимогам:

- види діяльності подібні до напрямів підготовки студентів у ЗВО;
- високий рівень сучасного матеріально-технічного обладнання;
- виконання технологічних процесів із використанням сучасних будівельних матеріалів та устаткування;
- кваліфіковане керівництво з боку підприємства;
- дотримання норм охорони праці та санітарної гігієни;
- надання в майбутньому можливості працювати на штатних посадах відповідно до програми практики;
- надання права користуватися бібліотекою, лабораторіями, технічною, нормативною та іншою документацією, потрібною для виконання програми практики;
- можливість майбутнього працевлаштування студентів (за умов наявності вакансій).

Зазначимо, що виробничу практику організовується випусковою (фаховою) кафедрою. Перед тим, як обрати підприємство для проходження практики, майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю мусять переконатися, що будівельна організація дійсно займається певними видами робіт (кам'яними, штукатурними, малярними та лицювальними), а також має відповідні нормокомплекти для виконання означених технологічних процесів, додатково оснащені сучасними будівельними матеріалами, обладнанням та устаткуванням згідно з навчальною дисципліною «Виробниче навчання».

Реалізація третьої педагогічної умови уможлиблюється завдяки:

– володінню викладачами ЗВО та виконавцями робіт від підприємства знаннями та вміннями щодо виконання сучасних будівельних технологій, достатнім рівнем фахових (будівельних), психолого-педагогічних, методичних знань і вмінь;

– наявності продуктивного настрою в трудовому колективі;

– стимулюванню діяльності студентів шляхом використання під час виробничої практики сучасного устаткування, матеріалів та обладнання;

– аналізу власної виробничої діяльності та, як наслідок, – збагаченню професійними знаннями, вміннями, досвідом.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю має відбуватися шляхом проведення виробничої практики в реальних умовах будівельного підприємства, де впроваджені сучасні будівельні технології, устаткування, обладнання та матеріали.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Реалізація вищезазначених педагогічних умов (системне формування позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами) сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, що буде покладено в основу розроблення моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2005. № 10. С. 7–20.
2. Лузан П. Г., Ільїн В. В., Іщенко Т. Д. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах. К., 2005. 88 с.
3. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вінниця, 2000. С. 73–80.
4. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійного навчання кваліфікованих робітників в умовах виробництва. Педагогічні засади організації професійного [навчання на виробництві](#) : монографія. К., 2012. С. 195–224.
5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. 512 с.
6. Фролов М. Т. Философский словарь. М., 1991. 560 с.
7. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навч. посіб. К., 2003. 240 с.
8. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2009. 260 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 688 с.
10. Сухомлинский В. А. 100 советов учителю. Киев, 1980. Т. 2. 105 с.
11. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. Стандарты и мониторинг образования. М. 1999. С. 15–20.

12. Слезев А. В. Проектирование межпредметной дидактической среды в системе начального профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 260 с.
13. Тхоржевський Д. О. Дидактика трудового навчання. К., 1972. 224 с.
14. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. М., 1975. 316 с.
15. Виробнича практика. Глухів, 2013. 70 с.
16. Литвинова Н. В. Место производственной практики в формировании профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов строительного профиля. Молодой ученый : Международный научный журнал. № 8 (112). 2016. С. 984–987.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2018.

**ЛИТВИНОВА Наталия**

преподаватель кафедры профессионального образования и компьютерных технологий, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко,

ул. Киево-Московская, 24, г. Глухов, Сумская обл., 41400, Украина

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**ПЕТРИКЕЙ Ольга**

преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, физического воспитания и здоровья человека, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко,

ул. Киево-Московская, 24, г. Глухов, Сумская обл., 41400, Украина

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**ГРИЦЕНКО Лилия**

преподаватель кафедры профессионального образования и компьютерных технологий, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко,

ул. Киево-Московская, 24, г. Глухов, Сумская обл., 41400, Украина

E-mail: [litvinovana@i.ua](mailto:litvinovana@i.ua)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ**

**Резюме.** В статье раскрыта суть понятия «педагогические условия». Опираясь на результаты научного исследования, мы определили и теоретически обосновали, что формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального образования строительного профиля в процессе производственной практики будут обеспечивать следующие педагогические условия: формирование у студентов позитивной мотивации к профессиональной деятельности в области строительства; улучшение содержания практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения строительного профиля; организация производственной практики на строительных предприятиях, оснащенных современным оборудованием и материалами.

**Ключевые слова:** педагогические условия, педагоги профессионального образования строительного профиля, производственная практика, профессиональная компетентность, заведение высшего образования.

**LYTVYNOVA Nataliia**

Teacher, Department of Professional Education and Computer Technologies, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

24, Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**PETRYKEY Olha**

Teacher, Department of Life Safety, Physical Education and Human Health Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

24, Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**HRYTSENKO Liliia**

Teacher, Department of Professional Education and Computer Technologies, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

24, Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400

E-mail: [litvinova\\_n@i.ua](mailto:litvinova_n@i.ua)

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BUILDING PROFILE IN THE PROCESS OF INDUSTRIAL PRACTICE**

**Abstract. Introduction.** The scientific and technological progress, organizing enterprises according to scientific development, introducing modern methods and information technologies requires future professionals able to use competently the knowledge and skills in their professional activity.

**Analysis of publications.** Based on literary analysis of the sources in the field of professional training we conclude that leading scholars have new views as for the place and the role of the professional training teachers in the educational system as well as the content, forms, methods and tools of their



training. It will increase the level of building profile specialists training, and will make them able to solve not only specialized problems, but also global ones in the system of “man-technics”.

**Purpose.** The purpose of the article is to determine and theoretically substantiate pedagogical conditions of forming the professional competence of future teachers of professional training of building profile in the process of industrial practice.

**Results.** Many works are devoted to studying pedagogical conditions, which can influence effectively the educational process. Literary sources analyses gives the grounds to define different approaches to the term “conditions” interpreting as a category. It caused the need to clarify the definitions we will adhere in our research. So we observe the term “condition” as the set of factors that affect certain circumstances, resulting in the process. And “pedagogical conditions” we understand as the circumstances contributing to increasing the efficiency of the educational process at higher educational establishments, in particular, aimed at professional competence forming of future teachers of professional training of building profile.

In the process of substantiating the complex of pedagogical conditions of professional competence forming of future teachers of professional training of building profile the conditions were restricted to those ones created in a particular educational institution, bearing in mind that other conditions also influence this process.

According to the results of scientific research, we have determined the number of pedagogical conditions of professional competence forming of future teachers of professional training of building profile in the process of industrial practice and identified the most significant among them. They are forming students’ positive motivation to professional activity in the field of building;

improving the content of practical training of future teachers of professional training of building profile; organizing industrial practice at enterprises equipped with modern machinery and materials.

**Conclusion.** Implementing the mentioned above pedagogical conditions will contribute to the effective forming of professional competence of future teachers of professional training of building profile and will be the basis for developing the model of the educational process.

**Key words:** pedagogical conditions, teachers of professional training of building profile, industrial practice, professional competence, institution of higher education.

#### REFERENCES

1. Kovalenko O. E., Briukhanova N. O., Melnychenko O. O. (2005). Kontsepsiia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky studentiv inzhenerno-pedahohichnykh spetsialnostei [Concept of professional and pedagogical training of students of engineering and pedagogical specialties]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 10, 7-20 [in Ukrainian].
2. Luzan P. H., Ilin V. V., Ishchenko T. D. (2005). Zasoby navchannia v ahrarnykh navchalnykh zakladakh [Teaching tools at agrarian educational establishments]. K.: *Naukovo-metod. tsentr ahrarnoi osvity*. [in Ukrainian].
3. Nychkalo N. H. (2000). Suchasni tendentsii i problemy neperervnoi profesiinoi osvity [Modern trends and problems of continuing professional education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative methods of teaching in specialists training: methodology, experience, problems*, Vinnytsia, 73-80 [in Ukrainian].

4. Radkevych V. O. (2012). Suchasni tendentsii rozvytku profesiinoho navchannia kvalifikovanykh robitnykiv v umovakh vyrobnytstva [Modern tendencies of professional training of skilled workers in production conditions]. *Pedahohichni zasady orhanizatsii profesiinoho navchannia na vyrobnytstvi – Pedagogical bases of organizing professional training at the industry*, K.: Pedahohichna dumka, 195-224 [in Ukrainian].
5. Polonskiy V. M. (2004). Slovar po obrazovaniyu i pedagogike [Dictionary of Education and Pedagogy]. M.: *Vyssh. shk.* [in Russian].
6. Frolov M. T. (Ed.). (1991). Filosofskiy slovar [Philosophical dictionary], M.: Politizdat [in Russian].
7. Piekhota O. M. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Training future teachers for implementing pedagogical technologies], K. [in Ukrainian].
8. Hannichenko T. A. (2009). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii ekonomistiv zasobamy dydaktychnoi hry u protsesi movnoi osvity [Forming economists communicative competence by means of didactic game in the process of language education]. Candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].
9. Rubinshteyn S. L. (1998). Osnovy obschey psihologii [The Basics of General Psychology]. SPb.: Piter Kom [in Russian].
10. Suhomlinskiy V. A. (1980). 100 sovetov uchitelyu [100 Tips for the Teacher]. Kiev, T. 2 [in Russian].
11. Shishov S. E. (1999). Ponyatie kompetentsii v kontekste kachestva obrazovaniya [The concept of competence in the context of the quality of education]. *Standarty i monitoring obrazovaniya – Standards and monitoring of education*, S. 15-20 [in Russian].
12. Slezev A. V. (2006). Proektirovanie mezhpredmetnoy didakticheskoy sredy v sisteme nachalnogo professionalnogo obrazovaniya [Designing

- interdisciplinary didactic environment in the system of primary professional education]. Candidate's thesis. Krasnodar [in Russian].
13. Tkhorzhevskiy D. O. (1972). *Dydaktyka trudovovoho navchannia* [Didactics of labor training]. K.: *Radianska shkola* [in Ukrainian].
14. Zinovev S. I. (1975). *Uchebnyiy protses v sovetskoy vyisshey shkole* [Educational process in the Soviet higher school]. M.: *Vyisshaya shkola* [in Russian].
15. *Vyrobnycha praktyka* (2013). [Industrial practice]. Hlukhiv [in Ukrainian].
16. Litvinova N. V. (2016). Mesto proizvodstvennoy praktiki v formirovanii professionalnoy kompetentnosti buduschih inzhenerov-pedagogov stroitel'nogo profilya [Place of industrial practice in forming professional competence of future engineers and teachers of building profile]. *Molodoy ucheniy – Young Scientist*, 8(112), 984-987 [in Russian].

(англійською мовою переклала Н. Ткаченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка).

**УДК [796.835 /796.012/796.075.6] 501**

**ПРИХОДЬКО Володимир**

д. пед. н., проф., завідувач кафедри теорії та методики спортивної підготовки, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту

вул. Набережна Перемоги, 10 м. Дніпро, 49094, Україна

E-mail: [komandaODI@ukr.net](mailto:komandaODI@ukr.net)

**ДЗЮБЕНКО Микола**

старший викладач кафедри фізичного виховання, Національна металургійна академія України

пр. Гагаріна, 4 м. Дніпро, 49600, Україна

E-mail: [kphysvos@meta.ua](mailto:kphysvos@meta.ua)

**МІСЦЕ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ  
ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І  
СПОРТУ**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Досліджено сучасні наукові підходи щодо визначення місця кінезіологічної компетентності у професійній підготовці фахівців фізичної культури і спорту. Встановлено, що кінезіологічна компетентність формується у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін, які входять до навчального плану підготовки фахівців фізичної культури і спорту.

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівці фізичної культури і спорту, компетентність, кінезіологічна компетентність, природничо-наукові дисципліни.

© Приходько В., Дзюбенко М., 2018

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогодні не можна знайти жодної сфери людської діяльності яка б не була пов'язана з фізичною культурою і спортом, загальноприйнятих носіїв матеріальних і духовних цінностей суспільства в цілому і кожної людини окремо. Саме вони є універсальним і природним засобом, що дозволяє поєднати соціальне і біологічне в розвитку людини. Нині педагогічною наукою ведеться пошук нових моделей підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, здатних компетентно виконувати свої професійні обов'язки.

При цьому, значну увагу слід приділяти вивченню основ природничо-наукових дисциплін фізичної культури та спорту, що забезпечують необхідний рівень знань не тільки для засвоєння дисциплін медико-біологічного профілю, але і для формування компетентності відповідних фахівців з аналізу та практичного досвіду управління руховою (кінезіологічною) діяльністю людини [6, 11, 14].

В зв'язку з цим постає необхідність усунення протиріччя між ступенем розробленості науково-педагогічних основ професійної освіти і рівнем програмно-методичного забезпечення циклу дисциплін для формування кінезіологічної складової в системі підготовки висококваліфікованих фахівців фізичної культури і спорту.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Ґрунтовний внесок у розвиток концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в Україні зробили такі вчені, як О.А. Архипов, Л.В. Безкоровайна, Н.Г. Бишивець, Е.С. Вільчковський, С.С. Єрмаков, М.О. Носко, В.М. Платонов, Л.П. Сущенко, Тимошенко О.В., Хоменко П.В., Б.М. Шиян та інші [7, 9, 10, 11].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури і спорту доцільно розглядати, як процес науково обґрунтованих педагогічних засад закладів вищої освіти країни, що надають особистості професіоналізм такого рівня, завдяки якому вона стає конкурентоспроможною на ринках праці, може самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення й успішно працювати в усіх ланках спортивного руху.

Однією з важливих проблем в обґрунтуванні природничо-наукових основ фізичної культури і спорту є цілісне уявлення про сутність прояву фундаментальних законів природи в біологічних системах, зокрема в організмі людини як у відкритій системі, в сполученні з дослідженням особливостей вдосконалення рухових та функціональних можливостей людини в різних видах фізичної культури (спортивна підготовка, фізичне виховання, професійно-прикладна та лікувальна фізична культура).

В роботах Н.А. Бернштейна, С.В. Голомазова, С.В. Дмитрієва, Д.Д. Донського, В.Б. Коренберга, Л.В. Чхаїдзе, А.А. Шалманова та ін. [1, 2, 3, 4, 5, 12, 13] досліджуються методологічні основи управління руховою діяльністю людини на системному рівні, де автори вказують на важливість кінезіології в рішенні вказаних проблем.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті — визначення місця кінезіологічної компетентності при вивченні природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійною підготовкою фахівців фізичної культури і спорту слід вважати комплексний педагогічний процес, що спрямований на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, навичками, здібностями, морально-

вольовими якостями, певним рівнем фізичної підготовленості, що дозволяє виконувати відповідні обов'язки та функції у процесі професійної діяльності.

В результаті засвоєння навчальних дисциплін бакалавр набуває знання та навички для досягнення основних цілей підготовки фахівців за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт»:

- мати знання щодо цілісної картини про єдність структури та функції живого організму в процесі його життєдіяльності;
- здійснювати педагогічну діяльність щодо задоволення потреби у засвоєні людиною різних рухових вмінь і навичок, а також знань, пов'язаних з розвитком моторних здібностей і високою працездатністю;
- здійснювати тренерську діяльність у вибраному виді спорту;
- вирішувати науково-дослідницькі завдання по виявленню ефективності різних видів діяльності у сфері фізичної культури та спорту.

Специфіка підготовки фахівців фізичної культури і спорту має бути зосереджена на закономірностях формування рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей та системного засвоєння знань з циклу природничо-наукових дисциплін навчального плану, які накопичують знання про людину як біологічний об'єкт, це анатомія, біохімія, біомеханіка, фізіологія, основи медичних знань та ін. в опануванні яких, як результат може формуватися так звана кінезіологічна компетентність.

Кінезіологічну компетентність слід розуміти як інтегративну ознаку фахівця фізичної культури і спорту, яка має складну системну організацію знань, умінь, досвіду діяльності, особистісних якостей і професійних цінностей, що виявляється в здійсненні рухової діяльності різного спрямування: спортивної, оздоровчої або рекреаційної.

У закладах вищої педагогічної освіти завдання формування кінезіологічної компетентності до теперішнього часу по суті не ставилося. Це



---

поняття не зустрічається в фізкультурній освіті ані в навчальних планах, ані в навчальних програмах, ані в навчальній літературі.

Структуру й зміст кінезіологічної компетентності фахівців фізичної культури і спорту повинен визначати стандарт вищої освіти для спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» [8], який сьогодні такої компетентності не містить. Проте, ми вважаємо, що професійна підготовка фахівців фізичної культури і спорту повинна бути зосереджена на досконалому оволодінні кінезіологічними знаннями, які становлять основу раціонального формування рухових дій людини, та є нині нерозв'язаною проблемою.

Одним із важливих завдань сьогодення є підвищення рівня здоров'я населення засобами рухової активності. Адже рухова активність – це необхідна умова нормального розвитку та функціонування організму.

Таким чином, кінезіологічні знання, які студенти набувають у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти допомагають сформувати уявлення про найбільш правильні та раціональні рухи людини.

Вважаємо, що цілеспрямований розвиток кінезіологічної компетентності має стати органічною частиною навчального процесу у професійній підготовці фахівців фізичної культури і спорту по формуванню професійних навичок і педагогічної культури студентів.

**Висновки.** Аналіз наукових праць і матеріалів педагогічного досвіду у сфері фізичної культури і спорту дозволив встановити, що кінезіологічна компетентність майбутнього фахівця фізичної культури і спорту має будуватися на сучасних наукових ідеях, інтеграції змісту природничо-наукових навчальних дисциплін, оптимізації процесу навчання, модернізації організаційних основ професійної підготовки фахівців.

Отже, ми можемо стверджувати, що виходячи з потреб сьогодення, актуальними залишаються проблеми підвищення результативності навчального процесу в контексті формування й розвитку ключових компетентностей, зокрема, й кінезіологічної компетентності як невід'ємної характеристики сучасного фахівця фізичної культури і спорту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды/ под ред. В.П Зинченко/ Н.А. Бернштейн. – М.: МОЭК, 2004. – 688с.
2. Голомазов С.В. Кинезиология точностных действий человека : [монографія] / – М.:СпортАкадемПрес, 2003. – 228 с.
3. Дмитриев С.В. Учитесь читать движение, чтобы строить действие / С.В.Дмитриев. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ , 2003. – 178 с.
4. Донской Д.Д. Законы движений в спорте. Очерки по теории структурности движений /Д.Д. Донской. – М.:ФиС, 1968. – 264с.
5. Коренберг В.Б. Основы спортивной кинезиологии [монографія] / В.Б. Коренберг. – М.: Советский спорт, 2005. – 232 с.
6. Курьсь В.Н. Биомеханика. Познание телесно-двигательного упражнения: учебное пособие / В. Н. **Курьсь**. – М. : Советский спорт, 2013. – 368 с. : ил.
7. Носко М. О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / М. О. Носко ; Ін-т пед. АПН України. – К., 2003. – 58 с.
8. Стандарт вищої освіти України: спеціальність 017. «Фізична культура і спорт» (бакалавр): Міністерство освіти і науки України. – К., 2017. – 11 с.

9. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Петрівна Сущенко. – К., 2003. – 650 с.
10. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Олексій Валерійович Тимошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 587 с.
11. Хоменко П. В. Природничо-наукова підготовка фахівця фізичної культури : [монографія] / П.В. Хоменко. – Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2012. – 380 с.
12. Чхаидзе Л.В. Об управлении движениями человека / Л.В. Чхаидзе. – М.: Советский спорт, 1980. – 136 с.
13. Шалманов А.А. Методологические основы изучения двигательных действий : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / А.А. Шалманов. – М., 2002. – 48 с.
14. Энока Р.М. Основы кинезиологии / Р.М. Энока. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2018.

**ПРИХОДЬКО Владимир**

д. пед. н., проф., заведуючий кафедрой теории и методики спортивной подготовки, Приднепровская государственная академия физической культуры и спорта

ул. Набережная Победы, 10, г. Днепр, 49094, Украина

E-mail: [komandaODI@ukr.net](mailto:komandaODI@ukr.net)

**ДЗЮБЕНКО Николай**

старший преподаватель кафедры физического воспитания,  
Национальная металлургическая академия Украины

пр. Гагарина, 4, г. Днепр, 49600, Украина

E-mail: [kphysvos@meta.ua](mailto:kphysvos@meta.ua)

**МЕСТО КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ  
ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В  
ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

**Резюме.** В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта. Исследованы современные научные подходы к определению места кинезиологической компетентности в профессиональной подготовке специалистов физической культуры и спорта. Установлено, что кинезиологическая компетентность формируется в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, входящих в учебный план подготовки специалистов физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты физической культуры и спорта, компетентность, кинезиологическая компетентность, естественнонаучные дисциплины.

**ПРИKHODKO Volodymyr**

Doctor of Pedagogical Sciences, prof., Head of the department of theory and methodology of sports training, Dnieper State Academy of Physical Culture and Sports

st. Naberezhnaya Pobedy 10 Dnipro, 49094, Ukraine

E-mail: [komandaODI@ukr.net](mailto:komandaODI@ukr.net)

**DZYUBENKO Nikolay**

Senior Lecturer of the department of physical education, National Metallurgical Academy of Ukraine

ave. Gagarin, 4 Dnipro, 49600, Ukraine

E-mail: [kphysvos@meta.ua](mailto:kphysvos@meta.ua)

**PLACE KINESIOLOGICAL COMPETENCE IN THE STUDY OF NATURAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT SPECIALISTS**

**Summary.** In the article describes the features of professional training of specialists in physical culture and sports. The modern scientific approaches to determining the place of kinesiological competence in the professional training of specialists in physical culture and sports are investigated. It is established that the kinesiological competence is formed in the process of studying natural sciences that are included in the curriculum for training specialists in physical culture and sports.

**Keywords:** professional training, specialists of physical culture and sports, competence, kinesiological competence, natural sciences.

**Abstract.** Currently, a new type of specialist in physical culture and sports is competitive, owns modern methods of modeling and forecasting of educational processes, is able to use knowledge in practice, systematically integrating information collected by scientists of different profiles.

Competence of a specialist is determined by many factors, since it is, according to many international experts, the indicator that allows you to determine the graduate's readiness for life, its further personal development and active participation in society. The concept of "competence" is most often associated with a person's professional activity, as indicated by a large number

of scientific works. Therefore, the competence approach is integral to the professional training of specialists in physical culture and sports.

The purpose of the article is to determine the place of kinesiological competence in the study of natural sciences in the process of professional training of specialists in physical culture and sports.

It has been established that for the period of study in institutions of higher pedagogical education, students enrolled in the specialty 017 “Physical culture and sport” study certain cycles of disciplines that form the essence of their professional activity. It is the cycle of natural science training that includes disciplines, during the study of which students acquire knowledge about man as a biological object and study the characteristics of the organization of motor activity, as a result, it can be argued that competence is formed which is called kinesiological.

Kinesiological competence should be understood as an integrative feature of a specialist in physical culture and sports, it has a complex system of organization of knowledge, skills, experience, personal qualities and professional values, which is manifested in the implementation of motor activity of various directions.

#### REFERENCES

1. Bernshtein N.A. Byomekhanika y fyziolohyia dvyzhenyi. Yzbrannyye psykholohycheskiye trudy/ pod red. V.P Zynchenko/ N.A. Bernshtein. – M.: MOEK, 2004. – 688s.
2. Holomazov S.V. Kynezyolohyia tochnostnykh deistvyi cheloveka : [monohrafiia] / – M.:SportAkademPres, 2003. – 228 s.
3. Dmytryev S.V. Uchytes chytat dvyzhenye, chtoby stroyt deistvye / S.V.Dmytryev. – N.Novhorod: Yzd-vo NHPU , 2003. – 178 s.

4. Donskoi D.D. Zakony dvyzhenyi v sporte. Ocherky po teoryy strukturnosty dvyzhenyi /D.D. Donskoi. – M.:FyS, 1968. – 264s.
5. Korenberh V.B. Osnovy sportyvnoi kynezevohy [monohrafiya] / V.B. Korenberh. – M.: Sovetskyi sport, 2005. – 232 s.
6. Kurys V.N. Byomekhanyka. Poznanye telesno-dvyhatelnogo uprazhneniia: uchebnoe posobyie / V. N. Kurys. – M. : Sovetskyi sport, 2013. – 368 s. : yl.
7. Nosko M. O. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia rukhovoii funktsii u molodi pid chas zaniat fizychnoiu kulturoiu ta sportom : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.09 «Teoriia navchannia» / M. O. Nosko ; In-t ped. APN Ukrainy. – K., 2003. – 58 s.
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: spetsialnist 017. «Fizychna kultura i sport» (bakalavr): Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – K., 2017. – 11 s.
9. Sushchenko L. P. Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchykh navchalnykh zakladakh : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 / Liudmyla Petrivna Sushchenko. – K., 2003. – 650 s.
10. Tymoshenko O. V. Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury u vyshchykh navchalnykh zakladakh : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 / Oleksii Valeriiovych Tymoshenko ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2009. – 587 s.
11. Khomenko P. V. Pryrodnycho-naukova pidhotovka fakhivtsia fizychnoi kultury : [monohrafiia] / P.V. Khomenko. – Poltava : PNPU im. V.H. Korolenka, 2012. – 380 s.
12. Chkhaydze L.V. Ob upravlenii dvyzheniiamy cheloveka / L.V. Chkhaydze. – M.: Sovetskyi sport, 1980. – 136 s.
13. Shalmanov A.A. Metodolohicheskye osnovy yzucheniia dvyhatelnykh deistviy : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 / A.A. Shalmanov. M., 2002. – 48 s.

14.Enoka R.M. Osnovy kynezejyolohyy / R.M. Enoka. – Kyev: Olympyiskaia lyteratura, 1998. – 400 s.

(переклад зроблено особисто авторами статті)

**УДК 316.9:37.091.12.011.3–051:796**

**СУЩЕНКО АНДРІЙ**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом, Класичний приватний університет

вул. Жуковського 70-б, м. Запоріжжя, Україна, 69002

E-mail: [docanvisu@gmail.com](mailto:docanvisu@gmail.com)

**ДИАЛЕКТИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО  
ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** У статті представлено теоретичне обґрунтування методологічних підходів до формування здоров'язбережувальної компетенції як основи професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю: професійно особистісного, діяльнісного, холістичного та компетентнісного. Під час формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки слід урахувати низку дидактичних принципів, а також систему специфічних принципів, як визначального елемента науково-педагогічного дослідження: системності, інтеграції, творчої спрямованості, орієнтації на інновації, освітньої рефлексії.

**Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність, майбутні аграрії, професійно-прикладна фізична підготовка, методологія, професійна підготовка.

© Сущенко А., 2018



**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців аграрного профілю є одним із стратегічних завдань сучасної педагогічної науки та практики. Відповідно, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців повинен бути зорієнтований на компетентнісний підхід, тобто на озброєння теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо використання здоров'язбережувальних технологій у своїй професійній діяльності.

Водночас у підготовці майбутніх фахівців аграріїв до використання здоров'язбережувальних технологій існують суперечності: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх спеціалістів як скеровувачів на здоров'язбережувальну освіту і недостатнім осмисленням, узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі і традиційним змістом, формами та методами підготовки майбутніх фахівців. Необхідність вирішення цих протиріч потребує переосмислення змісту, цілей, завдань, а значить і самого процесу підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю, яка б відповідала вимогам сучасної освіти.

Зміни, які сьогодні відбуваються в Україні, стосуються всіх сторін суспільного життя: змінилися громадянські цінності і пріоритети, ідеологія, соціально-економічний стан країни. Суттєвих змін зазнає і виховання майбутнього покоління. Триває інтенсивний пошук підходів до побудови нової стратегії навчання та виховання, демократизації стосунків усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, відповідальності держави і громадськості за навчання та виховання дітей і молоді, впровадження аспектів здоров'язбереження у навчальний процес.

Важливим завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до здорового способу життя, свого здоров'я як

---

найвищої індивідуальної цінності та основи суспільної стабільності. Саме на освіті лежить завдання підтримки і зміцнення високого рівня здоров'я дітей та учнівської молоді в усіх його аспектах: духовному, психічному, фізичному.

Сучасні умови соціальної, екологічної й радіаційної обстановки все частіше виносять на перший план проблему формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців як передумову й запоруку здорового способу життя. Тому якісна професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю – це не тільки їх висока компетентність в області вирішення професійних задач, але і готовність до діяльності по збереженню і зміцненню здоров'я населення.

У сучасних умовах реформування освітньої системи України однією з нагальних потреб є підготовка висококваліфікованого фахівця, зокрема аграрного сектору. Це зумовлює необхідність використання компетентнісного підходу під час їхньої підготовки. Випускники аграрних ВНЗ повинні бути готовими до професійної діяльності у специфічних умовах, серед яких енергійний характер рухових дій і особливі зовнішні умови діяльності, що вимагає від них високого рівня сформованості таких якостей, як активність, здатність до адаптації в соціальній та професійній сферах, високий рівень фізіологічних та психологічних можливостей. Здатність фахівців такого профілю виконувати професійну діяльність залежить не лише від їхньої професійної підготовки, а й потребує високого рівня фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я. Разом з тим, в останні роки внаслідок забруднення навколишнього середовища і соціально-економічних перетворень, котрі призвели до зниження рівня життя, погіршився стан здоров'я населення України. Тому для випускників аграрних університетів важливим завданням є формування

---

здоров'язбережувальної компетентності як складової їх професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури досить ґрунтовно висвітлені в наукових дослідженнях О. Ажиппо, Г. Арзютов, Р. Ахметов, В. Валієва, О. Вацеба, Е. Вільчковський, В. Видрін, Г. Генсерук, М. Герцик, М. Годик, М. Данилко, Л. Демінська, А. Дорошенко, Є. Захаріна, С. Коровін, О. Куц, Л. Лубишева, Б. Максимчук, В. Маслов, Л. Матвєєв, Г. Панченко, В. Платонов, Н. Пономарьов, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, О. Шабалін.

Разом з тим, практика свідчить про те, що зусилля, які докладаються вищими освітніми установами у галузі здоров'язбережувальної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю недостатньо ефективні. Необхідно зазначити той факт, що у вищій школі звертається недостатня увага на формування них готовності до здоров'язбережувальної діяльності. У навчальний процес вищих аграрних навчальних закладів украї мало упроваджують сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування у майбутніх фахівців здоров'язбережувальної компетентності.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування методологічних підходів здоров'язбережувальної компетенції як основи професійної підготовки майбутніх майбутніх фахівців аграрного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методологічні підходи визначають загальну логіку організації і здійснення навчального процесу. С. Гончаренко тлумачить методологію її «як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему», «вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу» [34].

Значний внесок у розвиток педагогічної методології зробили українські вчені В. Андрущенко [2], І. Бех [6], Ф. Василюк [7], І. Зязюн [28], М. Євтух [9], В. Кремень [20], Н. Ничкало [25], В. Ягупов [37] та інші. Як зазначає Н.І. Степанченко [33], складність вивчення та розроблення системи професійної підготовки визначає необхідність чіткої орієнтації на методологічні положення, що стосуються підготовки фахівців.

У дослідженні визначення й обґрунтування моделі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю здійснювалося з урахуванням таких методологічних підходів: професійно особистісного, діяльнісного, холістичного та компетентнісного.

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти пов'язані з вступом суспільства у новий постіндустріальний етап свого розвитку. Відповідно до освітньої парадигми постіндустріального суспільства однією з головних альтернатив когнітивно-орієнтованій освіті є особистісний підхід, з позицій якого основною цінністю і системоутворювальним фактором є особистість суб'єкта навчання, її права на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності [14, с. 22]. При професійно особистісному підході відносини між викладачем і студентами стають «суб'єкт-суб'єктними», тим самим сприяє формуванню особистісних якостей фахівця. Його теоретичне обґрунтування представлено у роботах таких науковців, як Л. Паринової [6], А. Маркової [23], Ю. Поваренкова [31], С. Батишева [32] та інших. Сенс професійно особистісного підходу – у створенні умов для прояву особистісних функцій людини, мотивації, ціннісних орієнтацій, самореалізації, рефлексії, її здібностей, необхідних для здійснення ефективної та продуктивної професійної діяльності у майбутньому.

У контексті нашого дослідження в обов'язковому порядку належить дотримуватися у підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю диференціювання змісту навчання, засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності у процесі ППФП, врахування особистісних й індивідуальних фізичних особливостей студентів, рівня їхньої ціннісно-мотиваційної, інтелектуальної та смислової готовності до формування здоров'язбережувальної компетентності, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку щодо здоров'язбереження. У професійно-особистісному плані необхідно забезпечити підготовку студентів до майбутньої здоров'язбережувальної діяльності як невід'ємної складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця у процесі ППФП у ЗВО аграрної галузі.

Наступною альтернативою когнітивно-орієнтованій освіті є діяльнісний підхід, за якого пріоритетним є оволодіння певними видами і способами діяльності, в першу чергу навчальної, завдяки якій засвоюються всі інші види діяльності. Основні його положенням представлено у дослідженнях Б.Г. Ананьєва [1], Г. О. Атанова [3], Б. Ц. Бадмаєва [4], Г. О. Балла [5], Л.С. Виготського [8], В. А. Козакова [18], А. М. Леонтьєва [21], В. О. Моляко [24], В. Ф. Шадрікова [36]. Причому навчальна діяльність розглядається як засіб розвитку студента, що забезпечує успішність як у навчанні, так і в інших видах діяльності, допомагає адаптуватися до будь-яких життєвих та професійних ситуацій. Діяльнісний підхід відображає єдність процесів викладання і навчання. Роль викладача полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною діяльністю студентів, що означає орієнтацію освітнього процесу на постановку і вирішення самим студентом конкретних навчальних проблем і завдань. Роль студента полягає в самореалізації та особистісному зростанні. За цих

---

умов формується готовність студента до самостійної навчальної діяльності, вирішення проблемних завдань, відбувається посилення внутрішніх мотивів навчальної діяльності, підвищення рівня активності, отримання задоволення від співпраці з викладачем та іншими студентами, що підвищує рівень його компетентності [27, с. 222]. Діяльнісний підхід у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору у процесі ППФП визначає організацію роботи викладачів і студентів у єдності концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної та процесуально-операційної складових освітнього процесу, сприяє обґрунтуванню педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх фахівців у процесі ППФП у ЗВО аграрної галузі, а також успішної реалізації цих умов.

Холістичний підхід (О. Г. Глазунова [10], Н. Н. Малярчук [22]) до людини розроблявся у світовій філософії з глибокої давнини. Характерний для нового мислення холізм (грец. holos – ціле) ґрунтується не на деталізації, а на цілісному уявленні про людину, в якій все взаємопов'язане і взаємообумовлене. Система являє собою сукупність елементів і зв'язків між ними, що функціонують як єдине ціле і мають єдину мету функціонування. Людина - це система з пірамідальним принципом побудови (так звана піраміда Maslow). У ній можна виділити три рівні: нижчий – тілесний (грец. soma – тіло), середній – душевний (грец. psyche – душа), і вершину – духовний елемент (грец. nous – дух). Піраміда має свої закони організації.

Системоутворюючим фактором є цілі функціонування елементів системи «людина»: на тілесному рівні – формування та збереження своєї індивідуальної структури, а також процеси репродукції, що забезпечує інтереси виду, збереження популяції; на душевному рівні – прагнення реалізувати себе як особистість, тобто прожити повноцінне життя у

суспільстві; на духовному рівні – психічна трансформація, яка веде до досягнення стану творця як духовної індивідуальності.

У контексті нашого дослідження здоров'я з холістичних позицій слід розглядати як стан тілесного, душевного і духовного благополуччя, яке дає можливість людині, повністю реалізуючи свій особистісний і фізичний потенціал, найкращим чином вирішувати життєві та професійні завдання, сприяє підтриманню оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості життя. Здоров'я дозволяє людині при здійсненні свого вищого призначення (творчого перетворення світу) переживати повноту життя і задоволеність від виконуваної діяльності.

З точки зору сучасної освітньої парадигми основною альтернативою когнітивно-орієнтованій освіті є компетентнісний підхід. Один із основоположників компетентнісного підходу Е. Зеєр зазначає, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти, такі як: здатність навчатися, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. Засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості [16, с. 9]. Компетентність, на відміну від узагальнених, універсальних знань, має діяльнісний, практично-орієнтований характер, тобто це система знань у діяльності. Засвоєння і застосування знань передбачає активну пізнавальну діяльність, тому в структуру компетентності також входять емоційно-вольові і мотиваційні компоненти [15, с. 43].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті сприятиме досягненню її основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, який є конкурентоздатним на ринку праці, вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях

---

діяльності, здатний до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [15, с. 46].

Українські педагоги під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості» [19, с. 64].

О. Петров наголошує, що компетентнісний підхід, на відміну від інших апробованих у вітчизняній освітній практиці підходів і моделей, виходить насамперед з того, що в процесі освіти потрібно не просто «постачати» людину знаннями (як у традиційній когнітивній парадигмі) і розвивати певні здібності та якості (на що спрямована особистісно-орієнтована освіта), а цілеспрямовано готувати її практично застосовувати ці знання та якості в тих чи інших життєвих і професійних обставинах [29].

Ще один важливий аспект, який відрізняє компетентнісний підхід, полягає в тому, що ключові компетентності не тільки виражають особистісні потреби сучасної людини, а й вимоги суспільства до неї, тобто соціальне замовлення суспільства системі освіти. Не заперечуючи значення для людини її інтелектуального розвитку, який є пріоритетним в професійно особистісному і діяльнісному підході, компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні в процесі освіти здатності та готовності до практичної соціальної діяльності [35, с. 136].



Методологічні положення компетентнісно-орієнтованої освіти були сприйняті та схвалені педагогами-практиками України, про що свідчить те, що в Україні розроблені нові галузеві стандарти, у яких загальні вимоги до властивостей і якостей випускників ВНЗ як соціальних особистостей подаються у вигляді переліків компетенцій і компетентностей.

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що результатом здоров'язбережувальної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю є сформованість здоров'язбережувальної компетентності.

Під час формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки, на нашу думку, потрібно враховувати низку дидактичних принципів. Система принципів є одним з визначальних елементів науково-педагогічного дослідження [17; 33].

До загально-дидактичних принципів ми відносимо такі: науковості, доступності, систематичності і послідовності, активності і самостійності, зв'язку навчання з практикою.

Принцип науковості передбачає відповідність навчального матеріалу сучасному рівню розвитку наук, а також використання у навчальному процесі методів наукового пізнання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень щодо здоров'язбереження фахівців аграрної галузі у процесі ППФП. Навчальний процес вищої школи динамічний, тому передбачає врахування не лише стану розвитку науки і техніки, а й усіх особливостей і тенденцій розвитку аграрної галузі сучасного суспільства.

Принцип доступності полягає у неприйнятності під час навчання інтелектуальних і фізичних перевантажень. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил: від простого – до складного, врахування

рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей. Він вимагає також визначення норм витрат часу і праці, рівня напруження і культури фізичної праці студентів аграрних університетів, тобто йдеться про диференціацію навчально-виховного процесу ППФП.

Принцип систематичності і послідовності вимагає систематичного і послідовного формування знань, умінь і навичок. Кожний новий елемент змісту навчання має опиратися на попереднє і готувати до засвоєння нового навчального матеріалу. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач фізичної культури аграрного університету застосовує певну систему професійно орієнтованих методів навчання, ведучи студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій. Йдеться, перш за все, про постійну роботу майбутнього фахівця аграрної сфери над собою з метою збереження власного здоров'я та оточуючих, над власним професійним зростанням в умовах здоров'язбереження.

Принцип активності і самостійності передбачає таку організацію навчальної діяльності, коли формування нових знань відбувається внаслідок самостійного пізнання об'єктів, явищ і процесів. Цей принцип визначає спрямування у процесі ППФП пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Свідомому засвоєнню здоров'язбережувальних знань сприяють роз'яснення мети і завдань такої діяльності, її значення для подолання життєвих проблем і для професійних перспектив студента; позитивні емоції і мотиви навчання; належний контроль і самоконтроль. Сприяють реалізації цього принципу на практиці формування позитивного ставлення до здоров'язбереження, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, диференційований підхід.

Принцип зв'язку навчання з практикою полягає в розумінні майбутнім фахівцем того, у яких ситуаціях одержані знання можуть бути використані.

Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо. Особливої актуальності цей принцип набуває нині через високий рівень доступності інформації, відеоматеріалів, де ілюструють дотримання здорового способу життя та користь від цього для майбутньої професійної діяльності.

Крім того, процес формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю вимагає врахування специфічних принципів. На думку П. Гусак, для професійної освіти важливими є такі принципи: інтеграції, творчої спрямованості, орієнтованості на досягнення певного досвіду [13, с. 32].

До спеціальних принципів формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі ППФП ми відносимо такі: системності, інтеграції, творчої спрямованості, орієнтації на інновації, освітньої рефлексії.

Принцип системності пов'язаний з принципом науковості і вимагає формування у майбутнього фахівців аграрного профілю цілісної системи здоров'язбережувальних знань.

Принцип інтеграції передбачає вдосконалення змісту професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців аграрного профілю на основі включення здоров'язбережувальних знань.

Принцип творчої спрямованості забезпечує постійне зростання рівня знань фахівців аграрного профілю та адаптацію до розвитку науки і

технологій. Крім того, цей принцип передбачає процеси самоорганізації та самореалізації майбутнього фахівця аграрного профілю.

Принцип орієнтації на інновації передбачає здійснення навчального процесу у вищому аграрному навчальному закладі з використанням науково-обґрунтованих та експериментально перевірених інноваційних педагогічних технологій.

Принцип освітньої рефлексії полягає в рефлексивному усвідомленні освітнього процесу, тобто майбутній фахівець аграрного профілю усвідомлює не лише зроблене, а й те, як це було зроблено.

Враховуючи специфіку процесу ППФП та спираючись на дослідження Г.П. Грибана [11; 12], вважаємо, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю має ґрунтуватися на специфічних принципах фізичного виховання:

– вікової і загальноосвітньої адекватності педагогічного впливу фізичного виховання (поступового нарощування педагогічних впливів, безперервності систематичного чергування навантажень і відпочинку, адаптивного збалансування динаміки навантажень, циклічної побудови системи занять);

– формування у студентської молоді позитивної мотивації до зміцнення здоров'я засобами ФКіС (збільшення обсягу рухової активності студентів відповідно до індивідуальної біологічної потреби людини в русі);

– підвищення активності навчального процесу з фізичного виховання, (забезпечення висококваліфікованими кадрами, сучасними науково-методичними засобами тощо);

– удосконалення матеріально-технічного забезпечення даної галузі з урахуванням сучасного економічного стану держави.

Урахування визначених принципів надало можливість відібрати зміст навчального матеріалу, обрати форми і методи навчання та діагностики навчальних досягнень, що зможуть підвищити ефективність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки.

**Висновки.** Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки передбачає врахування сучасних концептуальних підходів та принципів навчального процесу, доцільно поєднувати традиційні методи навчання та інноваційні технології, що передбачають використання інновацій не лише в навчально-виховному процесі, а й для професійного зростання та фізичного вдосконалення, передбачає широке використання новітніх форм організації та проведення навчальних занять зі зростанням ролі інтерактивних форм організації навчального процесу, залучення сучасних технологій і засобів контролю. Це передбачає врахування таких методологічних підходів: професійно особистісного, діяльнісного, холістичного та компетентнісного.

Професійно особистісний підхід забезпечує умови розвитку особистості та реалізацію її природних потенціалів під час ППФП. Основною метою діяльнісного підходу є навчити студентів визначати цілі та планувати свою діяльність для розвитку своїх якостей та самоосвіти. Дослідження здоров'я з холистических позицій слід розглядати як стан тілесного, душевного і духовного благополуччя, яке дає можливість людині, повністю реалізуючи свій особистісний і фізичний потенціал,

найкращим чином вирішувати життєві та професійні завдання. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті сприятиме досягненню її основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю

Також враховувалися загально-дидактичні принципи (науковості, доступності, систематичності і послідовності, активності і самостійності, зв'язку навчання з практикою) і спеціальні принципи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю (системності, інтеграції, творчої спрямованості, орієнтації на інновації, освітньої рефлексії) та специфічні принципи ППФП (адекватності педагогічного впливу, формування позитивної мотивації, підвищення активності, удосконалення матеріально-технічного забезпечення).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні структури і змісту здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного профілю, обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов її формування в процесі професійної підготовки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев, Борис Герасимович. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Ленинград, 1968. – 339 с.
2. Андрищенко Т.К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема [Текст]/ Т.К. Андрищенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Соціальна педагогіка. – 2012. – № 7. – С. 123-127.
3. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. – 160 с.

4. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272 с.
5. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 362 с.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібн. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Галузинський В.М., Євтух М.В. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посібник. – Київ : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
10. Глазунова О.Г. Модель підготовки майбутнього ІТ фахівця в університетах аграрного профілю в умовах глобалізації та євроінтеграції // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – Вип. 5 (42). – С. 36-42.
11. Грибан Г.П. Валеологічні засади фізичного виховання студентів // Людинознавчі студії. Сер. Педагогіка. – 2012. – Вип. 25. – С. 247-259.
12. Грибан Г.П. Навчальна програма з фізичного виховання для студентів основного навчального відділення аграрних вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. – Житомир : Видво «Рута», 2012. – 40 с.
13. Гусак П.М. Підготовка вчителя : технологічні аспекти : монографія. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
14. Євдокімов В.І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище // Новий колегіум. – 2007. – № 5. – С. 20-26.

- 15.Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 42-52.
- 16.Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психологодидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С. 5-11.
- 17.Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи. – Київ : Видавник Паливода А.В., 2008. – 136 с.
- 18.Козаков В.А., Артюшина М.В., Котикова О.М. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / за заг. ред. В.А. Козакова. – Київ : КНЕУ, 2003. – 829 с.
- 19.Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- 20.Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
- 21.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1995. – 304 с.
- 22.Малярчук Н.Н. Валеологія. – Київ, 2008. – 154 с.
- 23.Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 24.Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. –1991. – № 5. – С. 47-51.
- 25.Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта : міжнародний аспект : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – С. 58-80.



- 26.Паринова Л.В., Ефремов А.Ю. Профессионально-личностный подход к подготовке специалиста : (теоретическое обоснование концепции ). – Воронеж : ВГТУ, 2006. – 138 с.
- 27.Педагогика профессионального образования / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
- 28.Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
- 29.Петров А.О. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 1. – С. 203-207.
- 30.Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Петров Алексей Юрьевич. – Н. Новгород, 2005. – 36 с.
- 31.Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
- 32.Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева. – Москва : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
- 33.Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Н.І. Степанченко. – Луцьк, 2017. – 629 с., с. 458.
- 34.Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
-

35. Хуторской А.В. Современная дидактика. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
36. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.
37. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти // Модернізація професійної освіти і навчання : зб. наук. праць. – Київ : ІТТО НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45-59.

Стаття надійшла до редакції 26.05.2018.

**СУЩЕНКО Андрей**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры образования и управления учебным заведением Классического частного университета

ул. Жуковского 70-б, г. Запорожье, Украина, 69002

E-mail: [docanvisu@gmail.com](mailto:docanvisu@gmail.com)

**ДИАЛЕКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ  
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ**

**Резюме.** В профессиональной подготовке будущих аграриев к использованию здоровьесберегающих технологий есть противоречия между требованиями общества к подготовке будущих специалистов, осознающих важность сохранения здоровья, и недостаточным осмыслением этого процесса в педагогической теории и практике. Это обуславливает переосмысление содержания, целей, задач, а значит и

самого процесса подготовки будущих специалистов аграрного профиля, соответствующей требованиям современного образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование методологических подходов к формированию здоровьесберегающей компетентности как важного фактора подготовки будущих специалистов аграрного профиля.

Методы исследования: системный анализ научно-педагогической литературы для определения ведущих подходов и принципов формирования здоровьесберегающей компетентности; обобщение и систематизация взглядов на профессионально-прикладную физическую подготовку будущих аграриев.

В статье представлено теоретическое обоснование методологических подходов к формированию здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля (профессионально личностного, деятельностного, холистического и компетентностного). Рассмотрен ряд общих дидактических, специальных и специфических принципов такого формирования (адекватности педагогического воздействия, формирования положительной мотивации, повышения активности, совершенствования материально-технического обеспечения).

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании подходов и принципов формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих аграриев.

Формирование здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля в процессе профессионально-прикладной физической подготовки предполагает учет профессионально личностного, деятельностного, холистического и компетентностного методологических подходов.

**Перспективы** дальнейшего исследования заключаются в определении структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности специалистов аграрного профиля, обосновании организационно-педагогических условий ее формирования в процессе профессиональной подготовки

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая компетентность, будущие аграрии, профессионально-прикладная физическая подготовка, методология, профессиональная подготовка.

**SUSHCHENKO Andrey**

Doctor of pedagogical sciences, Professor, The Head of the Department of Education and School Administration of a Classical Private University

Zhukovsky Street 70-b, Zaporizhzhya, Ukraine, 69002

E-mail: [docanvisu@gmail.com](mailto:docanvisu@gmail.com)

## **DIALECTICS OF FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN PROFILE IN PROCESS OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING**

**Summary. Introduction.** In the professional training of future farmers to use health-saving technologies, there are contradictions between the requirements of society for the preparation of future specialists who are aware of the importance of maintaining health, and the insufficient understanding of this process in educational theory and practice. This leads to a rethinking of the content, goals, objectives, and hence the very process of preparing future agrarian specialists who meet the requirements of modern education.

The **purpose** of the article is the theoretical substantiation of methodological approaches to the formation of health-saving competence as an important factor in the preparation of future specialists in the agricultural sector.

**Research methods:** system analysis of scientific and pedagogical literature to determine the leading approaches and principles for the formation of health-saving competence; generalization and systematization of views on the professional-applied physical training of future farmers.

**Results.** The article presents a theoretical substantiation of the methodological approaches to the formation of health-saving competence of future specialists of the agrarian profile (professional, personal, activity-oriented, holistic and competence-based). A number of general didactic, special and specific principles of such a formation (adequacy of pedagogical influence, formation of positive motivation, increase of activity, improvement of material and technical support) are considered.

The **originality** lies in the theoretical substantiation of the approaches and principles of the formation of health-saving competence in future farmers.

**Conclusion.** Formation of the health-preserving competence of future specialists of the agrarian profile in the process of professionally applied physical training involves the consideration of professionally personal, activity, holistic and competence-based methodological approaches.

Prospects for further research are to determine the structure and content of health-saving competence of agricultural specialists, justifying the organizational and pedagogical conditions of its formation in the process of professional training.

**Keywords:** health-saving competence, future farmers, vocational and applied physical training, methodology, vocational training.

#### REFERENCES

1. Anan'ev, Borys Herasymovych. (1968). *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]*. Lenynhrad [in Russian].

2. Andriushchenko, T.K. (2012). Formuvannia zdoroviazberezhivalnoi kompetentnosti yak sotsialno-pedahohichna problema [Formation of healthkeeping competence as a socio-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Sotsialna pedahohika – Scientific herald of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka. Social pedagogy*, 7, 123-127 [in Ukrainian].
3. Atanov, H.A. (2001). *Deyatelnostnyiy podhod v obuchenii [Activity approach in teaching]*. Donetsk : EAI-Press [in Russian].
4. Badmaev, B.Ts. (1998). *Psihologiya i metodika uskorennoho obucheniya [Psychology and methods of accelerated learning]*. Moskva : Gumanit. izd. tsentr Vldos [in Russian].
5. Ball, H.O. (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvithii, psykholohichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)]*. Zhytomyr : PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn» [in Ukrainian].
6. Bekh, I.D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Personally oriented upbringing]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
7. Vasyliuk, F.E. (2003). *Metodologicheskyy analiz v psihologii [Methodological analysis in psychology]*. M.: MGPPU; Smyisl [in Russian].
8. Vyigotskiy, L.S. & Davyidov, V.V. (Ed.). (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
9. Haluzynskiy, V.M. & Yevtukh, M.V. (1995). *Osnovy pedahohiky ta psykholohii vyshchoi shkoly v Ukraini [Fundamentals of Pedagogy and Psychology of Higher Education in Ukraine]*. Kyiv: INTEL [in Ukrainian].
10. Hlazunova, O.H. (2014). Model pidhotovky maibutnoho IT fakhivtsia v universytetakh ahrarnoho profilu v umovakh hlobalizatsii ta yevrointehratsii [Model of training future it specialists in the university of agricultural profile

- in conditions of globalization and eurointegration]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Herald of the National Defense University of Ukraine, issue 5(42), 36-42* [in Ukrainian].
11. Hryban, H.P. (2012). Valeolohichni zasady fizychnoho vykhovannia studentiv [Valeological fundamentals of the students of physical education]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia Pedahohika – Human studies studios. Series Pedagogy, issue 25, 247-259* [in Russian].
12. Hryban, H.P. (2012). *Navchalna prohrama z fizychnoho vykhovannia dlia studentiv osnovnoho navchalnoho viddilennia ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv III–IV rivniv akredytatsii* [Educational program for physical education for students of the main educational department of agrarian higher educational institutions of III-IV levels of accreditation]. Zhytomyr : Vydvo «Ruta» [in Ukrainian].
13. Husak, P.M. (1999). *Pidhotovka vchytelia : tekhnolohichni aspekty* [Teacher Training: Technological Aspects]. Lutsk : Vezha [in Ukrainian].
14. Yevdokimov, V.I. (2007). Tekhnolohiia osobystisno oriientovanoho navchannia yak innovatsiine pedahohichne yavvyshche [The technology of personality-oriented learning as an innovative pedagogical phenomenon]. *Novyi kolehium – New Collegium, 5, 20-26* [in Ukrainian].
15. Zeer, E.F. (2004). Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya : kompetentnostnyi pohod [Modernization of vocational education: competence approach]. *Obrazovanie i nauka – Education and science, 3, 42-52* [in Russian].
16. Zeer, E.F. (2004). Samoreguliruemoie uchenie kak psihologodidakticheskaya tehnologiya formirovaniya kompetentsii u obuchaemyih [Self-regulating teaching as a psycho-didactic technology of

- developing competences in students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 3, 5-11 [in Russian].
17. Knodel, L.V. (2008). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high schools]*. Kyiv : Vydavnyk Palyvoda A.V. [in Ukrainian].
18. Kozakov, V.A., Artiushyna, M.V. & Kotykova, O.M. (2003). *Psykhologhiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment [Psychology of activity and teaching management]*. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
19. Ovcharuk, O.V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : Biblioteka z osvithoi polityky [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Library for Educational Policy]*. Kyiv : «K.I.S.» [in Ukrainian].
20. Kremen, V.H. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini: innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and Science in Ukraine: Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results]*. Kyiv : Hramota [in Ukrainian].
21. Leontev, A.N. (1995). *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva : Politizdat [in Russian].
22. Maliarchuk, N.N. (2008). *Valeolohiia [Valeology]*. Kyiv
23. Markova, A.K. (1996). *Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moskva : Mezhdunarodnyiy gumanitarnyy fond «Znanie» [in Russian].
24. Moliako, V.O. (1991). *Kontseptsiiia vykhovannia tvorchoi osobystosti [The concept of education of a creative person]*. *Radianska shkola – Soviet school*, 5, 47-51 [in Ukrainian].
-



25. Nychkalo, N.H. & Ziaziun, I.A. (2000). *Neperervna profesiina osvita : mizhnarodnyi aspekt [Continuing Professional Education: International Aspect]*. Kyiv : Vipol [in Ukrainian].
26. Parinova, L.V. & Efremov, A.Yu. (2006). *Profesionalno-lichnostnyi podhod k podgotovke spetsialista : (teoreticheskoe obosnovanie kontseptsii) [Professional personal approach to specialist training: (theoretical substantiation of the concept)]*. Voronezh : VGTU [in Russian].
27. Belozertsev, E.P., Goneev, A.D. & Pashkov, A.G. (2004). *Pedagogika professionalnogo obrazovaniya [Pedagogy of vocational education]*. Moskva : Izd. tsentr «Akademiya» [in Russian].
28. Ziaziun, I.A., Kramushchenko, L.V. & Kryvonos, I.F. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]*. Kyiv : SPD Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
29. Petrov, A.O. (2014). *Formuvannia zdoroviazberezhuvainoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of health promoting competence of future teachers of physical culture in the process of professional preparation]*. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes [of Nizhyn Mykola Gogol State University]. Psychological-pedagogical sciences, 1, 203-207* [in Ukrainian].
30. Petrov, A.Yu. (2005). *Kompetentnostnyi podhod v nepreryivnoy professionalnoy podgotovke inzhenerno-pedagogicheskikh kadrov [Competence approach in continuous professional training of engineering and pedagogical personnel]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. N. Novgorod [in Russian].

31. Povarenkov, Yu.P. (2000). *Psihologiya stanovleniya professionala [Psychology of becoming a professional]*. Yaroslavl : Izd-vo YaGPU [in Russian].
32. Batyishev, S.Ya. (1997). *Professionalnaya pedagogika [Professional pedagogy]*. Moskva : Professionalnoe obrazovanie [in Russian].
33. Stepanchenko, N.I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchych navchalnykh zakladakh [Professional Training System of Future Physical Education Teachers in Higher Education Establishments]. *Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
34. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
35. Hutorskoy, A.V. (2001). *Sovremennaya didaktika [Modern didactics]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
36. Shadrikov, V.F. (1996). *Psihologiya deyatelnosti i sposobnosti [Psychology of activity and ability]*. Moskva : Logos [in Russian].
37. Yahupov, V.V. (2012). Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, shcho formuiutsia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Leading methodological characteristics of competences major types of future specialist which are formed in the system of vocational education]. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia – Modernization of professional education and teaching, issue 2, 45-59*.

(переклала на англ. О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка)

**УДК 378.147.091.33**

**СУЩЕНКО Олена**

аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені  
А.С.Макаренка

вул. Роменська, 87, м. Суми, Сумська обл., Україна, 40002

E-mail: [selen0111@gmail.com](mailto:selen0111@gmail.com)

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ**

**Анотація.** У статті акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку системи підготовки фахівців і підвищенні її якості, ключовою ланкою є процес формування життєвих і професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, які обумовлюють появу інноваційних шляхів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. У статті представлено теоретичне обґрунтування методологічних підходів до формування професійної компетенції як основи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії: компетентнісного (формується професійна готовність фахівців, які мають усі необхідні якості, професійні знання та вміння й підготовлені до подальшого розвитку своїх здібностей і підвищення кваліфікації), аксіологічного (студент вводиться у світ цінностей реабілітаційної діяльності, йому надається допомога в оволодінні базовими основами культури і розвитку особистості), системного (педагогічний процес сприймається як система, що характеризується структурністю, ієрархічністю і взаємозалежністю із

---

професійним середовищем та запитами сучасного суспільства), діяльнісного (дозволить сформувати активну та творчу особистість майбутнього професіонала як суб'єкта, здатного застосовувати знання у науковій та професійній діяльності, яка забезпечить не лише адаптацію до соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї), холістичного (у професійній підготовці спиратися на уявлення про здоров'я з холістичних позицій як стану тілесного, душевного і духовного благополуччя). Обґрунтовано, що реформа сучасної вищої освіти у галузі фізичної реабілітації та ерготерапії поступово набуває інноваційного характеру, визначаючи глибокі системні перетворення у системі підготовки кадрів з фізичної реабілітації та ерготерапії.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії, методологія, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Процеси, що відбуваються в економічному, політичному і суспільному житті країни, сприяли розробці нового підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та ерготерапії у вищих навчальних закладах, яка займає особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної вищої освіти у галузі фізичної реабілітації. Проблема якості професійної підготовки фахівців завжди зберігала свою актуальність, що є критерієм відповідності потребам суспільства.

У професійній підготовці майбутніх фахівців вагомості набуває орієнтація на компетентну особу, що дозволяє істотно полегшити адаптацію випускників в професійному середовищі, підвищити їх конкурентоспроможність. Успішність функціонування системи вищої освіти визначається її педагогічними кадрами, які забезпечують підготовку майбутніх фахівців до ефективно професійної діяльності в умовах

впровадження інноваційних методів організації та управління навчальним процесом; диверсифікації та розширення варіативності освітніх програм освіти, зміни їх задач і змісту; оцінки результатів навчання.

У розвитку сучасної системи підготовки фахівців з фізичної реабілітації та ерготерапії і підвищенні її якості, ключовою ланкою є процес формування життєвих і професійних ціннісних орієнтацій, які обумовлюють появу інноваційних шляхів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Така ситуація вимагає переосмислення ключових методологічних підходів до проектування і реалізації освітнього процесу в професійній вищій школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор.** Питання, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та ерготерапії у вищих навчальних закладах розглядають вітчизняні (Н. О. Белікова [6], Ю. О. Лянной [14], Л. П. Сущенко [21] та ін.) та зарубіжні (J. Gotlib [1], С. Justice [2] та ін.) науковці. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є новим напрямом у вищій освіті. Водночас, теоретичний аналіз літературних джерел показав, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та ерготерапії у вищих навчальних закладах не була предметом спеціального цілісного наукового дослідження.

**Мета статті.** Мета дослідження полягає у характеристиці методологічних підходів до процесу підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методологічні підходи визначають загальну логіку організації і здійснення навчального процесу.

---

Як зазначає Н. І. Степанченко [20], складність вивчення та розроблення системи професійної підготовки визначає необхідність чіткої орієнтації на методологічні положення, що стосуються підготовки фахівців.

Сьогодні перед системою вищої освіти стоїть завдання, як зазначає С. Ящук, «максимального розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, його саморозвиток, формування його компетентності» [25, с. 342]. Цілеспрямоване формування компетентності особистості, на думку науковця, «передбачає реалізацію в освітньому середовищі компетентнісного підходу» [25, с. 342]. Тому однією з найважливіших особливостей вищої фізкультурної освіти є зростання значення компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

*Компетентнісний підхід*, який покладений в основу стратегії модернізації вітчизняної освіти, треба розглядати як одну з найбільш адекватних відповідей системи вищої освіти на вимоги, які висуває до неї сучасне суспільство. М. В. Вачевський вказує, що «компетентнісний підхід – це підхід до організації навчання або оцінки знань та вмінь, що ґрунтується на формалізованих кваліфікаційних вимогах до знань і навичок, які є обов'язковими для фахівця даної галузі для обіймання відповідної посади та виконання службових обов'язків, що належать до сфери його відповідальності» [7, с. 26]. На думку вченого, «компетентнісний підхід є основою для визначення методологічних прийомів підготовки фахівців для національної економіки, у тому числі в Україні» [7, с. 26].

Застосування компетентнісного підходу дозволяє розглянути підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії як соціальну підсистему, виявити її структурні своєрідності й умови цілісності. У системно-структурному аспекті необхідною умовою

---

реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх магістрів з фізичної реабілітації є системне забезпечення неперервності професійного розвитку і цілеспрямованої орієнтації на соціальне замовлення. Процесуально-функціональний аспект реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії пов'язаний з виявленням специфічних характеристик освітнього процесу, які забезпечують формування і розвиток професійної компетентності студентів. Поділяємо думку І. П. Волощук про те, що для того, щоб випускник міг швидко адаптуватись на робочому місці та ефективно застосовувати свої знання, вміння та навички в умовах конкретного підприємства, в сучасних соціально-економічних умовах, доцільно впроваджувати в навчальний процес вищих навчальних закладів закономірності компетентнісного підходу, а саме:

– узгоджений взаємозв'язок навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення даних програм дисциплін;

– узгодженість вищого навчального закладу та підприємства щодо термінів підготовки фахівців відповідних рівнів компетентностей;

– зв'язок між змістовою частиною лабораторних і практичних занять з дисциплін та професійною діяльністю фахівців на конкретному підприємстві [8].

Отже, компетентнісний підхід розглядається як домінуючий вектор оновлення змісту вищої освіти в умовах багаторівневої підготовки кадрів з фізичної терапії. Завдяки реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у вищих навчальних закладах формуються кваліфіковані фахівці, які

---

мають усі необхідні якості й професійні знання та підготовлені до подальшого розвитку своїх здібностей і підвищення кваліфікації.

З позицій сьогодення, коли спостерігається надмірно поспішна переоцінка цінностей та має місце криза соціально-моральної сфери, складно здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії без урахування аксіологічного підходу.

*Аксіологічний підхід*, як зазначає О. А. Листопад, «базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, формування ціннісних орієнтирів особистості та їх вплив на розвиток духовних, моральних і творчих основ особистості» [13, с. 138]. Поняття «цінність» є основною категорією педагогічної аксіології. Реалізуючи аксіологічний підхід, зазначимо, що в його основу покладена ідея про аксіологізацію освіти як про таку її модернізацію, яка припускає насичення ціннісним змістом і приведення її процесуальних аспектів у відповідність логіці становлення і розвитку ціннісного світу людини і людства. Індикатором просування майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії на шляху до оптимізації їх професійного розвитку визначається здатність до обґрунтованого управління власною професійною еволюцією. Аксіологічний підхід, на думку С. В. Саннікової, є філософсько-педагогічною стратегією, що показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та пропонує перспективи вдосконалення системи освіти [17].

В якості змістовного чинника аксіологізації вищої фізкультурної освіти виділяється адекватність професійної освіти ціннісному змісту професійного розвитку фахівців з фізичної терапії та ерготерапії як представників професійного товариства, як носіїв професійної свідомості



---

та як суб'єктів професійної життєдіяльності. Реалізацію цього чинника регламентує сукупність принципів освіти як внутрішнього процесу (як форми професіоналізації фахівців з фізичної терапії): принцип гармонійної єдності розвитку професіонала як фахівця і суб'єкта діяльності, як представника професійного товариства, як носія професійної свідомості, а також принцип трансформації змісту етапу професійного розвитку в систему ціннісно-обумовлених стратегічних, тактичних і оперативних завдань (цілей) професійної освіти [23, с. 29].

Цінності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії розглядаються нами як змінні величини, які змінюють значення залежно від формування особистісного стилю реабілітаційної діяльності, професіоналізму в галузі відновлення здоров'я різних нозологічних груп, становлення професійної культури та світогляду, технології навчально-виховного процесу та організації науково-дослідної та професійної діяльності. Тому основні завдання професійного становлення та розвитку особистості майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, як компетентного фахівця і культурної людини, полягають в тому, щоб ввести студента у світ цінностей реабілітаційної діяльності, надати допомогу в оволодінні базовими основами культури і розвитку особистості.

*Діяльнісний підхід* у професійній підготовці майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах є засобом пізнання та організації діяльності, спрямованої на формування суб'єктів, здатних самостійно здійснювати свою навчальну діяльність та усвідомлено управляти нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Основні його положенням представлено у дослідженнях Г. О. Атанова [3], Б. Ц. Бадмаева [4], Г. О. Балла [5], Л. С. Виготського [9],

В. А. Козакова [11], А. М. Леонтьєва [12], В. О. Моляко [16], В. Ф. Шадрікова [22]. Синтагма цього підходу розкриває його структуру, а саме: створення особистості, яка самоорганізується і саморозвивається.

Реалізація діяльнісного підходу до процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії передбачає дотримання таких організаційно-методологічних умов:

– антропоцентрична орієнтація освітнього процесу (завдань, змісту, форм організації, методів навчання) – у центрі навчального процесу знаходиться особа майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії;

– в основі організації освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктна взаємодія його учасників, що характеризується їх рівноправністю, взаємоповагою, діалогічністю, співробітництвом;

– спрямування навчального процесу на забезпечення можливості кожному студенту індивідуально сприймати та творчо перетворювати навколишню дійсність та себе, ураховуючи особистісно значущі потреби, цінності та внутрішні установки;

– створення оптимальних, комфортних умов для розвитку особистості та самоактуалізації майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в процесі різних видів діяльності.

Отже, реалізація діяльнісного підходу в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у вищих навчальних закладах дозволить сформувати активну та творчу особистість майбутнього професіонала як суб'єкта, здатного застосовувати знання у науковій та професійній діяльності, яка забезпечить не лише адаптацію до соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї.

Важливого значення у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у вищих навчальних закладах набуває

---

реалізація *системного підходу*. О. М. Семенов визначає поняття «система» (від грецького *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність та єдність [18, с. 47].

Системний підхід, вважає В. О. Семиченко, виступає засобом розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають усередині систем та в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично нереєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків [19, с. 9].

У нашому дослідженні системний підхід сприяє організації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії як цілісного педагогічного процесу, що характеризується структурністю, ієрархічністю і взаємозалежністю із професійним середовищем та запитам сучасного суспільства, а також дозволяє виділити компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії та їх структурно-функціональні зв'язки.

*Холістичний підхід* (О. Г. Глазунова [10], Н. Н. Малярчук [15]) до людини розроблявся у світовій філософії з глибокої давнини. Характерний для нового мислення холізм (грец. *holos* – ціле) ґрунтується не на деталізації, а на цілісному уявленні про людину, в якій все взаємопов'язане і взаємообумовлене. Система являє собою сукупність елементів і зв'язків між ними, що функціонують як єдине ціле і мають єдину мету функціонування. Людина – це система з пірамідальним принципом побудови (так звана піраміда Maslow). У ній можна виділити три рівні: нижчий – тілесний (грец. *soma* – тіло), середній – душевний (грец. *psyche* – душа), і вершину – духовний елемент (грец. *pous* – дух). Піраміда має свої закони організації.

Системоутворюючим фактором є цілі функціонування елементів системи «людина»: на тілесному рівні – формування та збереження своєї індивідуальної структури, а також процеси репродукції, що забезпечує інтереси виду, збереження популяції; на душевному рівні – прагнення реалізувати себе як особистість, тобто прожити повноцінне життя у суспільстві; на духовному рівні – психічна трансформація, яка веде до досягнення стану творця як духовної індивідуальності.

У контексті нашого дослідження формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії має ґрунтуватися на уявленнях про здоров'я з холістичних позицій як стану тілесного, душевного і духовного благополуччя, яке дає можливість людині, повністю реалізуючи свій особистісний і фізичний потенціал, найкращим чином вирішувати життєві та професійні завдання, сприяє підтриманню оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості життя. Здоров'я дозволяє людині при здійсненні свого вищого призначення (творчого перетворення світу) переживати повноту життя і задоволеність від виконуваної діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Усі розглянуті методологічні підходи передбачають специфічний аналіз психолого-педагогічних проблем, виявлення та співставлення їх значущості, пропонують свої шляхи та методи розв'язання цих проблем, визначають необхідну стратегію та дозволяють зробити орієнтовний прогноз успішності певних педагогічних дій. Безперечно, всі вони мають працювати в комплексі, при цьому доцільно пам'ятати, що підхід – це не просто теорія, на його основі будується технологія, завдання якої – перетворення й удосконалення освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні структури і змісту професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов її формування в процесі професійної підготовки, у визначенні методичних особливостей реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Gotlib J., Białoszewski D., Cabak A., Barczyk K., Bauer A., Grzegorzczak J. *Wospriyatye fizjoterapia fachu studentyw pierwszy roku polskich uniwersytetyw ryinych ohwiatowych orientacji.* – 2009. – Vol. 9, Num. 3. URL: <http://www.fizjoterapiapolska.pl/abstracted.php?> (дата звернення: 18.10.2018).
2. Justice C., Rice J., Warry W., Laurie I. *Taking inquiry makes a difference – a comparative analysis of student learning // Journal of Excellence in College Teaching.* – 2007. – № 18(1). – P. 57-77.
3. Атанов Г.А. *Деятельностный подход в обучении.* – Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. – 160 с.
4. Бадмаев Б.Ц. *Психология и методика ускоренного обучения.* – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272 с.
5. Балл Г.О. *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах).* – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 362 с.
6. Белікова Н.О. *Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика: монографія.* – Київ : ТОВ «Козарі», 2012. – 584 с.

7. Вачевський М.В. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті // Молодь і ринок. – 2012. – № 8. – С. 25-32.
8. Волощук І.П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: зб. наук. праць. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 3. – С. 34-38.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.
10. Глазунова О.Г. Модель підготовки майбутнього ІТ фахівця в університетах аграрного профілю в умовах глобалізації та євроінтеграції // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – № 5 (42). – С. 36-42.
11. Козаков В.А., Артюшина М.В., Котикова О.М. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / за заг. ред. В. А. Козакова. – Київ : КНЕУ, 2003. – 829 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1995. – 304 с.
13. Листопад О.А. Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Чернігів, 2013. – Вип. 110. – С. 137-140.
14. Лянной Ю.О. Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України // Science and Education a New Dimension: pedagogy and psychology. – Budapest, 2015. – 111 (29). Issue 57. – P. 39-42.
15. Малярчук Н.Н. Валеологія. – Київ, 2008. – 154 с.

16. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
17. Санникова С.В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-10-2012/pedagogics/sannikova.pdf>. (дата звернення: 14.05.2018).
18. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2006. – 560 с.
19. Семиченко В.А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – Киев, 1992. – 48 с.
20. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. – Луцьк, 2017. – 629 с, с. 458.
21. Сущенко Л.П. Розвиток здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. Нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А.В. Цьось, С.П. Козіброцький. – Луцьк, 2015. – № 3(31). – С. 52-55.
22. Шадриков В.Ф. Психология деятельности и способности. – Москва : Логос, 1998. – 320 с.
23. Шафранова О.Е. Непрерывное образование преподавателя высшей школы – основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Владивосток, 2012. – 40 с.

24. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти // Модернізація професійної освіти і навчання : зб. наук. праць. – Київ : ІПТО НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45-59.
25. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – Умань, 2012. – Ч. 2. – С. 341-348.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2018.

**СУЩЕНКО Елена**

аспірант, Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка

ул. Роменская, 87, г. Сумы, Сумская обл., Украина, 40002

E-mail: [selen0111@gmail.com](mailto:selen0111@gmail.com)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ И  
ЭРГОТЕРАПИИ**

**Резюме.** В статье акцентируется внимание на том, что на современном этапе развития системы подготовки специалистов и повышении ее качества, ключевым звеном является процесс формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии, которые обуславливают появление инновационных путей организации учебного процесса в высших учебных заведениях. В статье представлено теоретическое обоснование методологических подходов к формированию профессиональной компетенции как основы профессиональной

---



---

подготовки будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии: компетентностного (формируется профессиональная готовность специалистов, которые имеют все необходимые качества, профессиональные знания и умения и подготовлены к дальнейшему развитию своих способностей и повышению квалификации), аксиологического (студент вводится в мир ценностей реабилитационной деятельности, ему оказывается помощь в овладении базовыми основами здоровья и развития личности), системного (педагогический процесс рассматривается как система, характеризующаяся структурностью, иерархичностью и взаимозависимостью с профессиональной средой и запросами современного общества), деятельностного (позволит сформировать активную и творческую личность будущего специалиста как субъекта, способного применять знания в научной и профессиональной деятельности, которая обеспечит не только адаптацию к социальной и профессиональной реальности, но и возможность влияния на нее), холистического (в профессиональной подготовке стоит опираться на представление о здоровье с холистической позиций как состояния телесного, душевного и духовного благополучия). Указано, что реформа современного высшего образования в области физической реабилитации и эрготерапии постепенно приобретает инновационный характер, определяя глубокие системные преобразования в системе подготовки кадров по физической реабилитации и эрготерапии.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, будущие специалисты по физической терапии и эрготерапии, методология, профессиональная подготовка.

**SUSHCHENKO Olena**

graduate student, Sumy State Pedagogical University named after Makarenko

Romenskaya street, 87, Sumy, 40002, Ukraine

E-mail: [selen0111@gmail.com](mailto:selen0111@gmail.com)

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS FROM PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY.**

**Abstract. Introduction.** In the professional training of future specialists of weight gain becomes an orientation to a competent person, which allows significantly facilitate the adaptation of graduates in the professional environment, improve their competitiveness. The success of the functioning of the higher education system is determined by its pedagogical staff, which ensure the training of future specialists for effective professional activity in the context of the introduction of innovative methods of organization and management of the educational process; diversifying and expanding the variability of educational education programs, changing their tasks and content; evaluation of learning outcomes.

In the development of the modern system of training of specialists in physical rehabilitation and ergotherapy and enhancement of its quality, the key link is the process of formation of vital and professional values orientations, which determine the emergence of innovative ways of organizing the educational process in higher education institutions. This situation requires a rethinking of key methodological approaches to designing and implementing an educational process in a professional high school.

**Purpose** is to characterize the methodological approaches to the process of preparation and formation of professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy.

**Results.** The article presents the theoretical substantiation of methodological approaches to the formation of professional competence as the basis of professional training of future specialists in physical therapy and ergotherapy: axiological, systemic, activity, holistic and competence.

**Originality.** The article focuses on the fact that at the current stage of development of the system of training specialists and improving its quality, the key link is the process of forming the vital and professional values of future specialists in physical therapy and ergotherapy, which determine the emergence of innovative ways of organizing the educational process in higher education institutions . It is indicated that the reform of modern higher education in the field of physical rehabilitation and ergotherapy gradually becomes innovative, defining deep systemic transformations in the system of training for physical rehabilitation and ergotherapy.

**Conclusion.** All considered methodological approaches involve a specific analysis of psychological and pedagogical problems, identify and compare their significance, suggest their ways and methods of solving these problems, determine the necessary strategy and allow to make a tentative forecast of the success of certain pedagogical actions. Undoubtedly, they all have to work in a complex, while it's worth remembering that the approach is not just a theory, it is based on technology, the task of which is to transform and improve the educational process.

The prospects for further research are seen in determining the structure and content of the professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy, the substantiation of organizational and pedagogical

conditions for its formation in the process of professional training, in determining the methodological features of the implementation of the model of the professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy.

**Key words:** professional competence, future specialists in physical therapy and ergotherapy, methodology, vocational training.

#### REFERENCES

1. Gotlib, J., Białoszewski, D., Cabak, A., Barczyk, K., Bauer, A., & Grzegorzczak, J. (2009). *Wyschiaty physiotherapy of the students of the first year of Polish universities of various world orientations*. 9, 3. URL: <http://www.fizjoterapiapolska.pl/abstracted.php?>
2. Justice, C., Rice, J., Warry, W., & Laurie, I. (2007). Taking inquiry makes a difference – a comparative analysis of student learning. *Journal of Excellence in College Teaching*. 18(1), 57-77.
3. Atanov, G.A. (2001). *Deyatel'nostnyy podhod v obuchenii [Activity approach in learning]*. Donetsk: EAI Press. [in Russian].
4. Badmaev, B.Ts. (1998). *Psikhologiya i metodika uskoren'nogo obucheniya [Psychology and methods of accelerated learning]*. Moskva : Gumanit. izd. tsentr Vlados [in Russian].
5. Ball, H.O. (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspil'ni, osv'it'ni, psykholohichni sferakh) [Landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)]*. Zhytomyr : PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn» [in Ukrainian].
6. Bielikova, N.O. (2012). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii do zdoroviazberezhvalnoi diialnosti: teoriia ta metodyka: monohrafiia [Training of future specialists in physical rehabilitation to*

- healthcare-saving activity: theory and methodology*]. Kyiv : TOV «Kozari». [in Ukrainian].
7. Vachevskiy, M.V. (2012). Sutnist kompetentsii u navchalnomu protsesi ta kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii osviti [Essence of competencies in the educational process and competence approach in vocational education]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 8, 25-32. [in Ukrainian].
  8. Voloshchuk, I.P. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv VNZ: kompetentnisnyi pidkhid [Formation of professional competence of students of higher educational institutions: a competent approach]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of the Nizhyn State University named after. Nikolai Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3, 34-38. [in Ukrainian].
  9. Vyigotskiy, L.S. & Davyidov, V.V. (Ed.). (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
  10. Hlazunova, O.H. (2014). Model pidhotovky maibutnoho IT fakhivtsia v universytetakh aharnoho profilu v umovakh hlobalizatsii ta yevrointehratsii [Model of future IT specialist training at universities of agrarian profile in the conditions of globalization and European integration]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Herald of the National Defense University of Ukraine, issue 5(42)*, 36-42 [in Ukrainian].
  11. Kozakov, V.A., Artiushyna, M.V. & Kotykova, O.M. (2003). *Psykhohohiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment [Psychology of activity and teaching management]*. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
  12. Leontev, A.N. (1995). *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva : Politizdat [in Russian].
-

13. Lystopad, O.A. (2013). Aksiologichnyi i kulturolohichnyi pidkhid do protsesu stanovlennia tvorchoi osobystosti v osviti [Axiological and culturological approach to the process of formation of a creative personality in education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences, issue 110*, 137-140. [in Ukrainian].
14. Lianoi, Yu.O. (2015). Profesiina pidhotovka mahistriv z fizychnoi reabilitatsii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Professional training of masters of physical rehabilitation in higher educational institutions of Ukraine]. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 111 (29). Issue 57*, 39-42. [in Ukrainian].
15. Maliarchuk, N.N. (2008). *Valeolohiia [Valeology]*. Kyiv. [in Ukrainian].
16. Moliako, V.O. (1991). Kontseptsiia vykhovannia tvorchoi osobystosti [The concept of education of a creative person]. *Radianska shkola – Soviet school, 5*, 47-51. [in Ukrainian].
17. Sannikova, S.V. (2012). Aksiologicheskiiy podhod v sisteme nepreryivnogo yazykovogo obrazovaniya: sotsiokulturnoe izmerenie [Axiological approach in the system of continuous language education: socio-cultural dimension]. Retrieved from <http://www.teoria-practica.ru/-10-2012/pedagogics/sannikova.pdf>. [in Russian].
18. Semenoh, O.M. (2006). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [System of professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature (in the conditions of the pedagogical university)]. *Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

19. Semichenko, V.A. (1992). Kontseptsiya tselostnosti i eYo realizatsiya v professionalnoy podgotovke buduschih uchiteley (psihologo-pedagogicheskiy aspekt) [The concept of integrity and its implementation in the professional training of future teachers (psychological and pedagogical aspect)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kiev. [in Russian].
20. Stepanchenko, N.I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchych navchalnykh zakladakh [Professional Training System of Future Physical Education Teachers in Higher Education Establishments]. *Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
21. Sushchenko, L.P. (2015). Rozvytok zdibnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii v protsesi fakhovoi pidhotovky [Development of abilities of future specialists in physical rehabilitation in the process of professional training]. *Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi : zb. nauk. pr. Skhidnoievrop. Nats. un-tu im. Lesi Ukrainky – Physical education, sport and culture of health in modern society: Sb. sciences Eastern Europe, 3 (31), 52-55*. [in Ukrainian].
22. Shadrikov, V.F. (1996). *Psihologiya deyatelnosti i sposobnosti [Psychology of activity and ability]*. Moskva : Logos [in Russian].
23. Shafranova, O.E. (2012). Nepreryivnoe obrazovanie prepodavatelya vysshey shkoly – osnova optimizatsii ego professionalnogo razvitiya: aksiologicheskiy podhod [Continuing education of a higher education teacher is the basis for optimizing his professional development: axiological approach]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Vladivostok. [in Russian].
24. Yahupov, V.V. (2012). Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, shcho formuiutsia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Leading methodological characteristics of competences major types of future specialist which are formed in the system

of vocational education]. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia – Modernization of professional education and teaching, issue 2*, 45-59. [in Ukrainian].

25. Yashchuk, S. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi mahistriv tekhnolohichnoi osvity [Competency approach in preparation of masters of technological education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University, part 2*, 341-348. [in Ukrainian].

(переклала на англ. О.М. Суценко – аспірант кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка)

#### УДК 371.05

#### ЛИСЕНКО Олександра

канд.філологічних наук, доцент, доцент кафедр теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,

вул.Шевченка, 57, м.Івано-Франківськ, Україна, 76000

E-mail: [lysenkowa@gmail.com](mailto:lysenkowa@gmail.com)

#### ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ФАКТОР МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГІВ

**Анотація.** У статті автором розглянуто ціннісні орієнтації майбутніх педагогів. Актуальність обраної теми обумовлена докорінними змінами в сучасній освітній сфері. Наголошено, що робота з дітьми вимагає від педагогів не тільки особливих знань і досвіду, а й особливих особистісних

© Лисенко О., 2018



якостей. Доведено, що мотиваційна сфера у педагогічній діяльності є надзвичайно важливою. На прикладі анкетування педагогів одного з дошкільних закладів продемонстровано, що педагогічна діяльність надзвичайно важлива та складна.

Досліджено взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями педагогів і якістю освіти, що забезпечу ЗДО, в якому вони працюють. Виявлення подібних закономірностей дозволило б глибше зрозуміти закономірності, властиві управлінню персоналом освітніх установ і сформуванню більш точної моделі, яка відобразить ціннісні орієнтації ефективного педагога.

Акцентовано увагу на тому, що специфіка діяльності педагога знаходить своє вираження і в інших елементах системи, що об'єднує мотивацію педагога, колективні їм цінності та ефективність його діяльності.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, педагогічна діяльність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Актуальність обраної теми обумовлена докорінними змінами в сучасній освітній сфері. Робота з дітьми вимагає від педагогів не тільки особливих знань і досвіду, а й особливих особистісних якостей. При цьому розмір оплати праці в даній сфері відносно невеликий, результатом чого є високий рівень плинності кадрів, особливо серед молодих фахівців, що, в кінцевому підсумку, веде до зниження якості виховання і навчання.

Ефективна діяльність у сфері формування ціннісних орієнтацій педагогів сприятиме значному підвищенню якості освіти, поліпшенню психологічного клімату в колективі ЗДО, підвищенню задоволеності працею і зниженню плинності кадрів.

Таким чином, вивчення ціннісних орієнтацій як чинника мотиваційної діяльності педагогів набуває особливого значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Особистість педагога є предметом досліджень багатьох учених (А.Алексюк, В.Беспалько, В.Галузинський, М.Євтух, І.Зязюн, В.А.Козаков, В.Сагарда, Н.Тализіна, М.Ярмаченко та інші)

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є вивчення взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і ефективністю мотиваційної сфери діяльності педагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Роль фундаментальних норм на думку дослідників, виконують цінності, які забезпечують інтеграцію суспільства. Вони сприяють індивідові здійснювати соціально зумовлений вибір поведінки в життєво важливих і в професійнозначущих ситуаціях.

Найважливішими характеристиками цінностей науковці називають значущість (Л. Архангельський, О. Здравомислов, Н. Наумова, І. Фролов, Я. Щепанський) і характер Л. Архангельський, В. Отрут, С. Рубінштейн, Л.Фролович).

Взаємозв'язки ціннісних орієнтацій із проблемами мотивації розглядаються у загально психологічному підході, самоактуалізації, задоволеності, активності особистості (В. Асеев, В. Бакіров, Ю. Забродін, А. Маслоу та ін.). Підкреслюється, що цінності характеризують спрямованість особистості й виявляються, насамперед, у мотивах діяльності.

Вкрай цікаво виявити взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями педагогів і якістю освіти, що забезпечує ЗДО, в якому вони працюють. Виявлення подібних закономірностей дозволило б глибше зрозуміти закономірності, властиві управлінню персоналом освітніх установ і сформулювати більш точну модель, яка відобразить ціннісні орієнтації ефективного педагога. Вивчення питань, пов'язаних з ціннісними орієнтаціями і мотивацією, має велику практичну значущість. Необхідно зрозуміти, як втримати найбільш ефективних педагогів і на які категорії претендентів на зайняття вакантних робочих місць слід звертати особливу увагу з тим, щоб знизити плинність кадрів у майбутньому.

Для досягнення мети нами було організовано дослідження, у якому взяли участь 86 педагогів, які працюють в одному з освітніх закладів Івано-Франківська, з них 82 жінки і 4 чоловіків.

*Таблиця 1.*

**Провідні мотиви педагогів за результатами застосування  
тесту Герцберга**

<b>провідний мотив</b>	<b>особи</b>	<b>%</b>
1. відповідальність на роботі	36	42%
2. суспільне визнання	19	22%
3 фінансові	12	14%
4. стосунки з керівництвом	11	13%
5. кар'єра, службовий ріст	2	2%
6. досягнення особистісного успіху	3	3%
7. змістове наповнення роботи	2	2%
8 співпраця у колективі	1	1%
Разом:	86	100%

Застосування методики Герцберга дозволило зробити наступні висновки. Відповідальне ставлення до роботи обрала переважна кількість опитаних (42% педагогів), що є свідченням свідомого вибору професії. Адже бути вихователем, дбати про дітей, виховувати та навчати їх – це праця, яка потребує свідомого вибору та розуміння усієї відповідальності, яка лягає на плечі педагога.

Суспільне визнання також вагомий чинник, яким керуються педагоги. Не секрет, що бути вихователем у ЗДО - це контактувати з великою кількістю батьків та родичів, які довіряють найцінніше, що вони мають.

Фінансовий фактор зайняв третє місце, що ми можемо пояснити наступним чином: проведені нами бесіди з показали, що більшість педагогів, схильних надавати підвищене значення фінансовим мотивам - це або люди, які, внаслідок свого віку, не вірять, що зможуть знайти більш високооплачувану роботу, або особи, що недавно закінчили ЗВО і, через відсутність достатнього досвіду роботи, відчувають труднощі з пошуком високооплачуваної роботи.

При цьому цікаво відзначити, що лише 2 людини (5% опитаних) як провідний мотив усвідомлюють просування по службі. Поза всяким сумнівом, це пов'язано з тим, що посаду завідувача ЗДО зазвичай займає одна і та ж особа багато років, тому перспектив кар'єрного росту тут фактично немає. Тепер перейдемо до результатів застосування методики Шварца (див. табл. 2).

Таблиця 2.

**Провідні мотиви педагогів ЗДО за результатами застосування  
методики С.Шварц**

<b>Домен</b>	<b>Цінність, яка в нього входить</b>	<b>Середній бал (від 7 до -1)</b>
Досягнення	Соціальне визнання	6,5
Соціальна влада	Авторитет (право керувати та вказувати)	6,3
Підтримка традицій	Повага традицій (збереження усталених традицій)	6,2
Духовність	Єдність з природою	5,7
Соціальна влада	Соціальна влада (керування іншими, вплив)	5,6
соціальність	Соціальна справедливість (викорінення несправедливості, допомога)	5,3
Обмежений конформізм	Покірливий (виконавчий, акуратний)	5,1
Соціальна культура	Сумирний (скромний, невибагливий)	4,9
Досягнення	Здібний (компетентний, ефективний, кваліфікований)	5,0
Підтримка традицій	Суспільний порядок (стабільність суспільства)	4,8
Соціальна влада	Турбота про репутацію (захист свого «обличчя»)	4,7
Соціальність	Корисний (працює на благо інших)	4,6
Обмежений конформізм	Самодисципліна (самообмеження, протистояння спокусам)	4,2

## РОЗДІЛ. ВИЩА ШКОЛА

Духовність	Смисл життя (розуміння свого призначення у житті)	4,1
Самовизначення	Допитливий (цікавиться усім, досліджує)	3,8
Соціальність	Духовне життя (духовні інтереси вищі за матеріальні)	3,7
Безпека	Відповідальний (надійний, заслуговує на довіру)	3,2
Соціальна культура	Бере свою участь у суспільному житті	2,8

Відразу можна сказати, що, в принципі, отримані за допомогою цієї методики дані, не суперечать результатам, отриманим за допомогою методики Герцберга.

Так, найбільший середній бал за результатами опитування вихователів отримала цінність «соціальне визнання», в той час як за методикою Герцеберга «суспільне визнання» набрало 22%, тобто зайняло також «перше місце». При цьому за методикою С. Шварца цінність «багатство» також набрала достатньо високий середній бал (5,9 з 7 максимально можливих).

Справедливим буде зробити висновок про дієвість нематеріального стимулювання (оскільки за методикою С.Шварц «соціальне визнання» знаходиться на першому місці). Значний середній бал цінностей «право керувати та вказувати» і «управління іншими, вплив» пов'язано зі специфікою роботи вихователів - вони неминуче мають владу над дітьми. Таким чином, зміст роботи є цінністю для більшості педагогів, не є тут винятком і вчителі. Досить високий бал цінності «розумний (логічний, думаючий)» також пояснюється особливостями самооцінки педагогів.

Водночас, вкрай цікавим і, навіть, дещо несподіваним був результат, пов'язаний з досить високим значенням, що надається цінності «єднання з природою (зжитися з природою)». Бесіди з вихователями показали, що це пояснюється серйозними стресами, випробовуваннями в процесі педагогічної діяльності. Вони потребують відпочинку на природі, на дачній ділянці - ця особливість цілком може бути використана в мотивації педагогів.

І, нарешті, перейдемо до результатів, отриманих із застосуванням опитувальника «Синдром вигорання» А. Руковішнікова.

*Таблиця 3.*

**Порівняння середніх значень результатів показника професійного вигорання у вихователів ЗДО (групи виділені в залежності від успішності та благополуччя дітей)**

Група педагогів	Кількість педагогів	% від загальної к-сті педагогів	Середнє значення показника вигорання у групі)
Виховують здібних дітей	37	43%	68,34
Виховують нездібних дітей	49	57%	72,21
Того	86	100%	-

Оскільки психічне вигорання для педагогів є досить серйозною проблемою, тут особливий інтерес представляло порівняння груп педагогів, що розрізняються за рівнями успішності та благополуччя їх вихованців.

Для простоти аналізу в залежності від успішності та благополучності сімей ми умовно розбили вихованців на дві групи: «успішних» (середня оцінка «4» і вище) і «не успішних (середня оцінка нижче «4»)). Залежно від

цього і були розбиті показники, що характеризують психічне вигорання вихователів. Аналіз отриманих результатів дозволив зробити висновок, що у педагогів, чії діти є успішнішими і благополучнішими, рівень вигорання помітно нижчий. Таким чином, діяльність педагогів, чий рівень вигорання нижчий, є більш ефективною.

Також слід зазначити, що оскільки тема нашої статті пов'язана з вивченням ціннісних орієнтацій як чинника мотиваційної діяльності саме педагогічної, а не будь-якої іншої професійної діяльності, наше дослідження набуває абсолютно особливого характеру. Це пов'язано з двома моментами. По-перше, ефективність праці педагога далеко не завжди виражається в грошових показниках - у нашому ж випадку, коли місцем для проведення дослідження виступив один із дошкільних закладів Івано-Франківська, що є державною бюджетною установою, показники ефективності діяльності педагогів можуть вимірюватись виключно за допомогою непрямих показників.

З цієї причини, кінцевими показниками ефективності діяльності педагога виступають такі елементи блок-схеми, як «формування ціннісних орієнтацій дітей», «підвищення якості освіти», «успішна соціалізація вихованців». Специфіка роботи педагогів полягає в тому, що ціннісні орієнтації педагога, навіть в рамках нашого, досить вузького, дослідження, не можуть розглядатися виключно як фактор, що впливає на мотивацію праці вихователів чи інших працівників ЗДО.

Справа в тому, що цінності, які поділяють педагоги, неминуче вплинуть на цінності, що формуються у дітей. На перший погляд, цей процес не має безпосереднього відношення до теми нашого дослідження, але таке твердження складно не визнати справедливим. Це пов'язано з тим, що поняття «ефективний педагог» не може бути визначено виключно за



допомогою показників, що характеризують суму знань, умінь і навичок, отриманих дітьми (хоча цей параметр цілком може бути вимірний).

Навпаки, ефективність роботи педагога безпосередньо пов'язана з його впливом на формування ціннісних орієнтацій самих вихованців, які, в свою чергу, неминуче (тією чи іншою мірою) відображають ціннісні орієнтації самого вчителя, вихователя або психолога. Також необхідно відзначити, що і сам процес засвоєння дітьми знань, умінь і навичок, також знаходиться під впливом цінностей, що сповідує педагог. Відомо, що педагогам, для яких значущим мотиватором служить сам зміст роботи (іншими словами, педагоги, щиро захоплені роботою з дітьми) домагаються значно більших успіхів, тобто рівень розвитку їхніх дітей помітно вищий, ніж у педагогів, які формально відносяться до виконання своїх посадових обов'язків.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:** таким чином, можна з упевненістю зробити висновок про те, що як управління персоналом в цілому, так і мотивація трудової діяльності в освітній установі зокрема мають свою, чітко виражену специфіку.

Але специфіка діяльності педагога знаходить своє вираження і в інших елементах системи, що об'єднує мотивацію педагога, колективні їм цінності та ефективність його діяльності. Так, незважаючи на те, що в рамках нашого дослідження не було можливості простежити динаміку ціннісних орієнтацій педагогів у часі, очевидно, що з часом вони зазнають змін. Тут хотілося б підкреслити, що професійне вигорання педагогів є окремою і вкрай цікавою проблемою, яка вже знайшла своє відображення в науковій літературі і яка, поза всяким сумнівом, вимагає свого подальшого вивчення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychology.academic.ru/3992/Ценностные\\_ориентации](http://psychology.academic.ru/3992/Ценностные_ориентации) (дата обращения: 29.11.2014)
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. М. : Мысль, 1976. – 158 с.
3. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В.С. Бакиров// Харьков: Вища школа, 1988, 152 с.
4. Балл Г. О. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації/ Г. О. Балл// Практ. Психологія та соц. робота. - 2009. - №3. - С. 72-74.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2018.

#### **ЛЫСЕНКО Александра**

Канд. филологичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільного і спеціального образования педагогического факультета Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,

ул. Шевченко, 57, Івано-Франківськ, Україна, 76000

E-mail: [lysenkova@gmail.com](mailto:lysenkova@gmail.com)

#### **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ**

**Резюме.** В статье автором рассмотрены ценностные ориентации будущих педагогов. Актуальность выбранной темы обусловлена коренными изменениями в современной образовательной сфере.

В статье отмечается, что работа с детьми требует от педагогов не только специальных знаний и опыта, но и особых личностных качеств.

Доказано, что мотивационная сфера в педагогической деятельности является чрезвычайно важной. На примере анкетирования педагогов

одного из дошкольных учреждений продемонстрировано, что педагогическая деятельность чрезвычайно важна и сложна.

Исследована взаимосвязь между ценностными ориентациями педагогов и качеством образования, которые обеспечивают дошкольные заведения, в которых они работают. Выявление подобных закономерностей предоставляет возможность глубже понять закономерности, присущие управлению персоналом образовательных учреждений и сформировать более точную модель, отражающую ценностные ориентации эффективного педагога.

В статье отмечается, что специфика деятельности педагога находит свое выражение и в других элементах системы, объединяющей мотивацию педагога, разделяемые им ценности и эффективность его деятельности.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, мотивационная сфера, педагогическая деятельность.

**LYSENKO Oleksandra**

Candidate of Philology, associate professor, assistant professor of the theory and methods of preschool and special education of the pedagogical faculty of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

E-mail: [lysenkova@gmail.com](mailto:lysenkova@gmail.com)

## **VALUE ORIENTATION AS A FACTOR OF THE MOTIVATION FIELD OF TEACHERS**

**Summary.** In the article the author examined the value orientations of future teachers. The relevance of the chosen topic is due to fundamental changes in the modern educational sphere.

The article notes that working with children requires from teachers not only special knowledge and experience, but also special personal qualities.

It is proved that the motivational sphere in teaching is extremely important. By the example of a survey of teachers of one of the preschool institutions, it has been demonstrated that pedagogical activity is extremely important and complex.

The interrelation between the value orientations of teachers and the quality of education provided by the preschool institutions in which they work is investigated. The identification of such patterns provides an opportunity to better understand the patterns inherent in the management of personnel in educational institutions and to form a more accurate model reflecting the value orientations of an effective teacher.

The article notes that the specifics of the teacher's activities are also expressed in other elements of the system that unite the teacher's motivation, the values he shares and the effectiveness of his activities.

**Key words:** value orientations, motivational sphere, pedagogical activity.

**Abstract. Introduction.** In the article examined the value orientations of teachers in general and educators in particular. It was diagnosed with the workers of one of the preschool institutions with the aim of studying their motivation about the chosen pedagogical profession. It is proved that the pedagogical profession is complex, interesting and responsible.

The urgency of the chosen theme is due to radical changes in the modern educational sphere. Working with children requires from teachers not only special knowledge and experience, but also special personal qualities.

**Analysis of publications.** The personality of the teacher was studied by many scholars (A. Aleksyuk, V. Bepalko, V. Galyuzinsky, M. Yevtukh, I. Zyazyun, V. A. Kosakov, V. Sahard, N. Talyzin, M. Yaramchenko and others). Purpose definition of the role of value orientations in the pedagogical activity of teachers.

**Results.** The role of fundamental norms, according to researchers, fulfills the values that ensure the integration of society.

Interrelations of value orientations with problems of motivation are considered in the general psychological approach, self-actualization, satisfaction, activity of the individual.

It is emphasized that values characterize the orientation of the person and are manifested, primarily, in the motives of activity.

It is extremely interesting to discover the relationship between the value orientations of teachers and the quality of education that provides the ZDO in which they work.

To achieve the goal, we organized a study in which 86 teachers took part in one of the educational institutions of Ivano-Frankivsk, of which 82 women and 4 men.

Public recognition is also a significant factor that guides teachers. It's no secret that being an educator is to get in touch with a large number of parents and relatives who trust the most valuable thing they have.

**Conclusion.** Thus, it is safe to conclude that both the management of the staff as a whole and the motivation of work in the educational institution in particular have their own, clearly expressed specifics.

Therefore, the specifics of the activity of the teacher is expressed in other elements of the system, which combines the teacher's motivation, the collective values and effectiveness of his activity. So, despite the fact that in our study it was not possible to trace the dynamics of value orientations of teachers in time, it is obvious that they eventually change. Here I would like to emphasize that the professional burnout of teachers is a separate and extremely interesting problem, which has already been reflected in the scientific literature and which, without a doubt, requires its further study.

REFERENCES

1. Mescheryakova, akad. V.P. Zinchenko. 2003 [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://psychology.academic.ru/3992/Tsennostnyie\\_orientatsii](http://psychology.academic.ru/3992/Tsennostnyie_orientatsii) (data obrascheniya: 29.11.2014)
2. Aseev V. G. Motivatsiya povedeniya i formirovanie lichnosti / V.G. Aseev.M. : Myisl, 1976. – 158 s.
3. Bakirov V.S. Tsennostnoe soznanie i aktivizatsiya chelovecheskogo faktora / V.S. Bakirov// Harkov: Vischa shkola, 1988, 152 s.
4. Ball G. O. SutnIsnI skladovI ratsIogumanIstichnoYi orIEntatsIYi/ G. O. Ball// Prakt. PsihologIya ta sots. robota. - 2009. - No3. - S. 72-74.

(перекладено на англ. особисто автором).

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377:656.6(09)"19/20"(043.3)

**ЛЯШКЕВИЧ** Антоніна

канд. пед. наук, доцент, Херсонська державна морська академія,  
доцент кафедри гуманітарних дисциплін,

м. Херсон, проспект Ушакова, 20, Україна, 73000

E-mail: [antonina26.95@mail.ru](mailto:antonina26.95@mail.ru)

### **ІСТОРІЯ «ТОВАРИША» ЯК СУДНА НАВЧАЛЬНОЇ БАЗИ ЧОРНОМОРСЬКОГО ФЛОТУ (КІНЕЦЬ ХІХ – КІНЕЦЬ ХХ СТ.)**

**Анотація.** У статті в хронологічній послідовності подається історія одного із суден як навчальної бази Чорноморського флоту під назвою «Товариш» з кінця ХІХ по кінець ХХ століть; аналізуються історичні традиції та економічні пріоритети країни; звертається увага на вітрильний флот, якому сьогодні приділяється мало уваги, і розвивається він лише як комерційна структура; на підставі опрацьованої наукової та історичної літератури автором висвітлюється поява та розвиток вітрильного корабля; аргументується необхідність відродження і розвитку парусного флоту для підвищення якості підготовки морських фахівців.

**Ключові слова:** морська освіта, парусний флот, вітрильні судна, барк «Товариш», навчальне судно, парусники.

**Постановка проблеми.** Про актуальність парусного флоту мова в Україні йде давно. Наша країна на своїй території має два моря і більш як чотири тисячі річок. Вона завжди була і має бути великою водохідною країною. Поміж усіх сучасних процесів, спрямованих на відродження українського військового, торгового і промислового флотів, чільне місце

© Ляшкевич А., 2018

посідає підготовка спеціалістів. До відродження національної системи морської освіти, яку було започатковано саме в Херсоні наприкінці XVIII століття [9, с. 125], спонукають історичні традиції та економічні пріоритети країни. Адже сьогодні, на жаль, парусному флоту приділяється мало уваги і розвивається він лише як комерційна структура. Створюються так звані «парусні школи», організаторами яких виступають приватні власники яхт. Вони і проводять заняття для школярів у вільний від навчального процесу час. А Україна має потребу в парусному флоті, оскільки сьогодні вкрай необхідними є парусні судна як навчальна база для підготовки морських спеціалістів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сьогодні актуальним є питання про розвиток морської освіти, про що йдеться у працях науковців, зокрема Буреніна К. [4], Богословського П. [3], Биховського І. [5], Зеленого О. [8], Кроткова О. [9], Максимова Г. [11] тощо. Окремі відомості, пов'язані з історією судна «Товариш» як навчального судна Чорноморського флоту можна зустріти в працях Вахтіна В. [6], Григора М. [7], Лахманова Д. [10], Митрофанова В. [13], Шуана Є [14].

**Мета і задачі дослідження.** Мета дослідження – проаналізувати історичні відомості про навчальну базу судна «Товариш» та його значення у кінці XIX – на початку XX століття.

Для досягнення мети було поставлено такі задачі:

1. Здійснити пошук матеріалів із досліджуваної проблеми.
2. Проаналізувати історичні джерела щодо історії навчального судна «Товариш» у кінці XIX – на початку XX століття.
3. Подати в хронологічній послідовності події, пов'язані з існуванням судна «Товариш».



4. Визначити необхідність відродження і розвитку парусного флоту з метою підвищення якості підготовки морських фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зупинимося на історії одного судна як навчальної бази Чорноморського флоту. Серед навчальних вітрильників відомі два судна під ім'ям «Товариш». Перший із них, чотирьох щогловий барк «Товариш», який при створенні було названо «Лаурістон». Він був спущений на воду в ірландському місті Белфаст на верфі «Уоркмен і Кларк» у жовтні 1892 року. Судно мало сталевий корпус, водотоннажність — 4750 т, вантажопідйомність — +2472 т, довжина — 101 м, площа вітрил — 3005 кв.м. Його купила лондонська судноплавна компанія «Джилбрейт і Мурхед» для морської торгівлі зі Сходом [7, с.33].

Уже в перші плавання джутовий кліпер класичних пропорцій продемонстрував хороші ходові якості: рейс за маршрутом Ліверпуль - Рангун зайняв 95 діб, у той час, як середня вивірена численними переходами сотень інших суден такого типу цифра становила 107 діб.

У 1905 р власником судна стала інша лондонська компанія — «Джордж Дункан і Ко», на замовлення якої на судні зменшили парусність, одночасно змінивши тип парусного озброєння, перетворивши його в 4-х щогловий барк (було 3 щогли); скоротилася і чисельність екіпажу. У червні 1910 року «Лаурістон» було перекуплено новим власником — компанією «Кук і Дандас». У розпал Першої світової війни (1916) «Лаурістон» разом з іншим вітрильником «Катанга» був придбаний вже російським урядом з метою використання їх в якості буксируваних ліхтарів (барж) для доставки будівельних матеріалів з Англії для Мурманської залізниці [3, с. 94; 6, с.177 ].

У роки інтервенції Мурманський «Лаурістон» тимчасово перекочував до берегів колишньої вітчизни — його викрали в Англію. Три

---

роки велася дипломатична боротьба, перш аніж у 1921 році «Лаурістон» повернувся з «полону» до Радянської Росії. У 1922 році Морським міністерством було прийнято рішення переобладнати один із вітрильників у навчальне судно. Вибір припав на «Лаурістон».

У 1924 році вже під новою назвою «Товариш», вітрильник як навчальне судно здійснив свій перший рейс до англійського порту Талбот. На його борту було 60 вихованців Ленінградського морського технікуму. По приходу в порт капітан самостійно покинув судно, тому в другій рейс - до шведського порту Лізекіль, барк вийшов під командуванням другого капітана. Повертаючись зі Швеції, барк потрапив у найважчий шторм, втратив майже все вітрильне спорядження й отримав серйозні пошкодження корпусу. З норвезького порту Варде, в якому сховалося судно, його перевели до Мурманська.

Тут на судно прибув Лухманов Дмитро Опанасович (співробітник Наркомату морського флоту СРСР, Герой праці, викладач морської справи, письменник-мариніст), який залишив пост директора Ленінградського морського технікуму для того, щоб підготувати судно до океанічного переходу. Після невеликого ремонту та тренування команди, у червні 1926 року вітрильник вийшов у відкрити море [2, с.48].

У 1926-1927 роках «Товариш» відвідав порти Південної Америки — Монтевідео, Саутгемптон, Росаріо і Буенос-Айрес. Після відвідин острова Мадейра, судно зробило зупинку в океані з метою проведення тренувань, пов'язаних зі спуском шлюпок на воду. Про цю подорож Д. Лухманов написав цікаву книгу «20 000 миль під вітрилами».

У липні 1927 року судно прийшло до Ленінграду. Його капітан повернувся до своєї основної роботи, в командування вступив його старший помічник Е. І. Фрейман. Наступний дальній рейс до Південної

Америци вітрильник почав у лютому 1928 року. Вночі в Англійському каналі біля мису Данжнесс сталося зіткнення з італійським вантажним судном «Алькантара», яке, зробивши несподіваний поворот, потрапило під форштевень «Товариша» і миттєво затонуло. Вітрильник заарештували і направили до порту Саутгемптон. Не знайшовши ніяких порушень, «Товариш» відпустили в Гамбург для ремонту. Залікувавши рани після зіткнення, у липні 1928 року вітрильник покинув Німеччину і попрямував у Чорне море. Прибувши до Одеси, він став флагманом навчального флоту країни [1, с. 67] .

Вітрильник ніколи більше за кордон не плавав. Це було пов'язано з тим, що судовласники загиблого пароплава «Алькантара» опротестували рішення англійського морського суду і зажадали його перегляду, що загрожувало арештом у найближчому порту заходу.

Друга світова війна застала барк на Азові, у місті Маріуполі. Захопивши місто восени 1941 року, гітлерівці підірвали і затопили барк поперек каналу, частково перекривши їм вхід до порту. При зануренні



корабель трохи розвернувся і змістився з осі фарватеру, залишивши вузький прохід. Після закінчення війни були зроблені спроби підйому і відновлення парусника. Але ушкодження виявилися занадто великі і в 1950-і роки сталевий корпус судна порізали на метал; вцілілі реї «Товариша» використовували замість стовпів при відновленні лінії електропередачі в Маріуполі. У 1954 році курсанти морської школи Маріуполя розшукали на дні й

---

підняли обидва якоря, у 1955 році один із них, на згадку про першого «Товариша», зайняв почесне місце на постаменті поблизу порту в столиці Азова Маріуполі [14, с.117] .

Спадкоємцем першого «Товариша», за сформованою у флоті традицією передачі славних імен від одного корабля до іншого, став інший вітрильник - барк «Товариш - II». Це судно відноситься до відомої німецької серії кораблів, побудованих на замовлення ВМФ Німеччини в Гамбурзі в 1933 році, на верфі «Блом і Фосс». Навчальне судно німецького військово-морського флоту «Горх Фок» - класичний барк за типом вітрильного озброєння, назване ім'ям відомого німецького письменника-мариніста, який загинув у морській битві під час Першої світової війни. Воно має сталевий клепаний корпус, відносно невеликі розміри, достатню міцність корпусу, володіє високими морехідними і ходовими якостями.

Починаючи з 1934 року, барк використовувався у навчальних цілях, щорічно здійснював декілька коротких рейсів по Балтиці і Північному морю, і ще один дальній — через Атлантику. Після початку Другої світової війни корабель служив головним чином плавучою канцелярією та гуртожитком для моряків. У квітні 1945 року, після обстрілу корабля з берега радянськими танками, за наказом німецького командування його було підірвано й затоплено.

Після закінчення війни за Договором про репарації барк було передано до Радянському Союзу. У 1947 році вітрильник було піднято з дна моря німецькою фірмою, у тому ж році йому поновили корпус. У 1947-1951 роках судну провели капітальний ремонт на заводі в Вісмарі; у 1949 році на ньому повісили ринду з написом «Товариш», уже в червні 1950 року барк було прийнято радянською командою. Під цим ім'ям судно спочатку плавало під радянським прапором, а з 1991 року - під українським [13, с.133-138].

Восени 1950 року барк прийшов до Лієпаї (Латвія). Там його оснастили новим вітрильним озброєнням й укомплектували штатом. Моряків, які знають вітрильну справу, на той час були одиниці, а курсанти - 60 осіб Ленінградського і Одеського морехідних училищ, які прибули на практику, потребували на навчання. Двічі «Товариш» виходив у Балтійське море, щоб команда навчилася ходити під вітрилами [11, с.79]. Під час другого походу барк мало не перекинувся: через невчасно прибрані вітрила судно досягло крену в 480.

Після не досить тривалого перебування в Ленінграді, з капітаном Трескіним Іваном Васильовичем у 1951 році «Товариш», приписаний до Херсонського морехідного училища, попрямував навколо Європи через Плімут, Гібралтар і Стамбул до Одеси. У вересні на борт «Товариша» прибуло поповнення — курсанти Херсонського морехідного училища — 2-й курс судноводіїв, з якими судно вирушило в рейс по Чорному морю [12, с.132].

Курсанти Херсонського училища, упродовж багатьох наступних років проходили практику на «Товариші», але вже були зараховані в штат матросами 1-го класу, навчаючи новачків. Багато з них, пройшовши гарну школу плавання під вітрилами, стали капітанами. Згодом, деякі з них — В.Полозов, О. Ванденко, С. Чорний командували «Товаришем».

Кілька років вітрильник не випускали за межі СРСР - боялися провокацій. Перше значне плавання парусника після приходу на Чорне море, відбулося в 1957 році під командуванням досвідченого капітана В.Васильєва. У складі екіпажу було 125 курсантів і 42 офіцери, серед яких колишні курсанти ХМУ, що проходили на ньому практику в 1951-1953 роках. Рейс був тривалим і далеким: з Чорного моря навколо Африки, до

берегів Індонезії, Індії і назад до Одеси [4, с. 93]. Тоді «Товариш» після відновлення вперше перетнув екватор.

У 1957 році розпочалося велике океанське життя судна: на честь 40-річчя революції 1917 року «Товариш» відправився в рейс навколо Африки. За сім місяців плавання він подолав понад 24 тисячі миль.

Коли розпався СРСР, вітрильнику виповнилося 60 років. За цей час «Товариш» пройшов понад 500 тисяч морських миль, 12 разів обігнув земну кулю по екватору, побував у 102 портах 86 країн світу. Понад 15 тисяч вихованців морських навчальних закладів пройшли тут неповторну школу під вітрилами.

На початку 1990-х вітрильник було передано з балансу Міністерства морського флоту СРСР фінансово неспроможного Міністерству освіти України. З 1991 року на судні все частіше стали з'являтися іноземці з числа тих, хто хотів бути схожим під вітрилами. Після нетривалого ремонту в Туреччині та оформлення відповідних документів «Товариш» на 5 років продовжив свою участь у різних вітрильних регатах.

Вітрильне навчальне судно, що не заробляє коштів на перевезення вантажів, для держави досить збитково. Вартість одного рейсу «Товариша» становила приблизно 100 тисяч доларів. за радянських часів виходи навчального судна узгоджувалися з Міністерством закордонних справ, кошти на ремонтні роботи та інші витрати виділяло Міністерство фінансів СРСР [10, с. 83]. У молодій незалежній Україні коштів на утримання «Товариша» не було. Легкі косметичні ремонти виконувалися на Одеському заводі імені 50-річчя Радянської України.

Перед регатою 1976 року в Швеції на «Товариші» повністю поміняли вітрила і такелаж; кілька разів в югославському місті Трогір

---

робили підтримуючий ремонт. У результаті «Товариш» продовжував здійснювати навчальні рейси і брати участь у міжнародних регатах.

Один із трансатлантичних рейсів був досить тривалим, близько 6 місяців: Одеса - Канарські острови — острови Зеленого мису — Гвінея - Біссау — Буенос-Айрес — Ріо-де-Жанейро. Фактично було повторено маршрут першого «Товариша» 1926 року. При переході в Ріо-де-Жанейро барк потрапив у жорстокий шторм - памперос. Судно без вітрил йшло зі швидкістю 15 вузлів (близько 30 км / год) із критичним креном у 450 [5, с. 37]. Для слабосильних корабельна машина виявилася марною в подібній ситуації. Після шторму стало ясно, що барк стає далеко не безпечним. Єдиною можливістю відновити корабель був капітальний ремонт за кордоном.

Англійська громадська організація «Нація проти криміналу» оголосила про початок збору коштів для ремонту українського вітрильника. Незабаром надійшло запрошення на ремонт у Ньюкаслі. У 1995 році «Товариш» залишив Херсон... Як виявилось, назавжди.

Коштів, зібраних англійськими благодійниками, виявилось недостатньо (необхідно було більше 5-ти млн. доларів). Німецька організація «Друзі вітрильного флоту» взяла участь у зборі коштів і запропонувала на 3 роки взяти на себе турботу про «Товариш», з умовою, що він візьме участь у міжнародній виставці «Експо-2000», що проходила в Німеччині [13, с.133-138].

Пізніше Німеччина запропонувала Україні 23 мільйони євро і ремонт судна в Гамбурзі на верфі «Блом і Фосс» - тієї самої, яка 70 років тому його вперше спустила на воду. Незабаром навчальне вітрильне судно, що було впродовж майже 40 років гордістю Херсона, знову стало німецьким...

Противники навчального вітрила скажуть, що це емоції, і будуть праві. Але, на жаль, відсутні статистичні дані про те, скільки життів врятували моряки, ті, хто під вітрилами навчився відчувати саме море і себе в морі. Є тільки гірка статистика втрат. Тому й жива дискусія про вітрила взагалі і навчальні вітрила зокрема, хоча давно вже сформовано міжнародне суспільство моряків, які вірять у навчальні вітрила і приймають чимало зусиль задля його активізації. Нічого подібного не знало XIX століття, в якому відгрімали останні постріли вітрильних морських баталій, не знало XVIII століття, що дало нам саме навчальне вітрило. Ні про що схоже не знали і в більш ранні століття. Потрібно було прийти у XX століття, щоб у наш побут увійшли зльоти навчальних вітрильних суден. Залишивши на деякий час навчання і працю, моряки і курсанти один раз у два роки збираються на мирні ристалища, щоб помірятися в розумінні законів вітру і моря, пізнати розумне, сильне і добре в собі і собі подібних [8, с.71].

Ідея зібрати «школи під вітрилами» разом належить шведському капітану А. Шумбургу була реалізована в 1938 році. Тоді було створено Спільку північноєвропейських навчальних суден, до якої увійшли моряки з Німеччини, Данії, Норвегії, Польщі, Фінляндії, Естонії та Швеції. І в травні того ж року в Стокгольмі відбулася регата. Героєм її став польський фрегат «Дар Поможа», учасники зустрічі визнали одностайно незаперечну корисність і практичну необхідність подібних зустрічей. Багато морських держав висловили готовність підтримати те, що відбулося, але прийшов вересень наступного року, і на тій же Балтиці почалася війна, яка в короткий термін захопила світ, на роки відсторонений від своїх мирних турбот.

Після війни до цієї ідеї знову повернулися. На цей раз з ідеєю поновлення Спільки виступили двоє людей: лондонський юрист Б. Морган і старий морський вовк У. Гершуйт. Перший із них був відомий як великий



---

прихильник моря і вітрил, другий — як пристрасний ентузіаст і пропагандист навчальних плавань кадетів на вітрильних судах. У 1955 р за підтримки Адміралтейства і морської громадськості Великобританії Спілка стала реальністю. Вона отримала тепер статус міжнародної. Його повна назва звучить так: Асоціація навчально-вітрильних суден – Sail Training Association [13, с. 197].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Так от, актуальність парусного флоту беззаперечна. Наша країна на своїй території має два моря і більш як чотири тисячі річок. Вона завжди була і має бути великою водохідною країною. Поміж усіх сучасних процесів, спрямованих на відродження українського військового, торгового і промислового флотів, чільне місце посідає підготовка морських спеціалістів. Сьогодні є надія, що Асоціація навчально-вітрильних суден, відродить парусний флот, а для науковців є безліч можливостей у його історичних дослідженнях і визначенні перспектив щодо його розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксютин Л. Р. Двадцать тысяч миль под парусами. Л.: Судостроение. 1981. 128 с.
2. Барабашев Н. И. К истории мореходного образования в России. М.: Изд-во АН СССР. 1959. 123 с.
3. Богословский П. А. О купеческом судостроении в России, речном и прибрежном. Спб.: Изд-во Морского ученого комитета. 1859. 202 с.
4. Буренин К. М., Попов Г. П. Старейшее мореходное. Архангельск: Северо-запад, кн. изд-во. 1976. 184 с.
5. Быховский И. А. Петровские корабли. Л.: Судостроение. 1982. 100 с.
6. Вахтин В. В. Морская практика: Руководство для учеников мореходных классов. Спб.: Изд-во Н. Г. Мартынова. 1896. Т. 1. 432 с. Т. 2. 1897. 226 с.

7. Григор М. И. «Товарищ-П» идет в Балтимору. Одесса: Маяк. 1973. 87 с.
8. Зеленой А. И. Исторический очерк штурманского училища 1798— 1871 гг. Кронштадт: Изд-во Адмиралт. департамента, 1872. 181 с.
9. Кротков А. С. Морской кадетский корпус, краткий исторический очерк. Спб.: Изд-во Мор. мин-ва, 1901. 229 с.
10. Лухманов Д. А. Вооружение парусно-моторных судов. М.: Мор. транспорт. 1943. 112 с.
11. Максимов Г. С. Морской корпус и Николаевская морская академия в С.-Петербурге. Спб. 1908. 188 с.
12. Матвеева Г. М. Убранство русских кораблей. Л.: Судостроение. 1979. 224 с.
13. Митрофанов В.П., Митрофанов П.С. Школы под парусами. Учебный парусный флот XVIII-XX вв. – Л.: Судостроение., 1989. – 233 с.
14. Шуан Е. В Аргентину на паруснике «Товарищ». Л.: Изд-во Губпрофсовета. 1928. 256 с.

Стаття надійшла до редакції 30.05.2018.

**ЛЯШКЕВИЧ Антонина**

канд. пед. наук, доцент, Херсонская государственная морская академия, доцент кафедры гуманитарных дисциплин,

м. Херсон, проспект Ушакова, 20, 73000, Украина

E-mail: [antonina26.95@mail.ru](mailto:antonina26.95@mail.ru)

**ИСТОРИЯ «ТОВАРИЩА» КАК СУДНА УЧЕБНОЙ БАЗЫ ЧЕРНОМОРСКОГО ФЛОТА (КОНЕЦ XIX - КОНЕЦ XX в.)**

**Резюме.** В статье в хронологической последовательности подается история одного из судов как учебной базы Черноморского флота под названием «Товарищ» с конца XIX по конец XX столетия; анализируются исторические традиции и экономические приоритеты страны; обращается

внимание на парусный флот, которому сегодня уделяется мало внимания и развивается он только как коммерческая структура; на основании разработанной научной и исторической литературы автором раскрывается появление и развитие парусного корабля; аргументируется необходимость возрождения и развития парусного флота для повышения качества подготовки морских специалистов.

**Ключевые слова:** морское образование, парусный флот, парусные суда, барк «Товарищ», учебное судно, парусники.

**LYASHKEVYCH Antonina**

Cand. ped. Sci., Associate Professor, Kherson State Maritime Academy,  
Associate Professor of the Department of Humanities,

m. Kherson, Ushakov Avenue, 20, 73000, Ukraine

E-mail: [antonina26.95@mail.ru](mailto:antonina26.95@mail.ru)

**Summary.** The article presents in chronological order the history of one of the ships as a training base of the Black Sea Fleet called “Comrade” from the end of the XIX to the end of the twentieth century; historical traditions and economic priorities of the country are analyzed; draws attention to the sailing fleet, which today receives little attention and develops only as a commercial structure; on the basis of the developed scientific and historical literature, the author reveals the emergence and development of a sailing ship; The need for the revival and development of the sailing fleet to improve the quality of training of marine specialists is argued.

**Key words:** marine education, sailing fleet, sailing ships, barge "Comrade", training vessel, sailing vessels.

**Abstract. Introduction.** The revival of the national marine education system, which was launched in Kherson at the end of the eighteenth century, prompts historical traditions and economic priorities of the country. But today,

unfortunately, the sailing fleet is paid little attention and it develops only as a commercial structure. Created so-called "sailing schools", the organizers of which are private owners of yachts. They also conduct classes for schoolchildren in time-free from the educational process. And Ukraine needs a sailing fleet, because today sailing vessels are needed as a training base for the training of marine specialists.

**Purpose.** Explore the history of one of the ships as a training base for the Black Sea Fleet under the name "Comrade" from the end of the nineteenth to the end of the twentieth century, as well as arguing the need for the revival and development of the sailing fleet to improve the quality of the training of marine specialists.

**Methods.** In the process of scientific research, methods have been used to help collect more detailed information on a given problem: general scientific methods: empirical (observation, research and description); Theoretical (analysis, synthesis, generalization and classification), systemic, functional, specific sociological.

**Results.** The results of the research are that, as a result of the elaborated scientific and historical literature, the author analyzes the emergence and development of one of the educational sailing ships of the Black Sea Fleet "Comrade", as well as outlines the prospects for further research on the revival of the sailing fleet with the aim of qualitative training of marine industry specialists.

**Originality.** The scientific novelty of the research results is that the author first explores the "Comrade" ship as an educational sailing vessel, and proves the need for the revival of such vessels at the present stage of development of marine education.

**Conclusion.** Thus, the relevance of the sailing fleet is indisputable. Our country has two seas on its territory and more than four thousand rivers. She has always been and should be a great water country. Among all the modern processes

aimed at the revival of the Ukrainian military, trade and industrial fleets, the training of marine specialists takes on a prominent place. Today, it is hoped that the Association of Educational Sailing Vessels will revive the sailing fleet, and for scientists there are plenty of opportunities in its historical research and the identification of prospects for its development.

#### REFERENCES

1. Aksyutin L. R. Twenty thousand miles under sail. L.: Shipbuilding. 1981. 128 p.
2. Barabashev N. I. to the history of Maritime education in Russia. M.: Izd-vo an SSSR. 1959. 123 p.
3. Theological P. A. on merchant shipbuilding in Russia, river and coastal. SPb.: Publishing house of the Maritime scientific Committee. 1859. 202 p.
4. Burenin K. M., Popov G. P. the Oldest seaworthy. Arkhangelsk: North-West, vol. ed. 1976. 184 p.
5. Bykhovsky I. A. Petrovsky shipbuilders. L: Shipbuilding. 1982. 100 p.
6. Vakhtin V. V. Maritime practice: a Guide for students of nautical classes. SPb.: Publishing house of N. G. Martynov. 1896. Vol.1. 432 p. vol.2. 1897. 226 p.
7. Grigor Mi "Comrade-P" goes to Baltimore. Odessa: Lighthouse. 1973. 87p.
8. Green A. I. Historical sketch of the navigation school, 1798— 1871, Kronstadt: publishing house of Admiralt. Department, 1872. 181 p.
9. Meek as Marine cadet corps, a brief historical sketch. SPb.: Ed Moore. min-WA, 1901. 229 p.
10. Luhmanov D. A. Arms, motor-sailing vessels. M.: Moore. transport. 1943. 112 p.
11. Maksimov G. S. Marine corps and Nikolaev naval Academy in St. Petersburg. SPb. 1908. 188 p.

12. Matveeva G. M. Decoration of Russian ships. L.: Shipbuilding. 1979. 224p.
13. Mitrofanov V. P., Mitrofanov P. S. School afloat. Educational sailing fleet XVIII – XX centuries. - L.: Shipbuilding., 1989. - 233 p.
14. Shuang EVG. In Argentina on the sailboat "Comrade". L.: Izd-lipped profsovet. 1928. 256 p.

(перекладено на англ. особисто автором).

**УДК [377.8:281.93](477)(09) "18"**

**ТВЕРДОХЛІБ Тетяна**

канд. пед. наук, докторантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

вул. Алчевських, 29, Харків, Україна, 61002

E-mail: [tst.khnpu@gmail.com](mailto:tst.khnpu@gmail.com)

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛАХ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ)**

**Анотація.** У статті на основі аналізу першоджерел і джерелознавчої літератури узагальнено досвід організації педагогічної практики в духовних семінаріях, єпархіальних жіночих училищах, жіночих училищах духовного відомства, які функціонували в українських губерніях Російської імперії. Запропоновано педагогічно цінні напрацювання викладачів церковних середніх освітніх закладів останньої чверті ХІХ століття в означеному аспекті варто творчо актуалізувати в сучасних педагогічних закладах вищої освіти з метою вдосконалення організації педагогічної практики.

© Твердохліб Т., 2018

Визначено основні чинники, які сприяли підвищенню ефективності педагогічної практики в середніх школах Православної Церкви в досліджуваний період. Автором доведено вирішальне значення відкриття при них зразкових церковно-приходських шкіл, що мали часткове державне фінансування, у підвищенні якості організації означеної практики. Встановлено також позитивний вплив на розвиток педагогічної практики у навчальних закладах Православної Церкви наказів та розпоряджень Святого Синоду. Ґрунтуючись на аналізі документації, представленої в духовних періодичних виданнях, архівних матеріалів, виокремлено і схарактеризовано форми та методи проведення педагогічної практики в духовних семінаріях. На основі вивчення звітів про діяльність єпархіальних жіночих училищ, жіночих училищ духовного відомства, нормативних актів Святого Синоду, звітів про стан зразкових шкіл, а також джерелознавчої літератури розкрито особливості реалізації основних форм і методів організації педагогічної практики в жіночих училищах Православної Церкви. Визначено найбільш розповсюджені з них, висвітлено переваги та недоліки застосування окремих форм і методів. Представлено систему проходження педагогічної практики ученицями Харківського єпархіального жіночого училища. Зазначено про практичну підготовку до педагогічної діяльності на базі окремих церковних жіночих навчальних закладів пепінєрок. На прикладі Полтавського єпархіального жіночого училища показано зміст їхньої педагогічної практики.

**Ключові слова:** духовна семінарія, єпархіальне жіноче училище, жіночий навчальний заклад, зразкова церковно-приходська школа, педагогічна практика, Православна Церква.

---

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Уміння і навички — важлива складова змісту вищої освіти. Оптимальні умови для їх формування створюються завдяки практиці. На державному рівні визнається її суттєве значення для майбутнього фахівця. Так, у статті 51 Закону України «Про вищу освіту» вимагається здійснення практичної підготовки осіб, які навчаються у закладах вищої освіти. Особливе значення практика має для майбутнього вчителя, оскільки дає можливість не тільки сформулювати необхідні вміння і навички, а й переконатися у правильності вибору професії. З метою вдосконалення організації педагогічної практики необхідно реалізовувати розробки сучасних українських науковців, враховувати зарубіжний і власний педагогічний досвід. Зокрема, заслуговує на творчу актуалізацію досвід організації педагогічної практики в середніх навчальних закладах Православної Церкви в останній чверті XIX ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в роботах з історії педагогічної освіти І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, М. Кушкова, М. Левченко, Т. Стоян, М. Ескіна, Г. Яковенко, М. Ярмаченка та інших. У дисертаційній роботі О. Лук'янченко розкрито проблему організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.). Дослідниця вивчала особливості організації педагогічної практики лише в таких середніх освітніх закладах, як жіночі



---

гімназії. Духовні семінарії, єпархіальні жіночі училища, жіночі училища духовного відомства у даному аспекті не розглядались.

**Формування цілей статті.** Мета статті – схарактеризувати розвиток організації педагогічної практики в середніх освітніх закладах Православної Церкви в досліджуваній період, визначити і розкрити застосовувані форми та методи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В останній чверті XIX ст. Православна Церква Російської імперії мала власну систему освіти, до складу якої входили початкові, середні та вищі навчальні заклади. Щоб забезпечити їх педагогічними кадрами, освітні установи духовного відомства надавали педагогічну освіту своїм вихованцям. Духовні семінарії, єпархіальні жіночі училища, жіночі училища духовного відомства, тобто середні освітні заклади, готували вчителів початкової школи. Важливе місце в його підготовці відводилося педагогічній практиці.

У семінаріях вивчення дидактики доповнювалося педагогічною практикою. На відміну від другої половини 60-х – 1884 рр. XIX ст., коли при семінаріях функціонували переважно недільні та святкові школи, статутом 1884 року передбачалося створення для практичних занять вихованців 5 і 6 класів виключно щоденних початкових шкіл [1, с. 444]. Якщо раніше школи при семінаріях у більшості випадків не мали фінансування, а організація навчального процесу в них повністю покладалась на викладача педагогіки і семінаристів, то в досліджуваній період відбулися кардинальні позитивні зміни: створювалися зразкові початкові школи, що фінансувалися Св. Синодом, і на них витрачалися кошти з єпархіальних прибутків. Зазвичай на школу духовне відомство виділяло 1000 рублів. У кожному такому початковому навчальному закладі працювали законовчитель і вчитель, а

---

керівництво школою покладалось на учителя дидактики. Ці освітні установи створювалися «по типу церковно-приходських шкіл» і мали бути зразком для інших подібних закладів єпархії [2, с. 381; 3, с. 343]. Щоправда, відкриття зразкових початкових шкіл розтягнулося на декілька років. Встановлено, що у 1885 році почали працювати школи при Чернігівській та Катеринославській духовних семінаріях, у 1886 – при Полтавській, у 1887 – при Подільській і Харківській духовних семінаріях.

Вивчення нормативних актів Св. Синоду [1, с. 445; 4, с. 2; 3; 5], діловодної документації [6, арк. 7-8; 7, арк. 11], а також праць, що стосувалися історії зразкових шкіл при окремих православних семінаріях [8, с. 453; 9, с. 294], дало можливість визначити форми та методи організації педагогічної практики в духовних семінаріях. З незначними відхиленнями у більшості середніх духовних навчальних закладів у 5 класі семінаристи переважно залучалися до спостережень за роботою законовчителя і учителя, а у 6 – до проведення пробних і, так званих, «вечірніх уроків» або репетицій. Інколи, як у Київській духовній семінарії, учні середніх духовних шкіл на основі своїх спостережень складали звіти, де висвітлювали зміст уроків, прийоми викладання, дисциплінарні заходи учителя [6, арк. 7; 7, арк. 11]. «Вечірні уроки» передбачали повторення навчального матеріалу, що вивчався вранці, виконання домашніх завдань учнями початкової школи. Більш складними для проведення були пробні уроки. Семінаристи розробляли конспекти цих занять і проводили їх в присутності учителів, викладача дидактики та інших семінаристів. У кожній семінарії викладач дидактики уважно слідкував, щоб семінаристи отримали досвід проведення уроків з усіх предметів курсу церковно-приходської школи.

Св. Синод розумів важливість педагогічної практики для випускників семінарій, тому постійно опікувався її вдосконаленням.

Зокрема, про це свідчить його наказ від 20 квітня – 11 травня 1890 року № 900. Відповідно до нього Правління семінарії зобов'язували слідувати, щоб, виставляючи підсумкові оцінки з дидактики, викладачі враховували результати занять вихованців 5 і 6 класів у зразкових школах [4, с. 2; 5]. Також особливу увагу Св. Синоду до педагогічної практики семінаристів підтверджували визначення циркуляру по духовно-навчальному відомству № 11 за 1892 рік. За ним дозволялося: за встановленою чергою призначати вихованців 6 класу до занять у зразковій школі впродовж цілого навчального дня. Виходило так, що кожен семінарист приблизно один раз на місяць замість уроків відвідував початковий навчальний заклад, де проходив педагогічну практику [5, с. 4].

Традиційно в жіночих навчальних закладах Православної Церкви до теоретичних занять із педагогіки та дидактики додавалися практичні заняття в початковій школі. Як і в духовних семінаріях, рівень організації педагогічної практики підвищився. Цьому сприяв наказ Св. Синоду від 20 квітня – 11 травня 1890 року про врахування оцінок з педагогічної практики при виставленні в атестат бала за дидактику [10, с. 3]. Але найбільше значення в даному контексті мало відкриття при церковних жіночих училищах зразкових церковно-приходських шкіл, у яких була достатня матеріальна база і фінансова підтримка. До їх відкриття вихованки середніх жіночих навчальних закладів найчастіше практикувалися у власних церковно-приходських школах, які мали слабе матеріальне забезпечення, оскільки, в основному, фінансувалися лише училищем. Так, наприклад, було в Харківському жіночому єпархіальному училищі [11, с. 393]. За умови відсутності такої школи, адміністрації училищ змушені були домовлятися про практику своїх учениць у початкових школах інших освітніх установ. Зокрема, вихованки

---

Катеринославського єпархіального жіночого училища до 1890 р. з метою практичних занять відвідували почергово групами зразкову школу для хлопчиків при місцевій духовній семінарії, яка розташовувалася у приміщенні чоловічого духовного училища.

Оскільки відкриття зразкових початкових шкіл вимагало додаткових грошових витрат, то їх відкриття розтягнулося у часі. Точно відомо, що при Таврійському жіночому єпархіальному училищі такий освітній заклад було відкрито у 1887 р. [12, с. 234], при Полтавському – також у 1887 р. [13, с. 662], при Катеринославському – в 1890 р. [14, с. 31], при Тульчинському – у 1892 р. [15, с. 216]. А при аналогічній навчальній установі м. Харкова однокласна церковно-приходська школа отримала статус зразкової лише у 1896 р. [11, с. 394].

У кожному жіночому освітньому закладі Православної Церкви в досліджуваний період була розроблена власна система проходження педагогічної практики ученицями. Одна з найбільш продуманих була реалізована в Харківському жіночому єпархіальному училищі. За нею щодня 2 вихованки 5 класу з 9.00 до 13.00 вели спостереження за проведенням уроків у церковно-приходській школі. Паралельно з ученицями 5 класу стільки ж часу витрачали 2 вихованки 6 класу на допомогу під час уроків учительці та викладачеві закону Божого. Дівчата роздавали посібники і підручники, інші засоби навчання, наглядали за учнями, коли вчителька працювала з іншим відділенням, між уроками записували детальні конспекти уроків учителів у класний журнал. Окрім того, учениці 6 класу з 15. 00 до 17. 00 щодня здійснювали «репетиції» уроків, тобто вони повторювали з дітьми навчальний матеріал, який учителька пояснювала в першій половині дня (спочатку працювали з групою дітей (3-5 учнів), а потім кожна вихованка з окремим відділенням).

---

І лише з другого тижня великого поста і до кінця навчального року в училищі вихованки 6 класу по черзі вранці проводили самостійні уроки в школі. Це були уроки арифметики, російської і церковнослов'янської мов. Попередньо дівчата під керівництвом завідувача школи або вчительки склали план заняття. Ці уроки, за можливості, давались у присутності всіх вихованок 6 класу училища і після закінчення аналізувались завідувачем школи або учителькою [16, с. 67-68]

Педагогічна практика учениць жіночих освітніх установ Православної Церкви передбачала найбільше часу на спостереження і репетиції уроків. Так, у Тульчинському єпархіальному жіночому училищі на спостереження вихованок училища за навчально-виховним процесом у зразковій школі відводився навчальний рік (2 семестр у 5 і 1 семестр у 6 класі). Це відбувалось щоденно групами учениць училища. Шестикласниці звітували про свої спостереження викладачу дидактики, «пояснюючи сенс і мету прийомів навчання, що практикувались у школі» [15, с. 217]. У такому ж училищі м. Катеринослав щоденно 2 вихованки (одна з 5 і одна з 6 класу) були присутні на уроках у школі і спостерігали за їх проведенням [14, с. 31]. Практичні заняття в школі вихованок 6 і 5 класу Черніговського єпархіального жіночого училища також не були винятком. Дівчата два рази на тиждень у вільний від занять час усім класом повинні були вести спостереження за проведенням зразкового уроку вчителькою школи. Окрім того, щодня цей початковий навчальний заклад з метою докладного ознайомлення з особливостями навчального процесу відвідували по чергово 2 вихованки і були присутні там упродовж усього навчального дня [17, с. 828]. У Таврійському єпархіальному жіночому училищі винятково на спостереження відводилося друге півріччя в 5 класі. Воно обмежувалося відвідуванням зразкових уроків, які давав викладач педагогіки або пробних

занять вихованок випускного класу [18, с. 66]. Практика учениць Полтавського єпархіального жіночого училища передбачалась тільки у 6 класі. Перші два тижні вихованки училища відвідували початкову школу лише як слухачі і спостерігачі, а потім додавалось проведення уроків. У школі вихованки мали уважно стежити за викладанням законовчителя і вчительки, спостерігаючи за змістом і структурою їхніх уроків, методами і прийомами навчання. Також практикантки відмічали, наскільки учениці засвоювали навчальний матеріал, чи були діти уважні на уроках тощо. З метою аналізу спостережень вихованок училища викладач дидактики вимагав від практиканток писати звіти, проводив бесіди на заняттях із дидактики [19, с. 932; 20, с. 838].

Репетиціям у середині 80-х – першій половині 90-х років найбільше уваги приділялось у Катеринославському єпархіальному жіночому училищі (організовувалися у 5 і 6 класах), у Тульчинському єпархіальному жіночому училищі (організовувалися у 6 класі), і аналогічному навчальному закладі м. Харкова (організовувалися у 6 класі). Разом із тим були жіночі училища Православної Церкви, де репетиції не практикувалися. Наприклад, Таврійське єпархіальне жіноче училище [12, с. 235] і Полтавське єпархіальне жіноче училище [20, с. 838].

До проведення уроків, на відміну від організації репетицій, залучалися практикантки усіх жіночих навчальних закладів Православної Церкви. Щоправда, часу на проведення уроків виділялося недостатньо і вихованки мали можливість провести лише декілька занять. Так, у єпархіальному жіночому училищі м. Полтава за 1892-1893 навчальний рік учениці всього провели 160 уроків, тобто не більше 5 кожна [19, с. 932]. А у Таврійському єпархіальному жіночому училищі впродовж усього терміну практики вихованки проводили лише по 2 уроки [18, с. 66]. В основному, дівчатам

надавалась допомога у складанні конспектів уроків, у присутності педагогів школи та училища вони проводили заняття і по завершенню відбувався їхній детальний аналіз [15, с. 217-218; 17, с. 828; 21, с. 108].

Окрім зазначених форм організації педагогічної практики, вихованки жіночих училищ Православної Церкви залучались до чергувань у школі [18, с. 66], ознайомлювались зі складанням щотижневого розкладу уроків у церковно-приходській школі, річних звітних відомостей, з веденням класного журналу, бібліотечного каталогу і майнової шкільної книги [20, с. 839]. Дуже рідко практикантки екзамували школярів початкової школи, вели щоденники своїх занять, які переглядались і оцінювались керівником школи [14, с. 31].

У деяких церковних жіночих училищах педагогічну практику проходили не тільки їхні вихованки, а й пепіньєрки. Так називали випускниць закритих середніх навчальних закладів, яких залишали в них для педагогічної практики. Наприклад, у Київському жіночому училищі духовного відомства у 1885-1886 навчальному році було 7 пепіньєрок. А у Полтавському єпархіальному жіночому училищі у 1892-1893 навчальному році їх було 4 [19, с. 933]. В останньому навчальному закладі викладач дидактики В. Щеглов для пепіньєрок склав правила проходження практики. Їх розглянула особлива комісія викладачів під керівництвом начальниці училища, і затвердив місцевий архієрей. За цими правилами щоденно 1 з пепіньєрок була присутня в якості помічниці учительки, яка мала можливість стежити за процесом навчання в школі. Такі практикантки проводили уроки з усіх предметів шкільного курсу. Також пепіньєрки організовували заняття, якщо вчителька хворіла. Усього за 1892-1893 навчальний рік 4 пепіньєрки провели 18 уроків [19, с. 933], що,

---

на наш погляд, надзвичайно мало і не давало можливості повною мірою підготуватись до майбутньої педагогічної діяльності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Нами встановлено, що рівень організації педагогічної практики в досліджуваній період підвищився. Вихованцям освітніх установ Православної Церкви були створені кращі умови для набуття педагогічних умінь і навичок. Це відбулося завдяки заміні недільних шкіл при семінаріях щоденними зразковими початковими навчальними закладами, введенню зразкових церковно-приходських шкіл при жіночих єпархіальних училищах і жіночих училищах духовного відомства. Зростанню якості проведення педагогічної практики сприяли заходи Св. Синоду, спрямовані на підвищення її значення у навчальному процесі.

Основними формами та методами організації педагогічної практики в середніх освітніх закладах Православної Церкви в останній чверті XIX ст. визначено педагогічні спостереження, складання звітів, підготовка конспектів пробних занять, проведення пробних уроків, ознайомлення з веденням шкільної документації, проведення репетицій. Остання форма була найбільш специфічною і передбачала організацію виконання домашніх завдань школярами, повторення навчального матеріалу, що вивчався вранці.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей підготовки до морально-релігійного виховання пастви у православних духовних навчальних закладах (остання чверть XIX ст.).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Высочайше утвержденные: I. Устав Православных духовных семинарий и II. Устав духовных училищ. 2401 – 22 августа (1884 г.) // Полное Собрание Законов Российской Империи: Собрание третье: 1.03.1881 –



- 1913 г. СПб.: Тип. II Отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, – Т. 4: – 1884. – С. 437-455.
2. Образцовые начальные школы при духовных семинариях. // Вера и разум. Листок для Харьковской епархии. – 1886. – № 15. – С. 381.
  3. Правила для образцовых начальных школ при духовных семинариях. // Вера и разум. Листок для Харьковской епархии. – 1886. – № 15. – С. 342-344.
  4. Определение Святейшего Синода от 20 апреля – 11 мая 1890 года № 900 по вопросу касательно внесения в выдаваемое окончившим курс воспитанникам духовных семинарий аттестаты и свидетельства отметок о практических занятиях их в образцовых при семинариях школах. // Циркуляр по духовно-учебному ведомству. – 1890. – № 7. – С. 1-2.
  5. Определение Святейшего Синода. // Циркуляр по духовно-учебному ведомству. – 1892. – № 11. – С. 4.
  6. Центральний державний історичний архів України м. Київ (ЦДІАК України), ф. 712, оп. 3 (1890), спр. 41, Дело № 41 Правления Киевской духовной семинарии о состоянии образцовой школы при семинарии за 1890 г., 8 арк.
  7. ЦДІАК України, ф. 712, оп. 3 (1889), спр. 9, Дело № 9 Правления Киевской духовной семинарии об образцовой школе при семинарии за 1889 г., 24 арк.
  8. Десятилетие образцовой школы при Харьковской духовной семинарии. // Вера и разум. Листок для Харьковской епархии. – 1897. – № 17. – С. 451-455.
  9. Образцовая церковно-приходская школа при Полтавской духовной семинарии (1886–1896). // Полтавские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1896. – № 10. – С. 288-294.

10. Отчет о состоянии Харьковского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1890-1891 учебный год. // Вера и разум. Листок для Харьковской епархии. – 1892. – № 1. – С. 1-10.
11. Твердохліб Т. С. Діяльність початкової школи при Харківському епархіальному жіночому училищі. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя: КПУ, – 2016. – Вип. – 51 (104). – С. 391-399.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2016\\_51\\_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_51_55)
12. Об учреждении образцовой начальной школы при Таврическом епархиальном женском училище. // Херсонские епархиальные ведомости. – 1887. – №.12. – С. 234-236.
13. Щеглов В. Двадцатипятилетие Полтавского епархиального женского училища. // Полтавские Епархиальные Ведомости. Часть неофициальная. – 1894. – № 17. – С. 648-676.
14. Отчет о состоянии Екатеринославского епархиального женского училища за 1894-95 учебный год по учебно-воспитательной части. // Екатеринославские епархиальные ведомости. Отдел официальный. – 1896. – №.2. – С. 23-32.
15. Отчет о состоянии Тульчинского женского епархиального училища в учебно-воспитательном отношении за 1892-3 учебный год. // Подольские епархиальные ведомости. Отдел официальный. – 1894. – №.11. – С. 203-219.
16. Твердохліб Т. С. Організація педагогічної практики у Харківському епархіальному жіночому училищі (друга половина XIX – початок XX століття). // Народна освіта. – 2017. – Вип. 2. – С. 66-71.  
URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4507](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4507)

17. Отчет о состоянии образцовой начальной церковно-приходской школы при женском училище за 1890-1891 учебный год. // Черниговские епархиальные известия. Часть официальная. – 1891. – № 23. – С. 824-832.
18. Костылева Е. В. Профессионально-педагогическая подготовка в Таврическом епархиальном женском училище (1866-1920). // Ученые записки Таврического национально университета имени В. И. Вернадского. Серия «проблемы средней и высшей школы» – 2013. – Т. 26 (65). – № 2. – С.56-69.
19. Образцовая начальная женская школа при Полтавском епархиальном женском училище // Полтавские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1893. – № 23. – С. 924-936.
20. Щеглов В. Двадцатипятилетие Полтавского епархиального женского училища. // Полтавские Епархиальные Ведомости. Часть неофициальная. – 1894. – № 20. – С. 809-839.
21. Отчет о состоянии Одесского епархиального женского училища за 1889-90 учебный год. // Херсонские епархиальные ведомости. – 1890. – №.7. – С. 107-112.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2018.

**ТВЕРДОХЛЕБ Татьяна**

канд. пед. наук, докторантка кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды (г. Харьков, Украина)

ул. Ачевских, 29, г. Харьков, Украина, 61002

E-mail: [tst.khnpu@gmail.com](mailto:tst.khnpu@gmail.com)

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СРЕДНИХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ**

---

---

**В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛАХ УКРАИНСКИХ ГУБЕРНИЙ)**

**Резюме.** В статье на основе анализа первоисточников и источниковедческой литературы обобщен опыт организации педагогической практики в духовных семинариях, епархиальных женских училищах, женских училищах духовного ведомства, которые функционировали в украинских губерниях Российской империи. Предложено педагогически ценные наработки преподавателей церковных средних учебных заведений последней четверти XIX века в рассматриваемом аспекте, которые стоит творчески актуализировать в современных педагогических учреждениях высшего образования с целью совершенствования организации педагогической практики.

Определены основные факторы, которые способствовали повышению эффективности педагогической практики в средних школах Православной Церкви в исследуемый период. Автором доказано решающее значение открытия при них образцовых церковно-приходских школ, которые имели частичное государственное финансирование, в повышении качества организации указанной практики в этих образовательных учреждениях. Установлено также положительное влияние на развитие педагогической практики в учебных заведениях Православной Церкви приказов и распоряжений Святейшего Синода. Основываясь на анализе документации, представленной в духовных периодических изданиях, архивных материалах, выделены и раскрыты формы и методы проведения педагогической практики в духовных семинариях. На основе изучения отчетов о деятельности епархиальных женских училищ, женских училищ духовного ведомства, нормативных актов Святейшего Синода, отчетов о состоянии образцовых школ, а также источниковедческой литературы раскрыты особенности

реализации основных форм и методов организации педагогической практики в женских училищах Православной Церкви. Определены наиболее распространенные из них, освещены преимущества и недостатки применения отдельных форм и методов. Представлена система прохождения педагогической практики ученицами Харьковского епархиального женского училища. Упоминается о практической подготовке к педагогической деятельности на базе отдельных церковных женских учебных заведений пепиньерок. На примере Полтавского епархиального женского училища показано содержание их педагогической практики.

**Ключевые слова:** духовная семинария, епархиальное женское училище, образцовая церковно-приходская школа, педагогическая практика, Православная Церковь.

**TVERDOKHLIB Tetiana**

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), a Doctoral Student, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Alchevskykh Street, 29, Kharkiv, Ukraine, 61002

E-mail: [tst.khnpu@gmail.com](mailto:tst.khnpu@gmail.com)

**PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ORTHODOX CHURCH IN THE LAST QUARTER OF THE 19TH CENTURY (ON THE MATERIALS OF THE UKRAINIAN PROVINCES)**

**Abstract. Introduction.** In order to improve the organization of pedagogical practice in modern pedagogical institutions of higher education, it is necessary to implement valuable lessons from the organization of pedagogical practice in secondary schools of the Orthodox Church in the last quarter of the nineteenth century.

**Analysis of publications.** The issue of organizing pedagogical practice is indirectly reflected in works on the history of pedagogical education by I. Vazhynskyi, O. Hluzman, N. Demianenko, M. Yevtukh and others, and also studied in detail in the work by O. Lukianchenko. However, O. Lukianchenko did not consider religious secondary educational institutions of the Orthodox Church in this aspect.

**Purpose:** to characterize the development of pedagogical practice in secondary educational institutions of the Orthodox Church in the period under research, to determine and reveal its forms, methods.

**Results.** In the last quarter of the nineteenth century, secondary educational institutions of the Orthodox Church trained teachers of primary school. An important place in their training was given to pedagogical practice. Everyday exemplary primary schools for which funding was provided were created for practical classes of students of grades 5 and 6 in the seminary since 1884. In most secondary schools, seminarists of the 5<sup>th</sup> grade were mostly involved in pedagogical observation, and seminarists of the 6<sup>th</sup> grade were drawn in conducting trial lessons and rehearsals. The order of the Holy Synod about taking into account the achievements of seminarists in the exemplary school when giving the final assessments on Didactics and other orders contributed to the quality organization of pedagogical practice.

An outstanding achievement of the women's schools of the Orthodox Church was the opening of exemplary parochial schools with sufficient material resources and financial support. The policy of the Holy Synod also contributed to the effectiveness of the pedagogical practice of students in schools. Conducting pedagogical observations and trial lessons, preparing their notes was mandatory for all trainees. In addition, they were involved in rehearsals. Pepinieres did their practical work in some church women's schools.

**Conclusion.** Thus, in the secondary educational institutions of the Orthodox Church, the level of organization of pedagogical practice in the period under research increased. Its main forms and methods have been determined to be pedagogical observations, making reports, preparing notes for trial lessons, conducting trial lessons and rehearsals.

**Keywords:** theological seminary, the diocesan women's college, the exemplary parochial school, pedagogical practice, the Orthodox Church.

#### REFERENCES

1. Vysochajshe utverzhdenye: I. Ustav Pravoslavnyh duhovnyh seminarij i II. Ustav duhovnyh uchilishh. 2401 – 22 avgusta (1884 g.) [Approved by Emperor: I. Statute of Orthodox Theological Seminaries and II. Statute of Religious Schools. 2401 – the 22nd of August (1884.)]. In Polnoe Sobranie Zakonov Rossijskoj Imperii (Sobranie tret'e: 1.03.1881 – 1913 gg. T. 4. 437-455)SPb.: Tip. II Otd-nija sobstv. E. I. V. kanceljarii. [in Russian].
2. Obrazcovye nachal'nye shkoly pri duhovnyh seminarijah [Exemplary Primary Schools at Theological Seminaries]. (1886). Vera i razum. Listok dlja Har'kovskoj eparhii, 15, 381. [in Russian].
3. Pravila dlja obrazcovyh nachal'nih shkol pri duhovnyh seminarijah [Regulations for Exemplary Primary Schools at Theological Seminaries]. (1886). Vera i razum. Listok dlja Har'kovskoj eparhii, 15, 342-344. [in Russian].
4. Opredelenie Svjatejshego Sinoda ot 20 aprelja – 11 maja 1890 goda # 900 po voprosu kasatel'no vnesenija v vydavaemoe okonchivshim kurs vospitannikam duhovnyh seminarij attestaty i svidetel'stva otmetok o prakticheskikh zanjatijah ih v obrazcovyh pri seminarijah shkolah [Determination of the Holy Synod from the 20th of April –the 11th of May 1890 № 900 on the Issue Concerning the Introduction into Certificates Awarded to Graduates of Theological Seminaries Marks on Their Practical Classes in Exemplary Schools at

- Seminaries]. (1890). Cirkuljar po duhovno-uchebnomu vedomstvu, 7, 1-2. [in Russian].
5. Opredelenie Svjatejshego Sinoda [Determination of the Holy Synod]. (1892). Cirkuljar po duhovno-uchebnomu vedomstvu, 11, 4. [in Russian].
  6. Centralnii derzhavnyi istorychnyi arhiv Ukraïni m. Kiïv (CDIAK Ukrainy), f. 712, op. 3 (1890), spr. 41, Delo № 41 Pravlenija Kievskoj duhovnoj seminarii o sostojanii obrazcovej shkoly pri seminarii za 1890 g. [Case № 41 of the Kyiv Theological Seminary Board on the State of Exemplary School at Seminary for 1890], 8 ark. [in Russian].
  7. CDIAK Ukrainy, f. 712, op. 3 (1889), spr. 9, Delo № 9 Pravlenija Kievskoj duhovnoj seminarii ob obrazcovej shkole pri seminarii za 1889 g. [Case № 9 of Kyiv Theological Seminary Board about Exemplary School at the Seminary for 1889], 24 ark. [in Russian].
  8. Desjatiletie obrazcovej shkoly pri Har'kovskoj duhovnoj seminarii [The Tenth Anniversary of Exemplary School at Kharkiv Theological Seminary. (1897)]. (1897). Vera i razum. Listok dlja Har'kovskoj eparhii. 17, 451-455. [in Russian].
  9. Obrazcovaja cerkovno-prihodskaja shkola pri Poltavskoj duhovnoj seminarii (1886–1896) [Exemplary Parochial School at Poltava Theological Seminary (1886–1896)]. (1896). Poltavskie eparhial'nye vedomosti. Chast' neoficial'naja, 10, 288-294. [in Russian].
  10. Otchet o sostojanii Har'kovskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishha po uchebnoj i npravstvenno-vospitatel'noj chastjam za 1890-1891 uchebnyj god [Report on the state of the Kharkiv Diocesan Women's College on Teaching and Moral Education Parts for 1890-1891 Academic Year]. (1892). Vera i razum. Listok dlja Har'kovskoj eparhii, 1, 1-10. [in Russian].
  11. Tverdokhlib, T. S. (2016). Dijalnist pochatkovoï shkoly pry Harkivskomu yeparhial'nomu zhinochomu uchylshhi [The Activity of Primary School under



- the Kharkiv Diocesan Female School]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshhii i zagalnoosvitnii shkolah*, 51, 391-399. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2016\\_51\\_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_51_55) [in Ukrainian].
12. Ob uchrezhdenii obrazcovoï nachal'noj shkoly pri Tavricheskom eparhial'nom zhenskom uchilishhe [About Establishment of Exemplary Primary School at Taurida Diocesan Women's College]. (1887). *Hersonskie eparhial'nye vedomosti*, 12, 234-236. [in Russian].
13. Shheglov, V. (1894). Dvadcatipjatiletie Poltavskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishha [The Twenty-Fifth Anniversary of Poltava Diocesan Women's College]. *Poltavskie Eparhial'nye Vedomosti. Chast' neoficial'naja*, 17, 648-676. [in Russian].
14. Otchet o sostojanii Ekaterinoslavskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishha za 1894-95 uchebnyj god po uchebno-vospitatel'noj chasti [Report on the state of the Yekaterinoslav Diocesan Women's College for 1894-95 academic year on teaching and educational respect]. (1896). *Ekaterinoslavskie eparhial'nye vedomosti. Otdel oficial'nyj*, 2, 23-32. [in Russian].
15. Otchet o sostojanii Tul'chinskogo zhenskogo eparhial'nogo uchilishha v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1892-3 uchebnyj god [Report on the State of Tula Diocesan Women's College on Teaching and Educational Respect for 1892-3 Academic Year]. (1894). *Podol'skie eparhial'nye vedomosti. Otdel oficial'nyj*, 11, 203-219. [in Russian].
16. Tverdokhlib, T. S. (2017). Organizaciya pedagogichnoi praktyky u Harkivskomu yeparhial'nomu zhinochomu uchilishhi (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Organization of Teaching Practice in the Kharkiv Diocesan Female School (the Second Half of 19th – the Beginning of the 20th Century)]. *Narodna osvita*, 2, 66-71. [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4507](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4507) [in Ukrainian].
-

17. Otchet o sostojanii obrazcovej nachal'noj cerkovno-prihodskoj shkoly pri zhenskom uchilishhe za 1890-1891 uchebnyj god [Report on the State of the Exemplary Primary Parochial School at Women's College for 1890-1891 Academic Year]. (1891). Chernigovskie eparhial'nye izvestija. Chast' official'naja, 23, 824-832. [in Russian].
18. Kostyleva, E. V. (2013). Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka v Tavricheskom eparhial'nom zhenskom uchilishhe (1866-1920) [Theoretical and practical pedagogical training in Taurida eparchy women's school (1866-1920)]. Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'no universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Serija «problemy srednej i vysshej shkoly», 2, 56-69. [in Russian].
19. Obrazcovaja nachal'naja zhenskaja shkola pri Poltavskom eparhial'nom zhenskom uchilishhe [Exemplary Primary Women's School at Poltava Diocesan Women's College]. (1893). Poltavskie eparhial'nye vedomosti. Chast' neoficial'naja, 23, 924-936. [in Russian].
20. Shheglov, V. (1894). Dvadcatipjatiletie Poltavskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishha [The Twenty-Fifth Anniversary of Poltava Diocesan Women's College]. Poltavskie Eparhial'nye Vedomosti. Chast' neoficial'naja, 20, 809-839. [in Russian].
21. Otchet o sostojanii Odesskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishha za 1889-90 uchebnyj god [Report on the State of Odessa Diocesan Women's College for 1889-90 Academic Year]. (1890). Hersonskie eparhial'nye vedomosti, 7, 107-112. [in Russian].

(англійською переклала Н. Скрипник – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету)

## ПСИХОЛОГІЯ

**УДК 159.9.072:**

**МЕЛЮЯН Анаїт**

канд. психол. наук, професор, зав. каф. прикладної психології ДВНЗ  
«Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка 19, м Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

**САЗОНОВА Юлія**

Магістрант 2 курсу факультету «Психології, економіки та  
управління» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка 19, м Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

**ЛАВРИК Дмитро**

магістрант 2 курсу факультету «Психології, економіки та  
управління» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка 19, м Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

### **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНИХ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі емоційного інтелекту як чинника конструктивних сімейних відносин у студентської молоді. Експериментальним шляхом виявлено рівень емоційного інтелекту і особливості сімейних відносин у студентів.

Встановлено статистично достовірний кореляційний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту і конструктивністю сімейних відносин.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, сім'я, сімейні відносини, студентська молодь.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У психології другої половини ХХ ст. відбулися суттєві зрушення, які дозволяють ученим говорити про зміну наукової парадигми вивчення емоційного інтелекту, уточнення предмета й об'єкта дослідження. Поняття «емоційний інтелект» викликає здивування через незвичне поєднання психологічних одиниць – «емоція» та «інтелект», які за своїм глибинним змістом здаються протилежними.

Проблема емоційного інтелекту як фактору конструктивних сімейних відносин у студентської молоді є однією з найменш досліджуваних у специфічному розумінні феномену емоційного інтелекту як інтегральної властивості особистості.

Особливим періодом у становленні сімейних відносин є саме період студентства, коли активні та перспективні молоді люди опановують певний вид професійної діяльності, переживаючи суттєві вікові та життєві кризи, поєднуючи разом із цим стосунки із протилежною статтю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У структурі сучасної психології емоційний інтелект посідає особливе місце, і є одним із найбільш динамічних напрямків її розвитку. Основними доробками з проблеми дослідження емоційного інтелекту є роботи Н.Gardner, D.Goleman, J.Mayer & P.Salovey, D. Caruso та інших науковців. Не менше зацікавлення викликають твердження тих учених, які вводять до наукового обігу поняття «емоційний інтелект» і розглядають його як інтегральну

---

властивість особистості, детерміновану успішністю людини, що займається різноманітною діяльністю за будь-яких умов. З 1997 р. до сьогодні з'являються рецензовані наукові статті з цієї проблематики. Дослідження в цій галузі психології ускладнюються популістськими уявленнями про емоційний інтелект, його визначень і підходів до вимірювання, далеких від наукової парадигми. На сьогодні, на думку Дж. Мейєра, у літературі існують два різновиди емоційного інтелекту: один з них – «популярний» EI, визначається по-різному, швидко набувається і слугує кращим предикатором успіху в житті, в той час як «інший» EI становить науковий феномен. Отже, оформлення поняття «емоційний інтелект» стало результатом розвитку уявлень про природу когнітивних й афективних процесів, особливості їх тісного зв'язку. Зазначимо, що практичний інтерес до вивчення емоційного інтелекту й до сьогодні значно випереджає рівень його теоретичної розробленості.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є виявлення особливостей впливу емоційного інтелекту на конструктивні сімейні відносини у студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психології емоційний інтелект визначається як 1) сукупність ментальних здібностей, що беруть участь в усвідомленні й розумінні власних емоцій та емоцій оточуючих; 2) здатність сприймати й усвідомлювати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх і користуватися цією інформацією для спрямування мислення і діяльності; 3) множинність не когнітивних здібностей і навичок, які впливають на можливості індивіда успішно долати перешкоди і тиск оточення.

У вітчизняній психології відома змішана концепція емоційного інтелекту, розроблена Д.В. Люсиним, який запропонував подивитись на

зв'язок емоційного інтелекту та індивідуальних особливостей особистості під іншим кутом зору. Одне з перших визначень емоційного інтелекту, запропонованих автором, проголошувало, що: «емоційний інтелект – це здатність до розуміння як власних, так і чужих емоцій і управління ними». У своїх подальших роботах автор зазначив, що здатність розуміти емоції означає, що людина:

- здатна розпізнавати емоцію, тобто встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини;
- може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває сам індивід або інша людина, і знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе.

Здатність до керування емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед регулювати надмірно сильні емоції;
- здатна контролювати зовнішнє вираження емоцій;
- може у разі необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію. [2]

Емоційний інтелект глибоко вивчала І.М.Андреєва, яка ієрархічно розрізняє емоційний інтелект індивіда, суб'єкта діяльності, особистості. Перший містить природні можливості його когнітивних процесів, що забезпечують обробку емоційної інформації. Другий – поділяється на інструментальний (розпізнавання та вираження емоцій, фасилітацію мислення, розуміння та управління емоціями) і індивідуально-особистісний (внутрішньоособистісний та міжособистісний). Третій – включає особистісні властивості, наприклад, адаптивність, емоційний комфорт, прийняття себе та інших. [1]

Експериментальне дослідження проводилося на базі Донбаського державного педагогічного університету, а також серед мешканців м. Слов'янська у кількості 50 осіб, 25 дівчат та 25 юнаків, що знаходяться у сімейних відносинах від 1 до 5 років.

Характер дослідження та його завдання обумовили використання таких психодіагностичних методів і методик: метод статистичної обробки отриманих даних із виявленням лінійного зв'язку Пірсона; методика «Тест емоційного інтелекту» Н. Холла; методика ЕмІн» Д.В. Люсіна; методика «Типовий сімейний стан» Е.Г. Ейдемільера та В.В. Юстицькіса;

Аналіз результатів дослідження з метою вивчення рівня емоційного інтелекту серед студентської молоді дозволив виявити наступне: серед групи досліджуваних найбільша кількість студентів із середнім рівнем емоційної обізнаності (46%), усвідомленням своїх емоцій (58%), самомотивації (58%) та емпатії (60%). Значний показник низького рівня емоційної обізнаності (46%). Отримані результати свідчать про те, що переважна кількість студентів володіє поверхневими знаннями про емоційну сферу, що впливає не лише на їх стосунки з оточуючими (в тому числі з партнером), але й на власний психологічний стан.

У досліджуваній групі студентів були отримані високі показники розуміння партнера (40%), емоційного тяжіння (36%) та авторитетності (42%). Четверть досліджуваних мають низький рівень розуміння (24%), емоційної прихильності (28%) та авторитетності (26%). Низькі рівні цих показників вказують на міжособистісне непорозуміння між партнерами, недостатній рівень їх взаємодії. Для таких відносин характерною є зневага до партнерів.

Методика «Типовий сімейний стан» Ейдеміллера призначена для дослідження загальної незадоволеності відносинами, нервово-психічної напруги в родині та сімейної тривожності.

Аналізуючи результати за шкалою загальної незадоволеності можна стверджувати, що у 70% респондентів стан незадоволеності у родині не було виявлено. У 30% осіб був констатований стан загальної незадоволеності. Це виявляється у частих конфліктах між партнерами, звинуваченнях одне одного у невмінні будувати конструктивні відносини, незадоволення партнером у цілому.

З отриманих результатів за шкалою нервово-психічної напруги у сім'ї, цього стану не було виявлено у 66% опитуваних. Констатувати цей стан ми можемо тільки у 34% досліджених. Нервово-психічна напруга проявляє себе у порушенні рекреаційної функції родини, неможливості висловити конструктивні зауваження одне одному тощо. У випадку наявності нервово-психічної напруги поміж партнерами не відбувається почуттєвого взаємообміну.

Огляд отриманих даних за шкалою сімейної тривожності дозволив стверджувати, що у 58% опитуваних не було виявлено стану тривожності за родину. Однак у 42% осіб наявність цього стану була виявлена. Стан сімейної тривожності характеризується підвищеним хвилюванням за родину, високою чутливістю до потреб родини, які зумовлюються клопотаністю сімейним благополуччям.

Встановлено існування взаємозв'язку на статистично достовірному рівні між емоційним інтелектом та особливостями сімейних відносин у подружніх пар студентської молоді.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити прямий кореляційний зв'язок на статистично достовірному рівні між емоційною



---

обізнаністю та розумінням партнера ( $r_{xy}=0,42$ ; при  $p \leq 0,05$ ), свідчить про те, що студенти з високою емоційною обізнаністю краще розуміють свого партнера.

На статистично достовірному рівні було встановлено прямий кореляційний зв'язок між емпатією та розумінням партнера ( $r_{xy}=0,48$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Такий зв'язок доводить, що студенти, які мають здатність до співпереживання, краще розуміють свого партнера.

Також прямий кореляційний зв'язок на статистично достовірному рівні було встановлено між розпізнаванням емоцій інших та розумінням партнера ( $r_{xy}=0,49$ ; при  $0,54$ ;  $P \leq 0,01$ ). Це означає, що чим краще у студентів розвинена здібність розпізнавати емоції інших людей, тим краще вони розуміють свого партнера.

За результатами проведеного кореляційного аналізу було встановлено прямий кореляційний зв'язок між міжособистісним емоційним інтелектом та розумінням партнера ( $r_{xy}=0,42$ ; при  $0,39$ ;  $p \leq 0,05$ ). Студенти з високим міжособистісним емоційним інтелектом, який проявляється у здатності до ідентифікації та регуляції емоцій інших, краще розуміють свого партнера.

Було встановлено зворотній кореляційний зв'язок між емпатією та нервово-психічною напругою у відносинах на статистично достовірному рівні ( $r_{xy}=-0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ), що свідчить про те, що чим нижче у студентів розвинена здатність до емпатії, тим вище серед них рівень нервово-психічної напруги у сімейних відносинах.

Згідно проведеного кореляційному аналізу, ми встановили зворотній кореляційний зв'язок між розпізнаванням емоцій інших та нервово-психічною напругою сімейних відносин ( $r_{xy}=-0,46$ ;  $p \leq 0,01$ ). Чим вище

здатність студентів розпізнавати емоції партнера, тим нижче нервово-психічна напруга у сімейних відносинах.

Згідно проведеному кореляційному аналізу було встановлено зворотній кореляційний зв'язок між внутрішньо особистісним емоційним інтелектом і сімейною тривожністю ( $r_{xy}=-0,51$ ;  $P \leq 0,01$ ). Це означає, що чим нижче рівень розвитку даного виду емоційного інтелекту, тим вище рівень прояву сімейної тривожності.

Такі деструктивні психологічні стани у родині як незадоволеність, нервово-психічна напруга, сімейна тривожність не проявляються у подружніх стосунках студентської молоді при високих показниках емоційного інтелекту.

**Висновки.** Отже, конструктивні сімейні відносини залежать від рівня емоційного інтелекту особистості. Високий емоційний інтелект обумовлює емоційну гнучкість людини у сімейних відносинах, оскільки вона володіє знаннями про причини виникнення емоцій, чітко розрізняє вид емоцій, вміє розпізнавати приховані емоції, а також вміє контролювати експресію, що дозволяє підтримувати у подружжі позитивний психологічний клімат і власну рівновагу.

Низький емоційний інтелект є причиною занепаду подружніх стосунків, що проявляється у невмінні регулювати емоційний клімат сім'ї та розподіляти відповідальність у стосунках.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева И.М. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологи / И. М. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман – М.: Хранитель, 2008. – 443 с.

3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб.пособие для студ.вышш.учеб.заведений / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 264 с.
4. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
5. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.

Стаття надійшла до редакції 13.06.2018.

**МЕЛЮЯН Анаит**

канд. психол. наук, професор, зав. каф. прикладной психологии  
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»  
ул. Генерала Батюка 19, г. Славянск, 84116, Украина  
E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

**САЗОНОВА Юлия**

Магистрант 2 курса факультета «Психологии, экономики и управления» ГВУ «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Генерала Батюка 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

**ЛАВРИК Дмитрий**

Магистрант 2 курса факультета «Психологии, экономики и управления» ГВУ «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Генерала Батюка 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта как фактора конструктивных семейных отношений у студенческой молодежи. Экспериментальным путем выявлен уровень эмоционального интеллекта и особенности семейных отношений у студентов. Была установлена статистически достоверная корреляционная связь между уровнем эмоционального интеллекта и конструктивностью семейных отношений.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, семья, семейные отношения, студенческая молодежь.

### **MELOIAN Anahit**

PhD in Psychological Sciences, Professor of applied psychology department of Donbas State Pedagogical University

General Batiuk Street 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

### **SAZONOVA Yuliia**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Department of Psychology, Economics and Management of Donbas State Pedagogical University

General Batiuk Street 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

### **LAVRYK Dmytro**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Department of Psychology, Economics and Management of Donbas State Pedagogical University

General Batiuk Street 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [anaitmeloyan@gmail.com](mailto:anaitmeloyan@gmail.com)

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF STRENGTHENING FAMILY RELATIONSHIPS AMONG STUDENT YOUTH**

**Summary.** This article is devoted to the problem of emotional intelligence as a factor of strengthening family relations among student youth. Experimental research revealed the level of emotional intelligence and peculiarities of family relations among students.

It is proved that there is a statistically significant correlation between the level of emotional intelligence and character of family relationships.

**Keywords:** emotional intellect, family, family relationship, student youth.

**Abstract.** This article is devoted to the problem of emotional intelligence as a factor of strengthening family relations among student youth.

A variety of conceptual approaches gives reason to consider the emotional intelligence to be a rather ambiguous phenomenon of the human psyche, which is subject to in-depth study of its manifestation, development and structure. Emotional intelligence is those mental abilities that constitute awareness and understanding of one's own emotions and emotions of other people.

The study of the level of emotional intelligence of students showed that in the largest number of students possess the average level of emotional awareness, self-motivation and empathy.

The low level of emotional understanding and interpersonal emotional intelligence is observed in the largest number of students under consideration. They are characterized by insufficient development of emotional culture, low psychological awareness and likeliness of misunderstanding of other people's emotions. The ability to manage emotions and intrinsic personal emotional intelligence appear to be better developed by those with the average level.

The study of the characteristics of family relationships found out that the majority of married students are in strong family relationship. This indicates a positive attitude towards the partner and a progressive vector of development of marital relations.

Among the target group of students, in a smaller number, there were noted such negative states as general dissatisfaction, nervous-psychoic tension and family anxiety. These family conditions adversely affect the relations within the family, as they cause negative psychological phenomena between partners.

It is proved that there is a statistically significant correlation between the level of emotional intelligence and character of family relationships.

(англійською перекладено А.О. Карпенко – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри філософії, соціально-політичних і правових наук ДВНЗ «ДДПУ»)

**УДК 376.015.31-056.36-057.87:78**

**ЧЕРНЯКОВА Олеся**

канд.психол.наук, доцент кафедри загальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [alisekisa@gmail.com](mailto:alisekisa@gmail.com).

**КОЛОМІЙЦЕВА Анастасія**

студентка 2 курсу факультету спеціальної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м.Слов'янськ, Україна.

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [foxn2025@gmail.com](mailto:foxn2025@gmail.com).

© Чернякова О., Коломійцева А., 2018

---

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО МУЗИКИ ЯК ГОЛОВНОГО КОМПОНЕНТА ЇЇ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ**

**Анотація.** У статті на основі ретельного аналізу наукових досліджень задекларованої проблеми подаються результати вивчення можливостей розвитку емоційного-естетичного ставлення до музики розумово відсталими учнями, визначаються показники емоційно-естетичного ставлення розумово відсталих учнів до музики

Висвітлено думки Л. Виготського щодо позитивного впливу мистецтва на розвиток дитини з проблемами. Приділено увагу працям Б. Теплова, який зазначав, що художні твори спочатку не виступають перед дитиною у своїй специфічно-естетичній функції. Звернуто на погляди С.Рубінштейна, який вважав, що емоційно-естетичне ставлення як естетичне почуття виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Надано аналіз працям вчених, у яких вони стверджують, що музика не описує і не показує людських почуттів, вона безпосередньо їх втілює. Досліджено моральну потребу в музичній діяльності. Визначено типи розвитку емоційно-естетичного ставлення до мистецтва: суб'єктивний, об'єктивний або абстрактно-фронтальний, об'єктивно-суб'єктивний, естетичний. Виділено показники емоційно-естетичного реагування на твори мистецтва. Відокремлено два моменти, які суттєво визначають особливості емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва. У висновках автори статті підкреслюють, що емоційне сприймання, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ оточуючого світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом.

**Ключові слова:** емоційно-естетичне ставлення, художньо-естетичне виховання, музичне сприймання, розумово відсталі учні.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливу частину культури суспільства становить мистецтво, яке володіє величезною силою впливу на формування гармонійно розвиненої особистості. Всесвітнє піднесення ролі мистецтва щодо вдосконалення і гуманізації освіти відмічено в Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)”, у програмах „Трансформація гуманітарної освіти в Україні” та „Діти України”.

Розглядаючи мистецтво як „практично-духовний вид людської діяльності”, яка опосередковано відображає об'єктивно існуючу реальність і спрямована на засвоєння світу за „законами краси”, мистецтвознавці, філософи та психологи довели його роль у процесі формування особистості та соціально-психологічну значущість у житті людського суспільства [1].

Успішність формування емоційного сприймання музичних творів розумово відсталих учнів залежить передусім від вивчення взагалі показників художнього сприймання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** У загальній психології й педагогії розглядаються механізми впливу мистецтва на розвиток дитини, з'ясовані умови посилення його ефективності. У цьому контексті особливий інтерес представляють дослідження відомих психологів Б.Ананьєва, П.Блонського, Л.Божович, Л.Венгер, Л.Виготського, А.Запорожця, Є.Ігнат'єва, С.Рубінштейна, Б.Теплова, Д.Ельконіна, П.Якобсона й ін.; знаних педагогів: Т.Аболиної, Н.Анищенко, В.Бутенка, Б.Верб, Д.Джоли,



Б.Лихачова, Н.Миропольської, Г.Падалки, С.Хлебик, О.Чернової, Г.Шевченко, А.Щербо й ін.

У наукових працях учених-дефектологів наголошується на значних можливостях художньо-естетичного виховання в розвитку та корекції пізнавальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів (А.Айдарбекова, Е.Валце, О.Граборов, Т.Головіна, Г.Дульнев, І.Дмитрієва, І.Грошенков, Л.Занков, І.Єременко, О.Коломійцева, С.Міловська, М.Нудельман та ін.).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті - вивчення можливостей розвитку емоційного-естетичного ставлення до музики розумово відсталими учнями та виявлення показників емоційно-естетичного ставлення розумово відсталих учнів до музики як головного компонента її емоційного сприймання.

**Виклад основного матеріалу дослідження ...** Л.Виготський називав мистецтво „художньою концентрацією дійсності, знаряддям суспільства, за допомогою якого воно залучає в коло соціального життя найінтимніші, особистісні сторони нашої сутності [2, с. 326]. Учений писав про так званий „катарсис”, який настає підчас спілкування людини з мистецтвом, відзначаючи „це складне перетворення почуттів”, їх прояснення, їх „розряд”, який має значення для всієї особистості загалом та її майбутньої соціальної поведінки: „Мистецтво є організацією нашої поведінки на майбутнє” [2, с. 331]. Також Л.Виготський вказував на позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини з проблемами, наголошуючи на особливій ролі художньої діяльності як у розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів школярів з проблемами у розвитку в різних видах мистецтва (музики, живопису, художнього слова, театру).

Єдність такого емоційного й раціонального відображення світу, єдність об'єктивного й суб'єктивного, індивідуального й типового, образотворчого й виразного складає сполучення тих неповторних рис, яка відрізняє мистецтво від усіх інших форм відображення дійсності. Унікальність цього виду пізнавально-практичної діяльності для педагогічного впливу полягає в тому, що „мистецтво відображає дійсність конкретно-чуттєво й цілісно, тим самим і на людину впливає цілісно, виступаючи ефективним засобом передачі соціального досвіду”[3, с.18].

Проте, жодне з мистецтв не володіє настільки дієвою виховною силою, як музика, що є невід'ємною частиною нашого життя і важливим засобом формування духовного світу людини.

Музика – могутній і яскравий засіб розвитку творчої індивідуальності, духовного становлення особистості. Вона безперечно впливає на формування індивідуальності, розвиток духовного становлення людини, починаючи з раннього дитячого віку. В одній із своїх праць відомий критик В.Белінський писав: „Вплив музики на дітей є благотворним, і чим раніше почнуть вони випробовувати її вплив на собі, тим краще для них. Вони не переведуть на своє дитяче мовлення її невимовних дієслів, але залишать їх у серцях, не перетлумачать їх по-своєму, не говоритимуть про неї, але вона наповнить гармонією їхні юні душі” [3, с.85].

У результаті спілкування з музикою дитині передаються її настрої і почуття: радість, сум, тривога і жаль, рішучість і ніжність. У цьому сила психологічного впливу музики, дякуючи цьому виду мистецтва, розвивається сприйнятливість і чуттєвість. Саме музика, на нашу думку, може стати емоційно-оцінним стрижнем, що дає змогу формувати в дитини естетичне сприймання інших видів мистецтва й оточуючого світу,

---

розвивати образне мислення й уяву, естетичну свідомість, а також розвивати та коригувати емоційну сферу розумово відсталого дитини загалом.

У нашому дослідженні ми до уваги прийняли позицію експресивної естетичної теорії, яку розробляли свого часу І.Бахтін, Л.Виготський, М.Марков, Б.Теплова, П.Якобсон та ін. Згідно з цією позицією, предметом мистецтва виступає емоційність смислових об'єктів (Л.Виготський, М.Марков) „Краса досягається насамперед почуттям” [4, с.13].

Поняття „почуття” у контексті розглядуваної естетичної концепції не варто сприймати лише як безпосередньо емоційність. Твори мистецтва викликають катарсичне перетворення почуттів у людини. Воно має в собі дещо таке, що переборює звичайні почуття, і це дещо просвітлює їх.

Л.Виготський розглядав мистецтво як подовження суспільного почуття, що об'єктивоване, винесене назовні нас, матеріалізоване і закріплене у зовнішніх предметах мистецтва. Він вважав, що мистецтво – це суспільна техніка почуттів, зброя суспільства, через яку воно вводить у коло соціального життя найінтимніші і найособистісніші сторони нашого існування. Таке розуміння мистецтва дає можливість стверджувати, що через мистецтво почуття людини стає у усупільненим, спорідненим і водночас особистісним, і що твори мистецтва здатні формувати емоційно-естетичне ставлення.

У своїх наукових працях Б.Теплов зазначав, що художні твори спочатку не виступають перед дитиною у своїй специфічно-естетичній функції. Насамперед вони повинні бути естетично зрозумілою дією. Для цього потрібно виділити емоційну природу художніх творів. „З почуття повинно починатися сприймання мистецтва, через нього повинно йти, без нього – воно неможливе ” [5, с.10,45]. Специфічними для музичного

---

переживання є почуття, емоції, настрої. Позбавляючись свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом. Для підкріплення думки Б.Теплов посилається на подібні погляди філософа Аристотеля, композиторів П.Чайковського, Ф.Шопена, М.Римського-Корсакова, письменника Ромена Роллана. Інакше кажучи, естетичне розуміння музики насамперед емоційне її розуміння, яке відбувається в процесі сприймання зовнішнього настрою музичного твору. Тільки через вираження емоційності музика може передати „думки й образи” або картини природи. Через естетичну емоцію у цьому випадку людина пізнає світ.

Втрачаючи емоційну безпосередність щодо сприймання художніх творів, людина втрачає власне естетичне ставлення до них, вважає Б.Теплов. Одне із складних завдань художнього сприймання – зберегти цю емоційну безпосередність за допомогою зростаючого свідомого ставлення до мистецтва, поглиблюючи його зміст і техніку. Мова йде про те, що естетична емоційність передбачає наявність безпосередніх емоцій, але вже в перетвореній „окультуреній” формі. Можливість такого сприймання стосовно значних та глибоких творів мистецтва не відбувається безпосередньо: вона вимагає копіткої попередньої роботи, підготовки, високої спеціальної естетичної та загальної культури.

С.Рубінштейн вважав, що емоційно-естетичне ставлення як естетичне почуття виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Почуття „проникає” в сутність предмета, а не лише має стосунок до предмета: „Коли твори мистецтва, картини природи або людина викликає у мене естетичне почуття, то це означає не просто, що вони мені подобаються; в естетичному почутті, яке вони у мене викликають, я впізнаю специфічні естетичні якості – їхню красу. Ця їхня специфічна якість, власне кажучи, може бути пізнана лише шляхом почуття” [6, с.49].

Дякуючи емоційній насиченості творів мистецтва, і зокрема музиці, їх можна уявити як висхідну форму, що виховує емоційно-естетичне ставлення до творів мистецтва як деякий історичний досвід, який існував до і окремо від емоційного досвіду конкретної дитини, як передумова розвитку емоційно-естетичного ставлення дитини до творів мистецтва. Вважають, що музика є однією з найсприятливіших засобів естетичного виховання.

Музика не описує і не показує людських почуттів, вона безпосередньо їх втілює, – стверджують Д.Кабалевський, Л.Мазель, В.Цукерман. Рух почуттів як процес визначає звуковий (інтонаційний) і тимчасовий характер музичної форми, наголошує Б.Асаф'єв. Б.Ярустовський розглядає інтонаційність у музиці не лише як безпосередній подразник людського голосу: „Не наслідування, а пошуки в інструментах виразності й емоційного тепла рівнозначні людському голосу” [7, с.130].

А.Сохор вважає, що емоційний образ в музиці – це явище не зовнішнього світу, а породженої ним емоції, за характером якої ми можемо судити про її джерело [8, с.20]. В.Ражников, досліджуючи проблему художнього музичного виконання, зазначає, що не будь-яке музичне виконання може відповідати художньому критерію, а лише таке, яке визначається творчим музичним образом. Він виокремлює в музичному виконанні образ „емоційно змістового ядра”, яке базоване на „закономірності чуттєвого переживання музики” [9, с.72]. Більшість авторів вказують на те, що не будь-яке емоційне ставлення до творів мистецтва виступає показником естетичної емоційності. Своєрідність естетичної емоційності дослідники знаходять у безкорисливому: „безкорисливе кохання”, насолода, не пов'язана з „прагненням до

---

оволодіння”, не зацікавлений насолодою, „світла радість” [9, с.254] соціальному, осмисленому, категоріальному.

Отже, естетична емоційність якісно відрізняється від безпосередньої емоційності і може бути тим благодатним матеріалом, на якому естетична емоційність може формуватися.

Стосовно розв’язання питання про критерії розвитку емоційно-естетичного ставлення до мистецтва, то ними можуть слугувати типології реагування на твори мистецтва, розглянуті в працях С.Беляєвої-Екземплярської, К.Валентайна, Т.Трошина. Досліджуючи особливості прояву естетичного ставлення до музики та живопису в дітей, вони виділяли три типи емоційного ставлення до творів мистецтва, з яких тільки один тип відповідає якійсь своєрідності естетичної емоційності. Розглянемо їх докладніше.

1. Суб’єктивний тип емоційного реагування на твори мистецтва („реактивний”). Він характеризується наявністю емоційного переживання творів мистецтва, але при цьому сам твір мистецтва як джерело і причина емоційної реакції з поля свідомості зникає, діючи в певних випадках наче збудник. Представників цього типу музика лише підводить до цікавого фантазування: респондент ніби бачить сни [10, с.109].

Т.Трошин розглядає експерименти, у яких досліджується вплив музики на людський організм, зокрема на нервову діяльність, кровообіг тощо. Він робить висновок, що на „фізичну сферу музика діє так, як і будь-яка інша емоція” [10, с.34]. Тому пошук механізмів приємних або збуджувальних емоцій вказує на прояв споживчого характеру емоційного переживання. На думку Т.Трошина, людина шукає приємних емоцій або розваг через те, що вони вимагають від неї не так вже багато; для декого, щоб мати насолоду від музики, „достатньо сісти в крісло та розкрити

---

рота”. Для суб’єктивного типу показники мають досить пасивний характер емоційного ставлення до творів мистецтва.

2. Об’єктивний або абстрактно-фронтальний тип реагування. Люди цього типу під час сприймання особливостей організації творів мистецтва вирізняють всі елементи художньої мови, володіючи розвиненими сенсорними та аналітичними здібностями. Проте емоційне співпереживання художніх творів в них повністю відсутнє.

3. Об’єктивно-суб’єктивний тип емоційного реагування. Для нього характерною є наявність емоційного співпереживання художнього твору. Це співпереживання виникає відповідно до естетичного об’єкта і постійно „зважає” на його існування. Цей тип реагування дослідники схильні розцінювати як власне естетичний. „Найбільш цінні ті переживання, в яких наявні деякі закономірні співвідношення „Я” та естетичного об’єкта”, – вказує С.Беляєва-Екземплярська [10, с.112].

Естетичний тип емоційного реагування пов’язаний з усвідомленням твору мистецтва як предмета емоційного. Він потребує особливого ”культивування”. Т.Нечжуашвілі зазначав, що суттєвим для естетичного переживання музики є усвідомлення того, що вона розкриває внутрішній світ людини через втілення в музичних образах суспільно важливих і типових переживань.

Аналізуючи особливості емоційно-естетичного реагування на твори мистецтва, варто відмітити такі його показники: усвідомлення (виділення) творів мистецтва як особливо емоційного предмета та співпереживання дитини емоційному змісту творів мистецтва. Вирішення питання про показники вимагає не лише вказівки на якісну своєрідність у прояві естетичної емоційності, але й виділення її структурної формуючої.

Л.Виготський висунув гіпотезу про те, що почуття та сенсорний образ, почуття і образ уявлення під час сприймання мистецтва - це не два окремі один від одного процеси, а по суті є одним і тим самим процесом, що в мистецтві виступає як центральний, виражаючи емоційні реакції [2, с.265]. З.Новлянська вивчала особливості уяви старшокласників під час літературної творчості. Вона відзначила, що специфіку уявлення „варто шукати насамперед у можливості переведення в план образу, який відображає предметний світ того, що принципово непередметне – почуття, ставлення, переживання”. У її праці виділена своєрідна емоційна центрація старших школярів як рефлексія на власні переживання, що спонукає їх до літературної творчості. Специфіка уяви особливо обдарованих дітей полягає в тому, що вони відтворюють предмет, описуючи його емоційно. Реципієнти пишуть не про те, що вони бачили, а про те, що вони відчували, коли це бачили.

У дослідженні А.Мелик-Пашаєва „Виразальні функції кольору в образотворчій діяльності дітей” доведено, що в малюнках обдарованих дітей колір виступає активним засобом вираження емоційного ставлення до казкового предмета, якщо знаходиться у контурі малюнка (ситуація добрих і злих чарівників). В експерименті спостерігалась емоційна специфіка виразного сенсорного образу, про який Л.Виготський говорив як про гіпотезу.

Зв'язок емоційно-образних компонентів у структурі естетичного ставлення показує, що виразність художнього образу визначається емоційною виразністю художньої мови твору мистецтва. Її сприймання не дається безпосередньо. У сенсорних особливостях творів мистецтва вона виявляється лише для людини, яка володіє розвиненою естетичною



емоційністю. Тому в ролі показника необхідно виділити сприймання емоційної виразності художньої мови.

Більш складною формою прояву естетичного ставлення є, як відомо, самовираження через художній предмет. Ця здатність пов'язана із творчим ставленням людини до дійсності і виражається у створенні унікальних творів мистецтва.

Тому, названі вище показники емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва базуються на:

- усвідомленні музики як особливого емоційного предмета, співпереживання його змісту;
- сприйманні емоційної виразності художньої мови;
- самовираженні в естетичному предметі через засоби елементів художньої форми, що є необхідним і достатнім показником емоційно-естетичного розвитку дитини.

У нашому дослідженні нас переважно цікавлять психолого-педагогічні дослідження присвячені вивченню емоційного сприймання музики дітьми та дорослими, а відтак спинимось на них докладніше.

Сприймання музики дітьми вивчається здебільшого з позиції дослідження їхніх музичних здібностей. Основною є робота Б.Теплова „Психологія музичних здібностей” [11], у якій аналізуються структура і шляхи формування дитячих здібностей до музики. Б.Теплов бачить первинну і загальну музичну здатність – музичність. Основною ознакою музичності є переживання музики як вираження деякого естетичного змісту. Вона включає здатність емоційної чутливості до музики і здатність тонкого диференційованого сприймання (маємо на увазі розвинений музичний слух).

Дане дослідження сприяло появі цілого напрямку щодо вивчення окремих видів музичних здібностей стосовно звуковисотності слуху (праці О.Леонтєва, О.Овчинникової, Т.Мухіної, М.Лисіної, Т.Репіної та ін.); почуття ритму (праці І.Тарасової, Т.Ільїної та ін.). Широко відомі праці О.Апраксіної, В.Белобородової, С.Беляєвої-Екземплярської, Н.Ветлугіної, О.Костюка, В.Ражнікова, Т.Тарасова в галузі психології та педагогіки із загального питання сприймання музики. Важливість цих праць полягає в тому, що в них наголошується на принциповому підході щодо можливості розвитку музичного слуху в межах повнозначного сприймання музики як мистецтва.

Є деякі дані щодо можливості розвитку емоційної реакції на музику в дітей (праці педагогів К.Португалова і Д.Бусурашвілі). На формування музичної чуттєвості націлені експериментальні програми з музики та живопису (Д.Кабалевський і Б.Неменський). Зміст цих праць полягає в тому, що шляхом методично продуманих розповідей дітям про твори мистецтва розкривається їх емоційно-естетична змістовність. При цьому вказувалось на труднощі і проблеми введення дітей в емоційно-естетичний зміст творів мистецтва, оскільки він задіює афективно-потребнісну сферу особистості, що розвивається.

Г.Тарасов дослідив моральну потребу в музичній діяльності. Він подає її як єдність людини і музичного твору. Людина шукає в музиці спосіб вираження своїх внутрішніх переживань і почуттів. Це означає, що музичний твір вона сприймає не як формальну конструкцію, а як змістову форму, центральним моментом якої виступає почуття. Це ставлення і характерне, як вважає автор, для істинно естетичного ставлення до музики.

Дослідження свідчать, що адекватною дією, яка розкриває дітям емоційну специфіку музичного твору, виступає співпереживання як

---

особливий тип емоційної орієнтації на естетичний об'єкт. Ця дія, ймовірно, перетворюється на первинну духовну здатність – емоційно-естетичну чуттєвість до музики (за Б.Тепловим).

У музикознавчих працях подано аналіз структури музичного твору щодо його спрямованості на слухача (В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Костюк, Г.Левкевич). Музикознавці з'ясовували питання щодо джерел художнього впливу музичного твору. А.Г.Костюк вводить поняття культури музичного впливу. Вона визначається як особлива структурно-функціональна організація комплексу музичних здібностей людини, що забезпечує можливість розуміти музику адекватно задуму композитора. У своїх працях автор показує, що в процесі співпереживання музиці емоції слухача, дякуючи чіткій композиційній структурі твору, стають „особистісними”, упорядкованими, набувають рельєфних тенденцій розвитку, стають „тонуючими” [12, с.46]. У дослідженнях О.Костюка показана деяка пісенна обмеженість сприймання інструментальної музики, фрагментарність слухання, труднощі сприймання сонатного алегро і всього симфонічного циклу [100, с.49-56].

Музичні теоретики відмічають, що повноцінне сприймання музики вимагає від людини, крім чутливого музичного слуху, багатой емоційної культури і творчої уяви.

Проведений аналіз дає змогу відокремити два моменти, які суттєво визначають особливості емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва:

- 1) це відношення, пов'язане з усвідомленням музики як особливого емоційного предмета;
- 2) відношення, яке виступає як дія співпереживання: залучення індивіда до універсальної естетичної людської культури.

Підбиваючи підсумок, слід підкреслити, що емоційне сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ оточуючого світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у психолого-педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з іншого – істотним моментом сприймання музики є емоційно-оцінні реакції, які віддзеркалюють сприймання музики людиною і є показником її слухової культури. У нашому дослідженні ми більш докладно розглянемо психологічні особливості емоційного сприймання музики з боку оцінювального рівня сприймання музики, який зумовлює суб'єктивний зміст і визначеність емоційно-осмислених образів, що виникають в процесі сприймання музичного твору дитиною. Якщо розглядати емоційне сприймання музики з позиції оцінного рівня, то цьому рівню відповідає такий структурний компонент, як емоційно-естетичне ставлення до сприйнятого.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проведений аналіз дозволяє зробити висновок та виділити два моменти, які суттєво проявляють особливості емоційно-естетичного до творів мистецтва:

1) це пов'язане з усвідомленням музики як особливого емоційного предмета;

2) воно виступає як дія співпереживання: залучення індивіда до універсальної естетичної людської культури.

Підбиваючи підсумок, слід підкреслити, що емоційне сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ оточуючого світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у психолого-

---

педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з іншого – істотним моментом сприймання музики є емоційно-оцінні реакції, які віддзеркалюють сприймання музики людиною і є показником її слухової культури. У нашому дослідженні ми більш докладно розглянемо психологічні особливості емоційного сприймання музики з боку оцінювального рівня сприймання музики, який зумовлює суб'єктивний зміст і визначеність емоційно-осмислених образів, що виникають в процесі сприймання музичного твору дитиною. Якщо розглядати емоційне сприймання музики з позиції оцінного рівня, то цьому рівню відповідає такий структурний компонент, як емоційно-естетичне ставлення до сприйнятого. Оцінювання психологічних особливостей емоційно-естетичного ставлення розумово відсталих дітей до музики в нашому дослідженні буде здійснюватись за такими показниками:

- 1) усвідомлене виокремлення музичного твору або його фрагмента як особливого емоційного предмета на відміну від всіх інших предметів;
- 2) співпереживання його змісту;
- 3) розуміння емоційно-естетичного смислу музичних творів через сприймання емоційної виразності художньої мови;
- 4) самовираження в естетичному предметі через елементи художньої форми.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Коломійцева О.В. Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.; спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» Київ: Інст.-т спеціальної педагогіки АПН України. – 18 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства М., 1968. – 576с.

3. Искусство и школа: книга для учителя / [сост. А.К.Василевский]. М.: Просвещение, 1981. – 288с.
4. Марков М.Е. Искусство как процесс : Основы функциональной теории искусства М.: Искусство, 1970. – 239с.
5. Каган М.С. Морфология искусства Л.: Искусство, 1972. – 440с.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147с.
7. Ярустовский Б. Как жизнь // *Интонация и музыкальный образ*. М.: Музыка, 1965. – С. 95-133.
8. Сохор А.Н. Что такое музыкальный образ? *Музыкальная жизнь*. – 1964. – № 7. – С. 15-16.с.
9. Ражников В.Г. Исследование музыкального исполнительского образа *Вопросы психологии*. – 1978. – № 2. – С. 70-80.
- 10.Беляева-Экземплярская С.Н. Музыкальное восприятие и современная психология *Развитие музыкального восприятия школьников*: материалы 3-й науч.конф. по вопр. развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия детей. – М., 1971. – Вып.2. – С. 15-17.
- 11.Теплов Б.М. Избранные труды. в 2-х т.Т.1. / ред.-сост. Н.С.Лейтес, И.В.Равич. М.: Педагогика, 1985. - 329с.
- 12.Костюк Г.С. Избранные психологические труды М.: Педагогика, 1988.– 301с.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2018.

**ЧЕРНЯКОВА Олеся**

канд.психол.наук, доцент кафедри общей психологии ГВУЗ  
«Донбасский государственный педагогический университет»

ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: [alisekisa@gmail.com](mailto:alisekisa@gmail.com).

**КОЛОМИЙЦЕВА Анастасія**

студентка 2 курсу факультета спеціального образования, ДВНЗ  
«Донбасский государственный педагогический университет»,  
ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина  
E-mail: [foxn2025@gmail.com](mailto:foxn2025@gmail.com).

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ К МУЗЫКЕ В КАЧЕСТВЕ  
ГЛАВНОГО КОМПОНЕНТА ЕЕ ЭМОЦИОННОГО ВОСПРИЯТИЯ**

**Резюме.** В статье представлены результаты изучения возможностей развития эмоционально-эстетического отношения к музыке умственно отсталыми учениками, определяются показатели эмоционально-эстетического отношения умственно отсталых учащихся к музыке.

Освещены мысли Л. Выготского относительно положительного влияния искусства на развитие ребенка с проблемами. Уделено внимание работам Б. Теплова, который отмечал, что художественные произведения сначала не выступают перед ребенком в своей специфически эстетической функции. Обращены на взгляды С.Рубинштейна, который считал, что эмоционально-эстетическое отношение как эстетическое чувство выступает специфическим средством художественного освоения действительности. Дан анализ трудам ученых, в которых они утверждают, что музыка не описывает и не показывает человеческих чувств, она непосредственно их воплощает. Исследована нравственная потребность в музыкальной деятельности. Определены типы развития эмоционально-эстетического отношения к искусству: субъективный, объективный или абстрактно-фронтальный, объективно субъективный, эстетический. Выделены показатели эмоционально-эстетического реагирования на

произведения искусства. Обособлены два момента, которые существенно определяют особенности эмоционально-эстетического отношения к произведениям искусства. В выводах авторы статьи подчеркивают, что эмоциональное восприятие, имеет свою специфику, которая отличает его от восприятия любых других явлений окружающего мира, которое является сложным, многогранным и противоречивым процессом.

**Ключевые слова:** эмоционально-эстетическое отношение, художественно-эстетическое воспитание, музыкальное восприятие, умственно отсталые ученики.

**CHERNIAKOVA Olesia**

PhD, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University "

General Batiuk Str., 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [alisekisa@gmail.com](mailto:alisekisa@gmail.com)

**KOLOMIITSEVA Anastasiia**

2nd year student of the Faculty of Special Education, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University "

General Batiuk Str., 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [foxn2025@gmail.com](mailto:foxn2025@gmail.com).

**THE PECULIARITIES OF STUDYING OF THE INDICATORS EMOTIONAL AND AESTHETIC ATTITUDE OF MENTALLY RETARDED PUPILS TO MUSIC AS THE MAIN COMPONENT OF EMOTIONAL PERCEPTION**

**Summary.** In the article by means of careful analysis of scientific research the indicators emotional and aesthetic attitude of mentally retarded



pupils to music as the main component of its emotional perception is determined.

L. Vygotsky's thoughts on the positive impact of art on the development of a child with problems were highlighted. The attention was paid to the works of B. Teplov, who noted that the artistic works at first appear before the child in their specific aesthetic function. It was drawn to the views of S. Rubinstein, who believed that the emotional and aesthetic attitude as an aesthetic feeling is a specific means of artistic development of reality. The analysis was given to the works of scientists, in which they claim that music does not describe and does not show human feelings, it embodies them. The moral need for musical activity was investigated. The types of development of emotional and aesthetic attitude to art were defined: subjective, objective or abstract-frontal, objective-subjective, aesthetic. The indicators of emotional and aesthetic attitude to works of art were highlighted. There were two points that significantly determine the peculiarities of emotional and aesthetic attitude to works of art. In the conclusions, the authors emphasize that emotional perception has its own specifics, which distinguishes it from the perception of any other phenomena of the world. It is a complex, multifaceted and controversial process.

**Key words:** emotional and aesthetic attitude, artistic and aesthetic education, musical perception, mentally retarded pupils.

**Introduction.** The considering art as a "practical-spiritual kind of human activity", which indirectly reflects objectively existing reality and is aimed at the assimilation of the world according to the "laws of beauty", art historians, philosophers and psychologists have proved its role in the process of personality formation and socio-psychological significance in the life of human society. The success of the formation of emotional perception of musical works of mentally

retarded pupils depends primarily on the study of General indicators of artistic perception.

**Analysis of publication.** In the works of pathologists highlights the significant potential of artistic and aesthetic education in the development and correction of cognitive activity and emotional sphere of mentally retarded students (A. Aidarbekova, E. Waltze, A. Grabarov, T. Golovina, G. Dul'nev, I. Dmitrieva, I. Groshenkov, L. Zankov, I. Eremenko, A. Kolomiitseva, S. Milovka, M. Nudelman, etc.).

**Purpose.** The purpose of the article is to study the possibilities of development of emotional and aesthetic attitude to music by mentally retarded pupils and to identify the indicators of emotional and aesthetic attitude of mentally retarded pupils to music as the main component of its emotional perception.

**Results.** L. Vygotsky pointed to the positive impact of art on the development of a child with problems, emphasizing the special role of artistic activity both in the development of mental functions and in the activation of creative manifestations of schoolchildren with problems of development in different types of art (music, painting, art word, theatre). B. Teplov noted that the works of art at first do not appear before the child in its specific aesthetic function. S. Rubinstein believed that emotional and aesthetic attitude as an aesthetic feeling is a specific means of artistic development of reality. D. Kabalevsky, L. Mazel, V. Zuckerman argue that music does not describe and does not show human feelings, it embodies them. A. Sohor believes that the emotional image of the music is not a phenomenon of the outside world, but the generated emotion, by the nature of which we can judge its source. V. Raznikov, exploring the issue of artistic musical performance, notes that not every musical

performance can match the artistic criterion, but only that which is determined by the artistic musical way.

S. Novlianska studied the peculiarities of the imagination of the pupils during literary creativity. In her work a kind of emotional center of high school students as a reflection on their own experiences was highlighted, which encourages them to literary creativity.

G. Tarasov investigated the moral need for musical activity. He presents it as a unity of a person and a musical work. A person is looking for a way to express his inner feelings and feelings in music.

**Conclusion.** The analysis allows us to make a conclusion and identify two points that significantly show the features of the emotional and aesthetic to the works of art:

1) this is connected with the realization of music as a special emotional subject;

2) it acts as an action of empathy: the involvement of the individual in the universal aesthetic human culture.

If we consider the emotional perception of music from the position of the evaluation level, then this level corresponds to such a structural component as the emotional and aesthetic attitude to the perceived.

#### REFERENCES

1. Kolomiitseva O. V. Psychological peculiarities of emotional perception to music retarded children: abstract dis. for obtaining sc. degree cand. psych. sc.; spec. 19.00.08 "Special Psychology" Kyiv: Inst. Of Special Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. - 18 p.
2. Vygotsky L. S. Psychology of Art. M., 1968. – 576 p.
3. Art and school: a book for teachers / [comp. A. K. Vasilevskii]. M.: Education, 1981. – 288 p.

4. Markov M. E. Art as a process: Fundamentals of functional theory of art. M.: Art, 1970. – 239 p.
5. Kagan M. S. Morphology of Art. L.: Art, 1972. – 440 p.
6. Rubinstein S. L. About thinking and ways of its study. Moscow: Publ. in USSR, 1958. – 147 p.
7. Yarustovskyi B., Like life. Intonation and musical image. M.: Music, 1965. - pp. 95-133.
8. Sochor A. N. What is a musical way? Musical life. - 1964. - № 7. - pp. 15-16
9. Raznikov V. G. Study of music and performing image. Questions of psychology. - 1978. - № 2. - pp. 70-80.
10. Beliaeva-Ekzemliarskaia S.N. Musical perception and modern psychology. Development of musical perception of schoolchildren: materials of the 3rd scientific. conf. according to qu. development of singing voice, musical hearing and perception of children. - M., 1971. – Vol.2. – pp. 15-17.
11. Teplov B. M. Selected works. 2 vol. ,V. 1. / ed. - comp. N. S. Leites, I. V. Ravich. M.: Pedagogy, 1985. – 329 p.
12. Kostiuk, G. S. Selected psychological works, Moscow: Pedagogika, 1988.– 301 p.

(Англійською переклала Л. Погорєлова – вчитель іноземної мови і зарубіжної літератури).

**УДК 159.942.5-055.2**

**АСЛАНЯН Тетяна**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Донбаський державний педагогічний університет,

вулиця Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [taslanyanser@gmail.com](mailto:taslanyanser@gmail.com)

**ШЕВЕЛЬДИНА Ольга**

асистент кафедри прикладної психології, Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ, Україна

вулиця Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: [sheolh2017@gmail.com](mailto:sheolh2017@gmail.com)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ТРАВМИ У ФОРМУВАННІ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ «ЕМОЦІЙНОГО ХОЛОДУ» У ЖІНОК**

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу причин формування симптомокомплексу «емоційного холоду», який ускладнює встановлення психологічної інтимності в партнерських стосунках.

У зв'язку з тривалим військовим конфліктом на Сході України вивчення видів ранніх психологічних травм і наслідків, до яких призводить травматичний досвід, стає досить актуальним. Травматичний досвід оберігає жінок від зустрічі з певними почуттями, ситуаціями, місцями і людьми. Результатом такого поступового придушення власної волі стає втрата життєвих сил і потенціалу у жінок, втрачається можливість укладати стосунки психологічної інтимності та зберігати їх. Феномен нездатності створювати та зберігати психологічну інтимність ми позначили як симптомокомплекс «емоційного холоду».

© Асланян Т., Шевельдина О., 2018

Розглянуто зміст поняття симптомокомплекс «емоційного холоду», а також проаналізовано дитячі травми особистості, які впливають на його формування. Доведено, що симптомокомплекс «емоційного холоду» перешкоджає встановленню міжособистісних стосунків психологічної інтимності з протилежною статтю. Також що, симптомокомплекс «емоційного холоду» - це багаторівнева структура, що включає весь спектр варіантів ухилення від психологічної інтимності, від визнання потреби в іншій людині до збереження формальних, емоційно холодних стосунків із партнером.

Встановлено декілька чинників формування СК «емоційного холоду» – ранні травми, базовий/структурний дефект, механізми переривання контакту в гештальттерапії. В онтологічному сенсі «емоційний холод» може бути і характеристикою дефіцитарного розвитку особистості, що залишив стійкий дефект, і відсутністю здатності укладати й підтримувати близькі довірчі стосунки, і результатом дитячої травми, що призвело до фіксації псевдо почуттів (страху, провини, сорому тощо), і стрижневою характеристикою міжособистісної комунікації партнерів.

**Ключові слова:** психологічна травма, симптомокомплекс «емоційного холоду», базовий дефект, структурний дефект.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Психологічна травма – не достатньо вивчена причина людських страждань, яку ми найчастіше схильні не помічати, ігнорувати, не брати до уваги, заперечувати або перекручено тлумачити. Травматичний досвід, який отримала дитина приводить до втрати або руйнування нормальних зв'язків особистості із самим собою, з власним організмом, зі своєю сім'єю, з іншими людьми, і нарешті з навколишнім світом. У сучасній культурі

прояви «емоційного холоду» можуть проявлятися в різноманітних формах поведінки, що описуються як трансформація жіночої гендерної ролі, альтернативні форми шлюбу, трудоголізм, Інтернет-адикція тощо. На наш погляд, симптомокомплекс може бути причиною різних варіантів порушень інтимної комунікації, тоді як виявлення його структурних і функціональних характеристик є підґрунтям створення корекційних і профілактичних програм для жінок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Травматичні переживання жінок впливають на рівень самоповаги і ступінь довіри собі, на впевненість у власному благополуччі, на втрату зв'язку з життям. Можливість вибору стає обмеженою, оскільки поступово відбувається уникнення зустрічей з певними почуттями, ситуаціями, місцями і людьми. Результатом такого поступового придушення власної волі стає втрата життєвих сил і потенціалу у жінок, втрачається можливість укладати стосунки психологічної інтимності та зберігати їх. Теоретичні засади освіти зробили внесок М. Балінт, Х. Кохута. Феномен нездатності створювати та зберігати психологічну інтимність ми позначили як симптомокомплекс (СК) «емоційного холоду» (Л. Бурлачук, О. Кочарян, М. Жідко.).

**Формулювання цілей статті.** Розкрити зміст поняття симптомокомплекс «емоційного холоду», а також проаналізувати дитячі травми особистості, які впливають на його формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Симптомокомплекс «емоційного холоду» розглядаємо як деформацію особистісних емоційних

---

структур, що формує нездатність людини до близьких контактів, вираження почуттів, стосунків довіри й тепла. Ймовірно, подібна деформація особистісних структур може тлумачитися як рівень базисного дефекту (за М. Балінтом [5]), що має такі характеристики: 1) усе, що відбувається на цьому рівні, перебуває виключно в межах стосунків між двома особами – тут відсутня третя персона; 2) ці двосторонні взаємини мають особливу природу, абсолютно відмінну від добре вивчених людських стосунків едіпова рівня; 3) природа динамічного чинника, що діє на цьому рівні, відрізняється від природи конфлікту; 4) мова дорослих часто виявляється даремною для опису подій, що відбуваються на цьому рівні.

М. Балінт [5] виділяє 4 види лібідозного катексису, спостережуваного в ранньому дитинстві: а) частина початкового катексису оточення припадає на об'єкти, що з'являються, 2) інша частина вихідного катексису оточення в якості вторинних засобів пом'якшення фрустрації відводиться в Его – це нарцисичний і ауто еротичний катексис; 3) повторний катексис виходить із вторинного нарцисизму; 4) формування окофілічних (об'єкти сприймаються як безпечні й комфортні, тоді як простір між ними є джерелом загрози й жаху) і філобатичних (простори без об'єктів утримують початковий катексис; вони сприймаються як безпечні і прихильні, тоді як об'єкти повні загрози й віроломства) структур світу.

Розуміння базисного дефекту в М. Балінта [5] і структурного дефекту в Х. Кохута [6] схоже в уявленні про глибину й масштабність емоційного пошкодження особистісних структур. Х. Кохут [6] стверджує, що для нормального розвитку Его і оптимального функціонування особистості дитині необхідна інтерналізація ідеалізованого об'єкта, в якості якого виступає фігура батька-матері, яка опікується, любить, здатна в достатній мірі задовольнити потреби дитини і зняти виниклу напругу.



---

Якщо внаслідок сильного розчарування цього не відбувається, то не формується внутрішня структура особистості, здатна самостійно підтримувати її емоційну рівновагу. Така людина буде дуже ранима, тривожна, схильна до всіляких страхів, образлива, підозріла тощо.

Особистість завжди потребуватиме якихось зовнішніх об'єктів у надії отримати від них підтримку й керівництво, причому об'єкти (партнери) виступатимуть не самостійною метою, а лише свідомо приреченою спробою заповнити структурний дефект. Можна припустити, що стосунки, вибудовані з навколишнім світом, відчуватимуться чи-то як незадовільні, чи-то як життєво необхідні, рятівні, без яких неможливе подальше існування людини. У будь-якому випадку партнерство буде пов'язано з розчаруванням і відсутністю емоційного стабільного контакту, що визначаємо як СК «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках.

Первинною моделлю людських взаємин для дитини є її контакт з матір'ю або особою, яка її замінює. Підвалиною гармонійного розвитку особистості є задоволення в дитини потреби залежності [7]. Якщо це прагнення розуміння, турботи, любові й прийняття не реалізовано, якщо дитина отримує травматичний досвід «неспроможного оточення», то в майбутньому, у дорослому житті, з'являється потреба «витрачати час і сили на зведення кріпосних стін навколо свого «Я», щоб захиститися від ворога, який насправді сидить у фортеці» [7, с.65].

Перед тим як перейти до типології дитячих травм, що є підґрунтям формування СК «емоційного холоду», розглянемо уявлення про травматичний досвід, наявні в сучасній психології.

Як було вказано вище, М. Балінт [5] відносить травми, що визначають формування «базисного дефекту» емоційних структур особистості, який, на нашу думку, може бути причиною формування СК

«емоційного холоду», до довербального, доедіпального рівня, що окреслює складність доступу до таких травм.

Л. Бурлачук, О. Кочарян, М. Жідко [8] виділяють специфічні характеристики травматичного досвіду особистості:

1) до нього не існує прямого доступу – клієнт не може просто розповісти про свої травми й переживання, навіть у тому випадку, коли він пам'ятає про певні травматичні події, доступ до самого переживання (гніву, образи тощо) закрито;

2) внутрішнє неприйняття;

3) неусвідомленість – навіть спогади про ранні травматичні події не наштовхують клієнта (звичайно, без спеціальної роботи) на розуміння дійсної травми (покинутість, нехтування, зрада, приниження, обмеження тощо) і психологічного сенсу самих подій;

4) смислове поле травматичного комплексу виявляється в системі дорослої поведінки.

А. Янов [9], творець первинної терапії, вводить поняття «резервуар первинного болю», у якому інкапсульовано весь біль і гіркоту, пов'язані з ранніми глибинними травмами. Первинний біль у результаті психотерапії вивільняється в первинному крику й починає усвідомлюватися людиною водночас із ранніми травмами, які, нашаровуючись одна на одну, формують структуру травматичного досвіду.

У контексті власної теорії травми А. Янов розділяє такі поняття, як першопочуття і псевдопочуття. Підвалиною першопочуття є потреба в батьківській любові і страх втратити її, тоді як псевдопочуття (страх, провина, сором, гнів і т.п.) сприймаються почасти як єдині дійсні переживання і є лише реакцією на первинний біль. Грунтуючись на псевдопочуттях, людина може будувати псевдо стосунки і псевдо близькість.

Отже, травматичний досвід, спричинюючи особливості поведінки дорослої людини й обмежуючи її здатність до встановлення емоційно наповнених стосунків психологічної інтимності, є важкодоступним як на діагностичному рівні, так і на рівні психокорекції.

Водночас, у психології існують різні типології дитячих травм, що стосуються емоційної сфери особистості і обумовлюють формування передумов симптомокомплексу «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках. Одну з таких типологій пропонує Р. Melody [10], розрізняючи види дитячих травм, які впливають на здатність особистості до встановлення взаємин психологічної інтимності, та виділяючи у зв'язку з типологією інтимності фізичну, сексуальну, емоційну й інтелектуальну травми.

Фізична травма пов'язана з ігноруванням з боку батьків фізичних контактів із дітьми, відсутністю чи негативною оцінкою зовнішності, уникненням фізичних контактів батька з донькою, що вступила в пубертатний вік тощо.

Сексуальна травма викликається сексуальними домаганнями, насильством, спокушанням з боку дорослого та відсутністю підтримки й захисту з боку батька своєї чи протилежної статі.

Інтелектуальна травма наноситься відсутністю розуміння дитини з боку батьків, неувагою чи неповагою до її думки, поглядів і т.ін..

Емоційна травма пов'язана із сильними, але при цьому прихованими емоціями, які з певних причин не були реалізовані в дитинстві; почасти ці емоції було спрямовано на батьків.

Вищенаведені види травм заважають формуванню здорових особистісних меж, що робить людину нездатною вступати в стосунки інтимності.

Л. Бурбо [11] виділяє 5 типів травм, що спричиняють емоційні

---

порушення, пов'язані з проявом різних феноменів «емоційного холоду»: нехтування (маска – утікач), покинення (залежний), приниження (мазохіст), зрада (контролер), несправедливість (ригідний). Типологія особистості, що її запропонувала Л. Бурбо, ґрунтується на особливостях дитячих травм і містить такі характеристики, як вік травми, особливості взаємодії з батьками, особливості статури, поведінкові патерни тощо.

Травма знедоленої людини переживається з батьком своєї статі, який наче не дає дитині права на існування, не приймає її. У людини, яка зазнала такої травми тіло стисле, вузьке, крихке, фрагментарне. Вона вважає себе нікому не потрібною нікчемністю, прагне до самотності, вміє бути непомітною, знаходить різноманітні способи втечі від контактів з іншими людьми, вважає, що її не розуміють.

Травма покинення. Дитина в емоційному сенсі покинута батьком протилежної статі, відчуває «нестачу емоційного харчування». У дорослому житті така людина схильна перебирати на себе роль жертви, схильна до злиття з кимось іншим, потребує присутності, уваги, при цьому прагне до незалежності, більше за все боїться самотності. Отже, контакт з іншим є порожнім і холодним.

Травма приниження. Вона завдається в віці від 1-го до 3-ох років і пов'язана з батьком, який опікується фізичним розвитком дитини. Така людина часто соромиться себе чи інших, боїться спричинити сором, влаштовує все так, щоб бути скутою, інакше – відчуває себе нестриманою, почасти відчуває огиду як до себе, так і до оточення, дистанціюється від контактів.

Травма зради належить віку від 2-ох до 4-ох років і пов'язана з батьком протилежної статі. Драматичні переживання в дитини викликаються крахом довіри чи нездійснених очікувань у любовно-

---

сексуальній сфері. Така людина схильна до маніпуляції, вважає себе відповідальною й сильною, легко бреше і спокушає, при цьому має багато очікувань від інших людей, нетерпима, довіряє важко, скептик. Важливо, що вона є нездатною до побудови щирих, довірливих стосунків.

Травма несправедливості притаманна віку 4-ох – 6-ти років і пов'язана з батьком своєї статі – дитина може бути або недооціненою, або несправедливо оціненою. У дорослому житті така людина має підвищене почуття обов'язку, прагне бути старанною й досконалою, заздрісна, усунена від власних почуттів, продуктивна, дуже рідко дозволяє собі задоволення, оскільки через них переживає почуття провини, контролює себе, холодна, не вміє показати свої почуття.

Як видно, усі висвітлені травми автор відносить до допубертатного віку і кожна з них призводить до тих або інших емоційних пошкоджень, які можуть розглядатись у контексті СК «емоційного холоду». Відмітною особливістю цієї типології є те, що, окрім класифікації травм, автор пропонує також феноменологію того або іншого типу уникнення психологічної близькості і навіть характеристики зовнішнього вигляду людини, що належить до певного типу.

Х. Кохут [6] зміщує акценти з ролі травми у формуванні структурного дефекту на специфіку особистості батьків і психологічної атмосфери в батьківській сім'ї. На його думку, «очевидні події життя дитини», такі як народження сиблінгів, свідоцтво первинної сцени, спокушання тощо, не завжди перебирають на себе провідну роль у формуванні психопатології. Набагато більший вплив можуть справити свідомі й несвідомі аспекти взаємин між батьками і безпосередньо з дитиною, у яких щодня виявляється нездатність до емпатії, страх, тривога, невпевненість, прихований гнів чи якісь інші характеристики особистостей батьків.

Ця ж ідею простежується в накових Е. Еріксона [2]: на дитину значно більший вплив справляють не особливості стилів виховання, не наслідування тим чи тим стандартам виховання, а психологічне благополуччя/неблагополуччя, гармонія/дисгармонія батьків. Існує думка про те, що сама мати, а не ситуація, є дистресом для дитини [12].

Варто зазначити, що важливу роль у формуванні СК «емоційного холоду» можуть відігравати як стосунки з батьком своєї, так і протилежної статі. Традиційно в психологічних дослідженнях більша увага приділялася материнсько-дочірнім взаєминам [13], тоді як стосунки доньки з батьком залишалися поза межами. Однак низка досліджень (Secunda (1992) Sharpe (1994) та ін.) (цит. за [14]) виявляють зв'язок між відсутністю прийняття з боку батька і неможливістю досягти психологічної інтимності, а також вплив взаємин із батьком на самооцінку й сексуальність жінок. Окрім того, увага батька до доньки в дитинстві набагато більше, ніж увага з боку матері, пов'язана зі здатністю дорослої жінки досягати оргазму [14]. Загалом міжособистісні партнерські стосунки в дорослому житті великою мірою визначаються особливостями сімейної соціалізації [15, 16 та ін.]

У теорії гештальттерапії висвітлюється цикл контакту, повне проходження якого є необхідною умовою здорової взаємодії людини з навколишнім середовищем. Для нас становить інтерес аналіз уявлення про контакт в контексті СК «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках.

Вважаємо за доцільне дослідити один із варіантів циклу контакту, що існують в цьому напрямку, – класичний чотирьохфазний цикл контакту П. Гудмена, що є підвалиною інших його варіантів, розроблених в гештальт-підході (напр. С. Гінгера [17], Зінгер). Чотирьохфазний цикл контакту включає:

1. Фор-контакт чи передконтакт. На цьому етапі людина усвідомлює

потребу в близькій емоційній взаємодії з іншою людиною. Це може бути потреба дати або отримати тепло, поділитися переживаннями тощо.

2. Контакт. Людина, визначившись із цілями, бажаннями й вибравши партнера, починає вступати з ним у взаємодію, відшукувати загальні інтереси, намагатися привернути увагу, з'ясувати його цілі й потреби. Процеси, що відбуваються на цьому етапі, можуть бути позначені як «промацування ґрунту».

3. Повний контакт. На цьому етапі стираються межі між партнерами, йде обмін емоціями, переживаннями, думками та ін. На якийсь момент партнери утворюють певну цілісність, емоційно наповнюючи один одного, і знаходячи відчуття єднання, підтримку, любов тощо.

4. Пост-контакт чи відступ. Партнери виходять із контакту для того, щоб асимілювати отриманий досвід, використовуючи його для підтримки власної ідентичності, що дозволяє сформулювати й усвідомити нові потреби та бажання для здійснення наступного циклу контакту.

Як бачимо, контакт є певною динамічною структурою, що вміщує декілька послідовних етапів. Нездатністю встановити стосунки психологічної інтимності відповідно до цієї схеми є переривання циклу контакту на одному з етапів. Розглянемо деякі з варіантів.

Зупинившись на етапі перед контакту, людина або не визнає власну потребу в близьких стосунках, або не може вибрати партнера, створюючи якийсь ідеальний розмитий образ і залишається на рівні фантазій чи здійснює вибір, керуючись не своїми дійсними потребами й бажаннями, а якимись зовнішніми критеріями (які в різних напрямках можуть концептуалізуватися як інтроекції, когнітивні афірмації [8], не адаптивні когніції [8] та ін.), що ставить під сумнів продуктивне проходження решти етапів. Взаємини з потенційними партнерами можуть уриватися на етапах

знайомства, «вивішування» оголошень на сайтах знайомств у Інтернеті чи шлюбних агентствах.

Переривання циклу контакту на етапі контакту може бути пов'язане з недовірою до партнера, до його відчуттів, невпевненістю у власній цінності, розчарованістю в партнерові і т.п.

Коли людина залишається на етапі повного контакту і не завершує повного циклу, це може свідчити про встановлення стосунків міжособистісної залежності, які вочевидь спочатку ідеалізуються і сприймаються як задовільні, а потім починають обтяжувати й обмежувати партнерів, розмиваючи їхні ідентичності і позбавляючи можливості вибору, проте страх залишитися самому не дозволяє вийти з цього контакту.

Людина, яка зупиняється на рівні постконтакту, стає нездатною до розвитку нового циклу контакту, залишаючись у минулих, завершених переживаннях і стосунках. У термінології J.F. Cuber та R.W. Harroff це може бути «мертвий» шлюб, у якому панують апатія й емоційна відчуженість подружжя. Такі стосунки можуть виглядати безконфліктними, але вони емоційно порожні, позбавлені динаміки. По суті, кожна людина живе своїм життям.

Отже, виходячи з уявлення про цикли контакту, можна припустити, що, по-перше, симптомокомплекс «емоційного холоду» перешкоджає встановленню міжособистісних стосунків психологічної інтимності з протилежною статтю, реалізуючись на різних етапах цих взаємин і перериваючи їх розвиток, а по-друге, існує контекст розгляду симптомокомплекс «емоційного холоду», у якому він виступає як багаторівнева структура, що включає весь спектр варіантів ухилення від психологічної інтимності, від визнання потреби в іншій людині до збереження формальних, емоційно холодних стосунків з партнером.



**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Існує декілька чинників формування СК «емоційного холоду» – базовий/структурний дефект, ранні травми, механізми переривання контакту в гештальттерапії. В онтологічному смислі «емоційний холод» може бути і характеристикою дефіцитарного розвитку особистості, що залишив стійкий дефект, і відсутністю здатності укладати й підтримувати близькі довірливі стосунки, і результатом дитячої травми, що призвело до фіксації псевдо почуттів (страху, провини, сорому тощо), і стрижневою характеристикою порушених патернів міжособистісної комунікації. З огляду на це, варто розглядати «емоційний холод» як складне багаторівневе утворення, що має специфічну структуру й функціональні особливості. СК «емоційного холоду» дещо точніше відтворює феномен порушення інтимно-особистісної сфери, ніж спів залежність, страх інтимності, самотність тощо. Поняття є певною стильовою характеристикою, що окреслює стійкі патерни невротичної подружньої взаємодії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Питер А. Левин, Энн Фредерик. Пробуждение тигра – исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания. 2007. С. 17-19.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис/ Пер. с англ. М. Прогресс, 1996. 342 с.
3. Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб. Речь, 2005. 436 с.
4. Кочарян А.С, Терещенко Н.Н., Асланян Т.С. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». Харків. Вид-во ХНУ, 2007. С. 115–119.

5. Балинт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии/Науч. ред. А.М. Боковикова. Пер. с англ. В.А. Агаркова, С.В. Кравец. М. Когито – Центр, 2002. 256 с.
6. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. Пер. с англ. М. «Когито-Центр», 2003. 368 с.
7. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери. Пер.с англ. Н.М. Падалко. М. Независимая фирма «Класс», 2007. 80 с.
8. Бурлачук Л.Ф. Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. 3 - е издание. СПб: Питер, 2009. 496 с.
9. Janov A. Primal Healing: Access the Incredible Power of Feelings to Improve Your Health. New Page Books; 1 edition (October 15, 2006). P.288
10. Mellody P. The Intimacy factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love. HarperSanFrancisco, 2004. P. 215-217.
11. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой. Пер с англ. Под ред. И.Старых. К. «София», 2001. 176 с.
12. Main, M. Goldberg S., Muir R., Kerr J. Recent studies in attachment. Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives, 1995. P. 407 – 474.
13. Thériault J. Sexual and Non – Sexual Intimacy in Romantic Relationships during Late Adolescence: the Role of the Mother – Daughter Relationship, Electronic Journal of Human Sexuality, Volume 6, Feb. 3, 2003. URL:www.ejhs.org
14. Scheffler T. S. The relationship between fatherly affirmation and a woman's self – esteem, fear of intimacy, comfort with womanhood and comfort with

sexuality. The Canadian Journal of Human Sexuality, Vol. 8(1) Spring 1999. P. 39 – 45.

15. Shaver P. “Infant – Caretaker Attachment and Adult Romantic Love: Similarities and Differences”. Materials of the 2nd International Conference on Personal Relationships. – Madison, WI, 1984. p.12.
16. Shaver P., Perlman D/, Jones W. Adult romantic attachment. Advances in personal relationships /Shaver P., Hazen C. London: Jessica Kingsley, 1993, v. 4. P. 29 – 70.
17. Гингер С. Гештальт: Искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. М: Издательство: ПЕР СЭ, 2002. 320 с.

Стаття надійшла до редакції 26.05.2018.

**АСЛАНЯН Татьяна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Донбасского государственного педагогического университета, Академия педагогических наук Украины.

улица Г. Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: [taslanyanserg@gmail.com](mailto:taslanyanserg@gmail.com)

**ШЕВЕЛЬДИНА Ольга**

ассистент кафедры прикладная психология, Донбасский государственный педагогический университет, Славянск, Украина

улица Г. Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: [sheolh2017@gmail.com](mailto:sheolh2017@gmail.com)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАВМЫ В ФОРМИРОВАНИИ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ХОЛОД» У ЖЕНЩИН**

**Резюме.** В статье рассматривается содержание понятия симптомокомплекс «эмоционального холода», а также проанализированы детские травмы личности, влияющих на его формирование.

В связи с продолжающимся военным конфликтом на Востоке Украины изучение видов ранних психологических травм и последствий, к которым приводит травматический опыт, становится весьма актуальным. Травматический опыт предохраняет женщин от встречи с определенными чувствами, ситуациями, местами и людьми. Результатом такого постепенного удушения собственной воли становится потеря жизненных сил и потенциала у женщин, теряется возможность заключать отношения психологической интимности и сохранять их. Феномен неспособности создавать и сохранять психологическую интимность мы обозначили как симптомокомплекс «эмоционального холода».

В статье рассмотрено содержание понятия симптомокомплекс «эмоционального холода», а также проанализированы детские травмы личности, влияющих на его формирование.

Доказано, что симптомокомплекс «эмоционального холода» препятствует установлению межличностных отношений психологической интимности с противоположным полом. Также что, симптомокомплекс «эмоционального холода» - это многоуровневая структура, включающая весь спектр вариантов уклонения от психологической интимности, от признания потребности в другом человеке к сохранению формальных, эмоционально холодных отношений с партнером.

Установлено несколько факторов формирования СК «эмоционального холода» - ранние травмы, базовый / структурный дефект, механизмы прерывания контакта в гештальттерапии. В онтологическом смысле «эмоциональный холод» может быть и характеристикой

дефицитарной развития личности, оставил стойкий дефект, и отсутствием способности заключать и поддерживать близкие доверительные отношения, и результатом детской травмы, что привело к фиксации псевдопочувств (страха, вины, стыда и т.п.), и стержневой характеристикой нарушенных паттернов межличностной коммуникации.

**Ключевые слова:** психологическая травма, симптомокомплекс «эмоционального холода», базовый дефект, структурный дефект.

**ASLANIAN Tetiana**

candidate of psychological sciences, associate professor of department of applied psychology of Donbass state pedagogical university, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

St. H. Batiuka, 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [taslanyanserg@gmail.com](mailto:taslanyanserg@gmail.com)

**SHEVELDINA Olga**

assistant of psychological sciences, associate professor of department of applied psychology of Donbass state pedagogical university, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

St. H. Batiuka, 19, Sloviansk, 84116, Ukraine

E-mail: [sheolh2017@gmail.com](mailto:sheolh2017@gmail.com)

**PSYCHOLOGICAL TRAUMAS IN THE FORMATION OF "EMOTIONAL COLD" SYMPTOMS IN WOMEN**

**Abstract. Introduction.** The article reviewed the study of the types of early psychological trauma and the consequences, leading to traumatic experience, in connection with the ongoing military conflict in the Eastern Ukraine, becomes very relevant. Traumatic experience protects women from encountering certain feelings, situations, places and people. The result of such gradual strangulation of self-willpower is loss of vitality and potential for women, the opportunity to create and

preserve psychological intimacy. We identified the phenomenon of inability to create and preserve psychological intimacy as "emotional cold" symptom.

**Analysis of publications.** The theoretical fundamentals of Balint M., Kokhut K.H., Erikson E., Kocharyan A.S., Tereshchenko N.N.

**Purpose.** The article reveals the content of the concept of "emotional cold", as well as analyzes children's traumas of a personality, which influence its formation.

**Results.** It is proved, that the "emotional cold" symptom prevents the establishment of interpersonal relations of psychological intimacy with the opposite sex. Also, the "emotional cold" symptom - is a multilevel structure that includes the entire spectrum of absenteeism ways of psychological intimacy, from recognizing the need for another person to maintain a formal, emotionally cold relationship with a partner.

In Gestalt therapy were established several factors of the formation of "emotional cold" symptom - early traumas, basic / structural defect, mechanisms of interruption of contact. In the ontological sense, "emotional cold" can be a characteristic of deficient development of the person who left a persistent defect, and the lack of ability to conclude and maintain close trust relationships, and the result of child trauma, which led to the fixation of pseudo-feelings (fear, guilt, shame, etc.), and core characteristics of broken patterns of interpersonal communication.

**Conclusion.** In our opinion, the "emotional cold" symptom somewhat accurately reproduces the phenomenon of violation of the personality sphere, rather than co-dependence, the fear of intimacy, loneliness, etc. The concept is a certain stylistic characteristic that outlines stable patterns of neurotic marital interaction. We consider it necessary to engage in the spread of psychological awareness, especially in those areas, where take place hostilities. This will give us the

opportunity to maintain the psychological health of our population. As we overcome our unresolved traumas, we discover and fulfil our potential parts, and this makes us more holistic.

**Key words:** psychological trauma, "emotional cold" symptoms, basic defect, structural defect.

#### REFERENCES

1. Piter A. Levin, Enn Frederik. Probuzhdeniye tigra - istseleniye travmy. Prirodnaya sposobnost' transformirovat' ekstremal'nyye perezhivaniya. 2007. S. 17-19.
2. Erikson E. Identichnost: yunost, krizis / Per. s angl. M. Progress, 1996. 342 s.
3. Andreyeva T.V. Psikhologiya sovremennoy semyi. SPb. Rech, 2005. 436 s.
4. Kocharyan A.S., Tereshchenko N.N., Aslanyan T.S. Sindrom «emotsionalnogo kholoda» v mezhlichnostnykh otnosheniyakh: addiktivnyye kontekst. Vestnik Khar'kovskogo natsionalnogo universiteta imeni V.N. Karazina. Seriya «Psikhologiya». Khar'kov. Izd-vo KHNU, 2007. S. 115-119.
5. Balint M. Bазisnyy defekt: Terapevticheskiye aspekty regressii / Nauch. red. A.M. Bokovikova. Per. s angl. V.A. Agarkova, S. Kravets. M. Kogito - Tsentr, 2002. 256 s.
6. Kokhut KH. Analiz samosti: Sisitematichesiyy podkhod k lecheniyu nartsissicheskikh narusheniy lichnosti. Per. s angl. M. «Kogito-Tsentr», 2003. 368 s.
7. Vinnikot D.V. Malen'kiye deti i ikh materi. Per.s angl. N.M. Padalko. M. Nezavisimaya firma «Klass», 2007. 80 s.
8. Burlachuk L.F. Kocharyan A.S., Zhidko M.Ye. Psikhoterapiya: Uchebnik dlya vuzov. 3 - ye izdaniye. SPb: Piter, 2009. 496 s.
9. Janov A. Primal Healing: Access the Incredible Power of Feelings to Improve Your Health. New Page Books; 1 edition (October 15, 2006). P.288

10. Mellody P. The Intimacy factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love. HarperSanFrancisco, 2004. P. 215-217.
11. Burbo L. Pyat' travm, Kotoryye meshayut byt' samim soboy. Per s angl. Pod red. I. Starykh. K. «Sofiya», 2001. 176 s.
12. Main, M. Goldberg S., Muir R., Kerr J. Recent studies in attachment. Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives, 1995. R. 407 - 474.
13. Thériault J. Sexual and Non - Sexual Intimacy in Romantic Relationships during Late Adolescence: the Role of the Mother - Daughter Relationship, Electronic Journal of Human Sexuality, Volume 6, Feb. 3, 2003. URL: [www.ejhs.org](http://www.ejhs.org).
14. Scheffler T. S. The relationship between fatherly affirmation and a woman's self - esteem, fear of intimacy, comfort with womanhood and comfort with sexuality. The Canadian Journal of Human Sexuality, Vol. 8 (1) Spring 1999. P. 39 - 45.
15. Shaver P. "Infant - Caretaker Attachment and Adult Romantic Love: Similarities and Differences". Materials of the 2nd International Conference on Personal Relationships. - Madison, WI, 1984. p.12.
16. Shaver P., Perlman D /, Jones W. Adult romantic attachment. Advances in personal relationships / Shaver P., Hazen C. London: Jessica Kingsley, 1993, v. 4. P. 29 - 70.
17. Ginger S. Geshtal't: Iskusstvo kontakta. Novyy optimisticheskyy podkhod k chelovecheskim otnosheniyam. M: Izdatel'stvo: PER SE, 2002. 320 s.

(англійською переклала О. Мартінсон – адміністратор відділу Protection, чеської гуманітарної організації «Людина в біді»).



## ЗМІСТ

### ВИЩА ШКОЛА

<b>БІЛОУСОВА Людмила, РИКОВА Лариса</b> .....	<b>4</b>
ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>ГНЕЗДІЛОВА КІРА</b> .....	<b>26</b>
РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
<b>БОРОЗЕНЕЦЬ НАТАЛЯ</b> .....	<b>41</b>
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З АГРАРНИХ НАУК ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	
<b>ЖЕЛАНОВ Дмитро</b> .....	<b>58</b>
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ	
<b>КИРПИЧЕНКО НАТАЛЯ</b> .....	<b>74</b>
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	
<b>ЛИТВИНОВА НАТАЛЯ, ПЕТРИКЕЙ ОЛЬГА, ГРИЦЕНКО Ліля</b> .....	<b>94</b>
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	
<b>ПРИХОДЬКО Володимир, ДЗЮБЕНКО Микола</b> .....	<b>116</b>
МІСЦЕ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	

<b>СУЩЕНКО Андрій</b> .....	<b>127</b>
ДІАЛЕКТИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	
<b>СУЩЕНКО ОЛЕНА</b> .....	<b>154</b>
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ	
<b>ЛИСЕНКО ОЛЕКСАНДРА</b> .....	<b>175</b>
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ФАКТОР МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГІВ	
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b>	
<b>ЛЯШКЕВИЧ АНТОНІНА</b> .....	<b>190</b>
ІСТОРІЯ «ТОВАРИЩА» ЯК СУДНА НАВЧАЛЬНОЇ БАЗИ ЧОРНОМОРСЬКОГО ФЛОТУ (КІНЕЦЬ ХІХ – КІНЕЦЬ ХХ ст.)	
<b>ТВЕРДОХЛІБ ТЕТЯНА</b> .....	<b>205</b>
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛАХ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ)	
<b>ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>МЕЛЮЯН Анаїт, САЗОНОВА Юлія, ЛАВРИК Дмитро</b> .....	<b>226</b>
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНИХ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
<b>ЧЕРНЯКОВА ОЛЕСЯ, КОЛОМІЙЦЕВА АНАСТАСІЯ</b> .....	<b>237</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО МУЗИКИ ЯК ГОЛОВНОГО КОМПОНЕНТА ЇЇ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ	
<b>АСЛАНЯН ТЕТЯНА, ШЕВЕЛЬДІНА ОЛЬГА</b> .....	<b>260</b>
ПСИХОЛОГІЧНІ ТРАВМИ У ФОРМУВАННІ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ «ЕМОЦІЙНОГО ХОЛОДУ» У ЖІНОК	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До уваги авторів!

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Затверджено Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р. Державною реєстраційною службою України.

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077-1827.

Періодичність видання – 6 разів на рік: лютий, квітень, червень, вересень, жовтень, грудень.

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги та неухильно їх дотримуйтесь. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, список використаної літератури тощо. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд.

Набір тексту статті здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, docx, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

НЕ: користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією й автоматичним переносом; ставте переноси вручну; використовуйте колонтитули, зноски та автоматичні перекладачі.

**Обсяг статті** – 8–20 аркушів (до 40 000 знаків із пробілами). Мінімальний обсяг основного тексту (без анотації, ключових слів і літератури) від 8 сторінок.

Згідно Постанови Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, а також ДСТУ 7152:2010 „Видання. Оформлення публікацій у журналах і збірниках” до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи:

1. УДК. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки.

2. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я (мовою публікації).

3. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія – подається за скороченою формою згідно ДСТУ 3582-97: <https://kis.mon.gov.ua/sites/default/files/stup.pdf>, а також Бюлетеню ВАК України, № 10, 2010 (див. табл. 3, с. 8) та за правилами ділової української мови, місце роботи – вказується повністю, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча (мовою публікації).

4. Назва статті (мовою публікації).

5. Анотація (мовою публікації) обсягом не менш як 1800 знаків (наказ МОН України „Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України” № 32 від 15.01.2018).

6. Ключові слова: 5–8 слів чи словосполучень (мовою публікації).

7. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.

8. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

9. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

10. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

11. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

12. Список використаної літератури розміщують у кінці статті за порядком цитування. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літератури (ДСТУ 8302:2015 „Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання” <http://lib.pu.if.ua/files/dstu-8302-2015.pdf>). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці.

13. Знак охорони авторського права (ДСТУ 4861 „Видання. Вихідні відомості” п. 7.1.1.7) розміщують унизу першої сторінки публікації (© Кучер С., 2018).

Таблиці, формули, ілюстрації повинні бути з арабською нумерацією (Бюллетень ВАК України. – 2007. – № 6. – С. 12–13).

Увага! Незалежно від наукового ступеня, звання, посади до статті додаються внутрішня і зовнішня рецензії, завірені підписом і печаткою начальника відділу кадрів навчального закладу.

#### **Російською мовою**

14. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

15. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

16. Назва публікації.

17. Резюме обсягом не менш 1800 знаків (наказ МОН України № 32 від 15.01.2018).

18. Ключові слова.

#### **Англійською мовою**

19. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

20. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

21. Назва публікації.

22. Анотація (Summary) має містити 500 символів (70 слів або 7–8 рядків).

23. Реферат (Abstract) має бути не менш як 1800 знаків (наказ МОН України № 32 від 15.01.2018) до 2800 знаків. Його структура включає в себе всі елементи, що повинні бути у статті (Постанова Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 р.): 1) постановка проблеми... (Introduction); 2) аналіз останніх досліджень і публікацій... (Analysis of publications); 3) формулювання цілей статті (постановка завдання) (Purpose); 4) виклад основного матеріалу дослідження... (Results); 5) висновки... (Conclusion).

24. Ключові слова (Keywords).

25. Список використаної літератури (References) оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>). З прикладами оформлення можна ознайомитися на сайті: <http://psychling.phdpu.edu.ua/images/recenzent/Oformlenya%20literatyr.pdf>

Можна скористатися online-сервісами для складання бібліографічних посилань: 1) <http://www.citationmachine.net>; 2) <http://www.neilstoolbox.com/bibliography-creator/>; 3) <http://www.citethisforme.com/walkthrough>; 4) <http://wikindx.sourceforge.net>; 5) <http://www.easybib.com>.

Для транслітерації літератури з державної мови на латинку пропонуємо скористатися сервісом <http://translit.kh.ua/?passport#lat/passport>, а з російської – <http://ru.translit.net/?account=mvd>. Іншомовні видання перекладу підлягають.

26. Згідно ДСТУ 7152:2010 вказують ініціали і прізвище перекладача (переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

### Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – [kaf.phsdspu@gmail.com](mailto:kaf.phsdspu@gmail.com).

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить внутрішнє і зовнішнє рецензування фахівцями з відповідного профілю.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 40 грн. Вартість 1 збірника 40 грн. Друковане видання надсилається авторові поштою за вказаною адресою у довідці.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для оплати і номер рахунку.

4) До статті додаються рецензії (внутрішня і зовнішня) незалежно від наукового ступеня. Тобто на статтю доктора чи кандидата наук потрібно подавати рецензії.

5) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю).

### Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса	
Контактні телефони	
E-mail	

6) Копія чеку про оплату за статтю.

### Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст\_ Кучер С.doc.).
2. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора\_ Кучер С.doc.).
3. Фотокопія (сканована) рецензій у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія\_ Кучер С.pdf.).
4. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек\_ст. Кучер С.pdf.).

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

УДК 378.147.88:74

**КУЧЕР Світлана**

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти, ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»

просп. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл., Україна, 50086

E-mail: [kucher.svit.leon@gmail.com](mailto:kucher.svit.leon@gmail.com)

### **СИСТЕМА ДИЗАЙН-ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ ЕТНОДИЗАЙНУ**

**Анотація.** У статті досліджується проблема здійснення професійної підготовки вчителів технологій на засадах етнодизайну як педагогічної системи. Розкрито особливості фахової підготовки майбутніх учителів технологій та з'ясовано взаємозв'язок між: змістом професійної компетентності вчителя технологій, задачами технологічної освіти та можливостями етнодизайну як джерела нових концепцій проектно-перетворювальної діяльності...

**Ключові слова:** фахова компетентність, учитель технологій, етнодизайн, національний дизайн, система.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** В парадигмі проектної технології навчання вчитель повинен вміти вирішувати багато завдань, пов'язаних із розробкою творчих проектів, що в свою чергу потребує виконання ескізів, об'єктів праці з елементами новизни та художньої осмисленості, використання засобів проектної графіки, комп'ютерних технологій, макетування, сучасних технологій виготовлення продуктів дизайну, а також підготовкою педагогічного і методичного супроводу процесу художньо-практичної діяльності учнів. ...

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблема формування професійної компетентності майбутнього фахівця (зокрема вчителя технологій) піднімається у багатьох дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Теоретичні засади вітчизняної технологічної освіти зробили внесок П. Атутов, А. Вихрущ, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, Л. Оршанський, В. Сидоренко, В. Шешенко, Г. Терещук, О. Торубара, Д. Тхоржевський та ін. ...

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – визначення ролі етнодизайну як ціннісної та змістової основи формування компетентності майбутніх учителів технологій у процесі дизайн-підготовки. Згідно системного підходу до дизайн-підготовки поставлено завдання визначити можливості використання концепції етнодизайну в реалізації неперервної дизайн-підготовки студентів в університеті.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Поняття фахової компетентності вчителя виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності в цілісній структурі особистості й характеризує його професіоналізм. Виходячи з цього, компетентність проявляється не лише у знаннях та вміннях, але й у самостійній, відповідальній, ініціативній взаємодії особистості фахівця в зі світом. Завдяки інтегративному характеру власне компетентність поєднує професійні та особистісні якості, спрямовує їх на опанування знань, цілеспрямоване застосування їх у плануванні і реалізації діяльності, активізує людину до розвитку власних здібностей, самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує професійне становлення.

© Кучер С., 2018

На нашу думку, обов'язковою умовою формування належного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя технологій є реалізація системи дизайн-підготовки протягом навчання в університеті, результатом якої має бути сприяння усвідомленню студентами рівня власної компетентності в навчальному предметі і прагнення до його підвищення.

Як будь яке комплексне утворення, професійна компетентність вчителя складається з певних елементів, формування яких у взаємозв'язку має утворити своєрідну структуру, систему і послідовність. Зазвичай дослідники виділяють наступні загальні компоненти професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний (що передбачає ціннісне ставлення до обраної професії), когнітивний (змістово-понятійний), операційно-діяльнісний. Розглянемо детальніше можливості формування названих компонентів при вивченні етнодизайну студентами.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Етнодизайн, як ціннісна та змістова основа формування компетентності майбутніх учителів технологій у процесі дизайн-підготовки, має вплив не лише на когнітивну сферу особистості, а й на мотиваційно-ціннісну...

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Мамаев В.А. Аксиологический подход в воспитании студенчества // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 41. – С. 134–136. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-vospitanii-studenchestva>.
2. Нариси з історії українського дизайну ХХ століття : зб. статей / Ін-т проблем сучасного мистецтва НАМ України; за заг. ред. М. І.Яковлєва; редкол. : В.Д. Сидоренко (голова), А. О. Пучков, О. В. Сіткарьова та ін. – К. : Фенікс, 2012. – 256 с. : іл.
3. Руденченко А. А. Методологічні основи навчання етнодизайну у вищих мистецьких закладах // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип.110. – С. 278–282.
4. Оршанський Л. Етнодизайн як інноваційний художньо-естетичний компонент технологічної освіти // Молодь і ринок. – 2011. – №1. – С.38-41.
5. Бровченко А.І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / А.І. Бровченко. – К., 2011. – 21 с.
6. Исаев И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Известия Рос. академии образования. – 2000. – № 3. – С. 193–208.
7. Сиваш І. О. Теоретико-методологічні підходи до розуміння етнодизайну на сучасному етапі культури творчості // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2016. – № 2. – С. 105-109.
8. Фалько В.П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук.; спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.П. Фалько. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. – 27 с.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2018.



## **КУЧЕР Светлана**

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики технологического образования, ГВУЗ Криворожский государственный педагогический университет (г. Кривой Рог, Украина)

просп. Гагарина, 54, г. Кривой Рог, Днепропетровская обл., Украина, 50086

E-mail: [kucher.svit.leon@gmail.com](mailto:kucher.svit.leon@gmail.com)

## **СИСТЕМА ДИЗАЙН-ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ ЭТНОДИЗАЙНА**

**Резюме.** В статье исследуется проблема осуществления профессиональной подготовки учителей технологий на основе этнодизайна как важной составляющей содержания технологического образования. Раскрыто содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологий на основе этнодизайна и выяснено взаимосвязь между: содержанием профессиональной компетентности учителя технологии, задачами технологического образования и возможностями этнодизайна как источника новых концепций проектно-преобразовательной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность учителя технологий, этнодизайн, национальный дизайн, система.

## **KUCHER Svitlana**

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Department of Pedagogy and Methods of Technologies

Kryvorizhian state pedagogical university, Kryvyi Rih, Ukraine

Naharina Ave, 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovs'ka oblast, 50086

E-mail: [kucher.svit.leon@gmail.com](mailto:kucher.svit.leon@gmail.com)

## **SYSTEM DESIGN OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF ETHNICDESIGN**

**Abstract. Introduction.** The article solves the problem of studying ethnic design in the system of design training of future technology teachers.

**Analysis of publications.** The theoretical fundamentals of domestic technological education were contributed by P. Atutov, A. Vichrusch, R. Gurevich, O. Kobernik, M. Korets, L. Orshansky, V. Sidorenko, V. Steshenko, G. Tereshchuk, O. Torubara, D. Tcherzhevsky etc. The formation of the professional competence of a technology teacher is the subject of research by scholars O. Goncharenko, K. Vlasenko, A. Malikhina, O. Sevastianova, A. Brovchenko.

**Purpose.** Determination of the role of ethnodizaina as a content and procedural basis for the formation of competence of future technology teachers in the design process.

**Results.** The essence of the concept of "ethnic design" is clarified in comparison with the decorative arts and design. The main ways of organizing design training on the material of ethnic design are related to the composition of the professional competence of the teacher of technology and the objectives of technological education. The peculiarities of the training of future technology teachers on the basis of ethno-design are revealed, and the relationship between: the content and capabilities of ethnodizaina as a source of new concepts of design and transformation activity are clarified.

The professional activity of the technology teacher on the basis of ethnic design presupposes the presence: a thesaurus of knowledge on folk decorative arts and design; possession of traditional technology of making products; creative approach to project development.

The development of the professional competence of the technology teacher on the basis of national (polyethnic) culture, a way to think creatively, to offer new ideas, to use non-standard solutions will make his professional work perfect.



**Conclusion.** The possibilities of using the concept of ethnic design in the system of design training students according to the components of the professional competence of the technologies teachers are determined: formation of the motivational-value sphere in the study of the achievements of folk artists and the value of decorative art recognized by the world; the development of the cognitive sphere in the process of mastering the history, traditions and symbols of folk art; basing the activity component on the active use of folk culture studies in their own design projects.

**Key words:** professional competence, the technology teacher, ethnic design, national design, system.

#### REFERENCES

1. Mamaev V.A. (2012). Aksiologicheskiiy podkhod v vospitanii studenchestva [Axiological approach in the education of students] Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-vospitanii-studenchestva> [in Russian].
2. Yakovlev, M. I., Sidorenko V.D. et al. (Eds.). (2012). *Narysy z istoriyi ukrayin's'koho dyzaynu XX stolittya* [Essays on the history of Ukrainian design of the twentieth century]. *Institute of Modern Art Problems of Ukrainian National Academy of Sciences*. K.: Phoenix. [in Ukrainian].
3. Rudenchenko, A. A. (2013). Metodolohichni osnovy navchannya etnodyzaynu u vyshchyykh mystets'kykh zakladakh [Methodological bases of ethnodizaine training in higher artistic institutions]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'-noho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. – Bulletin of the Chernigov National Pedagogical University named after TG Shevchenko*, 110, 278-282. [in Ukrainian].
4. Orshans'kyy, L. (2011). Etnodyzayn yak innovatsiynyy khudozhn'o-estetychnyy komponent tekhnolohichnoyi osvity [Ethnodizayn as an innovative artistic and aesthetic component of technological education]. *Molod' i rynek – Youth and Market*, 1, 38-41. [in Ukrainian].
5. Brovchenko, A.I. (2011). Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti z osnov etnodyzaynu u maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya [Formation of professional competence on the basics of ethnodizaina in future teachers of labor education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. K.: National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. [in Ukrainian].
6. Isaev, I.F., Shiyarov E. N. (2000) Aksiologicheskiiy i kul'turologicheskiiy podkhody k issledovaniyu problem pedagogicheskogo obrazovaniya v nauchnoy shkole V. A. Slastenina [Axiological and culturological approaches to the study of the problems of pedagogical education in the scientific school of VA Slastenin] *Izvestiya Ros. akademii obrazovaniya – News of the Rus. Academy of Education*, 3, 193-208. [in Russian].
7. Sivash, I.O. (2016). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do rozuminnya etnodyzaynu na suchasnomu etapi kul'turo tvorchosti [Theoretical and methodological approaches to the understanding of ethnodizaina at the present stage of the culture of creativity]: *Visnyk Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Cultural and Arts Management*, 2, 105-109. [in Ukrainian].
8. Falco V.P. (2009). Formirovaniye khudozhestvenno-proyektnoy kompetentsii pedagoga professional'nogo obucheniya v oblasti dizayna [Formation of the artistic and design competency of the teacher of professional training in the field of design]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University. [in Russian].

(англійською переклала Н. Гриняєва – викладач іноземних мов Криворізького коледжу економіки та менеджменту Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана)

**Перелік  
наукових фахових видань України,  
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт  
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук**

Затверджено  
наказами Міністерства  
освіти і науки України  
від 12.05.2015 № 528  
від 13.07.2015 № 747

<b>№</b>	<b>Назва видання</b>	<b>Засновник (співзасновники)</b>	<b>Галузь науки</b>	<b>Дата включення, поновлення (внесення змін)</b>	<b>Дата попереднього включення</b>
216.	Гуманізація навчально-виховного процесу	ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»	педагогічні	13.07.2015	10.02.10

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” зареєстровано в міжнародній базі даних: ISSN 2077-1827 (англ. International Standard Serial Number). Кожному друкованому засобу надається унікальний номер у Міжнародному Центрі в Парижі, який дозволяє ідентифікувати періодичне видання.

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

Виходить 6 разів на рік  
Заснований у вересні 1996 р.

№ 3 (89) 2018

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

**Відповідальний за випуск:**  
**Швидкий С.М.** – доктор історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайтах:  
<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;  
[http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_collection\\_of\\_scientific\\_labours/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/);  
<http://www.nbu.gov.ua>.

Підписано до друку 26.06.2018 р.  
Формат 60x84/16.  
Ум.-друк. арк. 16,33. Обл.-вид. арк. 11,06.  
Наклад 100 пр. Зам. № 1001

**Видавець:**

ТОВ «Видавництво НТМТ»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 1748 від 15.04.2004 р.  
пр. Науки, 58, к. 106,  
м. Харків, 61072,  
тел.: (057) 763-03-80, (057) 763-03-72,  
факс: +38(057) 763-03-72  
E-mail: [ntmt@tns.kharkov.ua](mailto:ntmt@tns.kharkov.ua)

**Виготовлювач:**

ТОВ «Цифрова типографія»  
вул. Данилевського, б. 30,  
м. Харків, 61058,  
тел.: (050) 326-14-40  
E-mail: [cyfra\\_druk@i.ua](mailto:cyfra_druk@i.ua)