

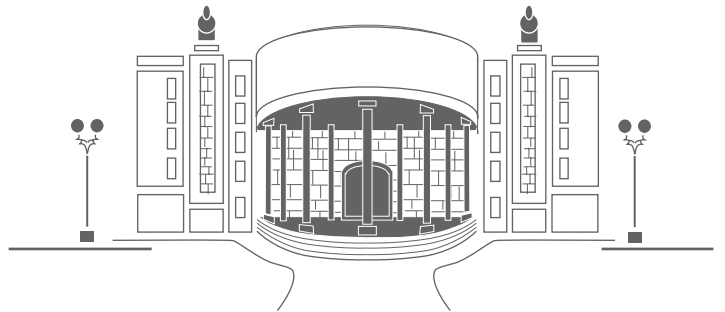
Київський університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2311–2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI: 10.28925/2311-2409

# Педагогічна освіта:

*теорія і практика*

Психологія  
Педагогіка



*Збірник  
наукових праць*

*№ 32*

Київ • 2019

**Засновник:**

Київський університет імені Бориса Грінченка  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
КВ № 19961-9761 ПР від 28.05.2013 р. (перереєстрація)

Видається з грудня 2001 р.

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено ВАК України до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки (Наказ МОН України «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 30 червня 2015 року» № 747 від 13.07.2015 р. Додаток 17) та психології (Бюлетень ВАК України № 7, 2010 р.).

Рекомендовано до друку Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 12 від 26.12.2019 р.)

**Редакційна колегія:**

*Огнев'юк В.О.*, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (*головний редактор*); *Хоружа Л.Л.*, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (*заступник головного редактора*); *Батечко Н.Г.*, завідувач кафедри вищої та прикладної математики Національного університету біоресурсів та природокористування, доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Беленька Г.В.*, завідувач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Желанова В.В.*, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Олексюк О.М.*, завідувач кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Котенко О.В.*, директор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Паламар С.П.*, заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, м. Київ); *Козир М.В.*, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук (*відповідальний секретар*); *Сергеєнкова О.П.*, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Лозова О.М.*, завідувач кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Поліщук В.М.*, професор кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Скрипник Т.В.*, професор кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник (Україна, м. Київ); *Музика О.О.*, доцент кафедри педагогіки і психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Старинська Н.В.*, доцент кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Столярчук О.А.*, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Огородська-Мазур Є.*, заступник декана Факультету етнології та наук про освіту Сілезького університету в Катовіце, доктор хабілітований, професор (Республіка Польща, м. Катовіце); *Касачова Б.*, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Педагогічного факультету Університету Матея Бела (Словацька Республіка, м. Банська Бистриця); *Джеклін Сміт*, завідувач кафедри консультування, директор клінічних програм консультування Ріджент Університету, доктор психології, доцент (США); *Ольга Запорожець*, доцент кафедри консультування Школи психології та консультування Ріджент Університету, доктор психології (США), співдиректор Інституту дослідження сексуальної ідентичності.

# ЗМІСТ

## РОЗДІЛ I ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ . . . . . 4

*Tadeusz Łapian.* Wzorzec animatora w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu . . . . . 4

*Mariusz Brodnicki.* Edukacja przyrodnicza Michała Krzysztofa Hanowa w Athenae Gedanenses i Towarzystwie Przyrodniczym . . . . . 14

## РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ . . . . . 22

*Руденко Н.М.* Інтерактивні технології навчання на уроках математики у початковій школі: від планування до результату . . . . . 22

*Леонтєва І.В.* Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів . . . . . 29

## РОЗДІЛ III ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ . . . . . 39

*Бровко О.О., Вірченко Т.І., Козлов Р.А., Груздьова О.В., Розінкевич Н.В.* Літературний театр у навчальному процесі: досвід роботи Університетського коледжу та підготовки фахівців на нефілологічних спеціальностях . . . . . 39

*Козир М.В., Олійник О.І.* Інтерактив як педагогічна інновація в умовах інформаційного суспільства . . . . . 47

*Стеченко О.В.* Перехід від модульної до сесійної форми організації навчального процесу: перший досвід НМУ імені О.О. Богомольця . . . . . 54

## РОЗДІЛ IV ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ . . . . . 64

*Клібайс Т.В., Дець О.П.* Психологічні особливості настановлень осіб із психосоматичними захворюваннями . . . . . 64

*Литвиненко О.О., Бандура Ю.В.* Депресивні та тривожні прояви у старшокласників залежно від соціодемографічних факторів . . . . . 70

*Гончар Л.О., Співак Я.О.* Сучасні концептуальні підходи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді . . . . . 76

## РОЗДІЛ V НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ УЧЕНИХ . . . . . 81

*Карам Ахмед.* Сутнісні характеристики феномену «естетична компетентність особистості» . . . . . 81

*Кочеткова О.С.* Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів в інтерактивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти . . . . . 87

*Пуйо О.І.* Стан роботи закладів дошкільної освіти щодо формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників за допомогою рухливих ігор . . . . . 92

*Скачкова В.О.* Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів . . . . . 98

УДК 379.8:[791.228:316.3]:82

DOI: 10.28925/2311-2409.2019.32.1

**Tadeusz Łapian (Тадеуш Ланіан),**Wyższa Szkoła Europejska w Sopocie  
Європейський інститут в Сопоті (Польща)

ORCID iD 0000 0002 0616 1150

**WZORZEC ANIMATORA  
W POLSKIEJ I ZAGRANICZNEJ LITERATURZE PRZEDMIOTU**

*Animacja społeczno-kulturalna wiąże się ściśle ze stanem współczesnego społeczeństwa i współczesnej kultury; stała się ona odpowiedzią na ich braki i niedomagania, na potrzeby, których nie potrafi zaspokoić nasze postindustrialne społeczeństwo. Rozwój cywilizacyjny, który doprowadził do uprzemysłowienia i urbanizacji, sprawił, że radykalnemu przeobrażeniu uległa struktura społeczna. Istotne stało się wykształcenie w jednostce takich cech, jak: otwartość, elastyczność, umiejętność dokonywania świadomych wyborów. Ważne stało się formowanie wyobraźni twórczej, sceptycyzmu wobec pozytywistycznie rozumianej nauki i techniki, dążenie do autentyczności. Według nowych wzorców życie stało się cyklem przemian wewnętrznych, autonomią, troską o innych. Zarówno powyższe, jak i takie cechy jak: wrażliwość ekologiczna, samodzielność, zdolność do samoorganizowania się w samowystarczalne instytucje, rozwój duchowy weszły na trwałe do profilu animatora w kontekście kultury i czasu wolnego. Publikację opatriono bogatą literaturą tematyczną, wychodzącą poza przestrzeń Europy Centralnej. Podjęty temat nie został w pełni wyczerpany; niniejszy tekst jest jednym z komponentów tworzonej monografii, w której opisany zostanie całościowy profil animatora i animacji czasu wolnego.*

**Słowa kluczowe:** animator, czas wolny, rekreacja, organizacja wypoczynku.

© Tadeusz Łapian, 2019

**Wstęp.** Pojawienie się i rozwój animacji społeczno-kulturalnej wiążą się ściśle ze stanem współczesnego społeczeństwa i współczesnej kultury. Animacja stała się odpowiedzią na ich braki i niedomagania, na potrzeby, których nie potrafi zaspokoić nasze postindustrialne społeczeństwo. Rozwój cywilizacyjny, który doprowadził do uprzemysłowienia i urbanizacji, sprawił, że radykalnemu przeobrażeniu uległa struktura społeczna. Odeszły w przeszłość tradycyjne formy życia wspólnotowego i związane z nimi typy trwałych związków międzyludzkich, a ich miejsce zastąpiła kultura indywidualistyczna, nastawiona na jednostkę i jej samorealizację. Sposób w jaki żyjemy stał się w coraz większym stopniu uzależniony z jednej strony od państwa, z jego wszechobecnymi instytucjami, a z drugiej strony od mechanizmów rynkowych, coraz agresywniej wkraczających we wszystkie możliwe dziedziny życia społecznego.

**Aktualność** danej pracy, jak pisze A. Schindler, wynika z tego, że: „Rozwija się i globalizuje kultura masowa z charakterystycznymi dla siebie cechami: standaryzacją i homogenizacją oraz narzędziem manipulacji, jakim jest reklama. Kultura masowa przynosi zalew jednolitych treści kulturowych, narzuca gotowe, jednakowe wzory zachowania, ujednolica styl życia członków «społeczeństwa masowego», «społeczeństwa programowanego», «społeczeństwa konsumpcyjnego», ujednolica styl nastawiony na «mieć»” (Schindler, 2009: s. 20).

Ponadto, indywidualizm w połączeniu z egoizmem sprawia, że częste stają się takie zjawiska społeczne jak konformizm czy pasywizm. Społeczeństwo staje się zatomizowane, nie tworzy już trwałych wspólnot zapewniających poczucie stabilnej tożsamości. Rzeczywistość społeczna i kulturowa staje się płynna, wielokształtna, podległa nieustannej zmianie, a jednostki w niej żyjące coraz bardziej zagubione, samotne i wycofane.

Wobec takiego kształtu obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej wielu wybitnych psychologów humanistycznych, takich jak Maslow, Perls, Rogers czy Fromm, domagało się podjęcia działań w celu przemiany jednostki ludzkiej. Postulowano, aby dążyć do wykształcenia w ednoscie takich cech, jak: otwartość, elastyczność, umiejętność dokonywania świadomych wyborów, wewnątrzsterowność, twórczość, sceptycyzm wobec pozytywistycznie rozumianej nauki i techniki, dążenie do autentyczności, traktowanie życia jako przemian wewnętrznych, autonomię, troskę o innych, wrażliwość ekologiczną, samodzielność, zdolność do samoorganizowania się w samowystarczalne instytucje, rozwój duchowy (Wyka, 1991: s. 54).

Animacja społeczno-kulturalna jest postrzegana jako jeden ze sposobów na realizację tych postulatów, jako metoda przemiany życia osobistego i społecznego, narzędzie ukształtowania nowej osoby i nowej wspólnoty (Schindler, 2004: s 21; Kopczyńska 1993: s. 29). Warunkiem powodzenia tak rozumianej animacji jest odpowiednio przygotowany do pełnienia swojej funkcji animator, człowiek wszechstronny i kompetentny, a co najważniejsze — sam posiadający cechy i umiejętności, które ma zaszcześcić innym i w danej pracy jest to **celem badania**. W takim ujęciu **obiektem** staje się postać animatora, a **przedmiotem** — jej omówienie w zarysie — na podstawie literatury przedmiotu: kim ma on być, jakie funkcje powinien pełnić i jakie są jego pożądane cechy osobowe. Zanim jednak przejdzie się do zagadnienia animatora, warto nakreślić pokrótce nieodłączną od tego zagadnienia kwestię samej animacji, jej typów, metod i celów.

### Czym jest animacja?

Temat animacji wymaga podejścia interdyscyplinarnego, gdyż dotyczy wielu dziedzin ludzkiego życia. Widziany z perspektywy społecznej wiąże się z takimi fenomenami, jak: wzbogacanie form życia społeczno-kulturalnego, inspirowanie ludzi do twórczego życia i kreatywnych działań, ożywianie lokalnych społeczności oraz różnych grup i środowisk, odkrywanie niezrealizowanych dotąd potencjałów zarówno jednostek, jak i grup. Z perspektywy pedagogicznej natomiast można w animacji dostrzec wachlarz metod, które mogą pozwolić na uporanie się ze współczesnymi wyzwaniami edukacyjnymi i wychowawczymi (Jedlewska, 2003: s. 52).

Definicji pojęcia „animacji” spotykamy w literaturze przedmiotu bardzo wiele. Jednym z powodów są odmienne stanowiska w tej kwestii zajmowane przez różnych autorów, ale inną istotną przyczyną takiego stanu rzeczy jest złożoność samego tematu oraz wieloaspektowość praktyki animacyjnej. Termin „animacja” etymologicznie wywodzi się

z łacińskich słów *anima* (dusza) i *animo* (ożywiam). Do znaczenia obu tych słów odwołuje się definicja E. Limbosa, który pisze: „Animacja polega na tym, aby tchnąć duszę, sens w grupę, zbiorowość, społeczeństwo i wywołać ożywienie, aktywność. Animacja jest zdecydowanie nastawiona ku przyszłości, ku zmianie osób, grup i struktur. Nie ma „animatorów” z jednej strony i „animowanych” — z drugiej: animuje się wspólnie. Animacja kulturalna różni się od „rozpowszechniania”, które ma na celu spowodowanie „konsumpcji” niektórych produktów kulturalnych. Pojęcia aktywności i uczestnictwa są ściśle związane z ideą animacji” (cyt. za: Kopczyńska, 1993: s. 37).

Jan Żebrowski natomiast stwierdza, że animacja „oznacza pobudzanie, ożywienie społeczności lokalnych (lub środowisk) w ich różnorodnych dziedzinach działalności. Animować to wnosić życie, zachęcać, rozpalać, dodawać bodźca do podejmowania nowych inicjatyw; ożywiać grupę, dodawać sił i odwagi do działania, pośredniczyć i zachęcać do uczestnictwa w życiu społecznym. [...] Animacja społeczno-kulturalna jest dziedziną życia społecznego, a główny jej cel sprowadza się do zmiany postaw jednostek i stosunków interpersonalnych poprzez bezpośrednie oddziaływanie. Oddziaływanie to dokonuje się w toku różnych czynności; wspomaga je pedagogika, odwołując się do metod aktywnych” (Żebrowski, 1987: s. 10–11).

Znany francuski badacz animacji społeczno-kulturalnej Pierre Besnard pisze z kolei, że „mianem animacji określa się każdą akcję w grupie (kolektywie, środowisku), zmierzającą do rozwoju komunikacji wewnętrznej i zbudowania struktury życia społecznego [...]; animacja jest metodą integracji i uczestnictwa” (cyt. za Żebrowski, 1987: s. 11). Według badacza podstawową funkcją animacji jest adaptacja do nowych form życia społecznego.

Niektórzy badacze starają się zdefiniować animację poprzez wyliczenie jej cech charakterystycznych. Z tej perspektywy można o animacji mówić jako o „zespolu metod, aktywności i stosunków, które dotyczą zainteresowań przejawianych przez jednostki i grupy, zwłaszcza w czasie wolnym” (Kopczyńska, 1993: s. 38). Zajęcia animacyjne umożliwiają jednostkom i grupom eksplorowanie interesujących je obszarów artystycznych, intelektualnych, społecznych, praktycznych czy fizycznych i zaspokajanie w ten sposób różnorodnych potrzeb, których nie były w stanie zaspokoić istniejące instytucje. Takie zajęcia pełnią również, oprócz rozwojowych i kształcących, funkcje odprężenia i rozrywki. Zajęcia animacyjne odróżniają się od niektórych zajęć obowiązkowych swoją dobrowolnością i faktem, że otwarte są na

wszystkich, bez względu na ich wiek wykształcenie, zawód czy płeć. Nie wymagają też w zasadzie wcześniejszego przygotowania, a uczestnictwo w nich zazwyczaj nie wiąże się z chęcią zdobycia jakichś potwierdzonych certyfikatem kwalifikacji czy uprawnień. Do miejsc prowadzących zajęcia animacyjne możemy zaliczyć domy kultury, domy młodzieży, ogniska i kluby kulturalne, siedziby różnorodnych stowarzyszeń czy fundacji, ośrodki kulturalne, ośrodki społeczne czy wreszcie ośrodki wakacyjne. Takie zajęcia najczęściej mają charakter grupowy, a prowadzący je animator posiada w większości przypadków odpowiednie, specjalistyczne przygotowanie i wykorzystuje w swojej pracy m.in. metody pedagogiki aktywnej.

Animacja to ruch zróżnicowany, dynamiczny się rozwijający i obejmujący społeczne, kulturalne, pedagogiczne, sportowe, rozrywkowe i ekonomiczne obszary życia. Wkroczyła ona też stopniowo na tereny, na których była dotąd nieobecna, czyli na przykład zaczęła być doceniana w szkole, gdzie do pewnego momentu nie miała dostępu, gdyż utożsamiana była bardziej z rozrywką i zabawą niż edukacją. Jak pisze D. Raciborska o animacji: „Grono nauczycielskie zgodnie odsuwało ją na teren aktywności pozaszkolnej — do klubów oraz ognisk młodzieżowych. Tymczasem pojęcie animacji coraz mocniej zaczyna wkraczać w szkolne środowisko, pojawiając się obok tak podstawowych pojęć, jak kształcenie i wychowanie. Staje się elementem dopełniającym, mającym przeciwdziałać oderwaniu nauczania szkolnego od życia, umożliwiając odzyskanie zaufania do siebie i do przełożonych przez działanie twórcze tak istotne dla prawidłowego rozwoju człowieka” (Raciborska, 1974: s. 34).

Przeгляд różnych definicji i ujęć animacji pozwala na wyodrębnienie zespołu wspólnych im elementów. Możemy do nich zaliczyć: kładzenie nacisku na komunikację społeczną, relacje interpersonalne i międzystrukturalne — udoskonalanie tych zjawisk i tworzenie warunków dla ich rozwoju; odniesienie do koncepcji pedagogiki aktywnej i niedyrektywnej, gdzie podkreśla się autonomię i podmiotowość jednostek i grup. Kolejne element wspólne w definiowaniu animacji to wskazywanie na obecne w niej dążenie do integracji i artykypacji, które ma w rezultacie poprawić komunikację społeczną, pobudzić rozwój osobowy, stworzyć warunki do opartego na współpracy i samorządności uczestnictwa w życiu społecznym. W końcu wielu autorów definiujących animację podkreśla obecne w niej dążenie do aktywizowania środowiska społecznego, umożliwianie ekspresji, autentycznej wymiany myśli i odczuć oraz dążenie do porozumienia i wzajemnego zrozumienia (Kopczyńska, 1993: s. 38–39).

O początkach animacji możemy mówić już w odniesieniu do działań prowadzonych pod koniec XIX wieku w Wielkiej Brytanii, kiedy z inicjatywy pastora Barnetta powstawały ośrodki aktywizujące lokalną społeczność, które stawiały sobie za cel budowanie współpracy środowiskowej oraz realizowanie wachlarza zadań: od edukacyjnych, przez kulturalne i artystyczne, po rekreacyjne i socjalne. Animacja rozkwita w latach 60. XX wieku we Francji, gdzie popularne stają się różnego rodzaju działania animacyjne, których centrami stają się powstające wówczas domy kultury. Zaczynają tam działać w tym okresie także zawodowe szkoły kształcące animatorów, dzięki czemu zawód ten ulega profesjonalizacji i popularyzacji. Animacja stała się we Francji również tematem ożywionych debat prowadzonych wśród pracowników i działaczy licznych instytucji kulturalno-oświatowych, placówek wychowania pozaszkolnego oraz instytucji naukowych. Zainteresowanie tematem przekroczyło granice Francji i znalazło swój wyraz także na forum międzynarodowym. Przeprowadzono w tym zakresie wiele badań o charakterze interdyscyplinarnym: zaangażowali się w nie socjologowie, pedagodzy, psychologowie, a nawet ekonomiści. Ogólnym wnioskiem z tych badań było, że animacja to złożone zjawisko, którego nie sposób rozpatrywać, nie wiążąc go z istotnymi problemami współczesnego społeczeństwa i kultury (Klimczak-Ziółek, 2007: s. 86; Żebrowski, 1987: s. 10).

Dowodem na wielość funkcji, jakie animacja może spełniać, jest rozwinięcie się w Hiszpanii i Grecji koncepcji animacji wspólnotowej, która w odróżnieniu od animacji partycypacyjnej, tworzącej miejsca i okazje do nawiązywania współpracy między ludźmi, stara się włączyć do wspólnoty osoby pozostające zazwyczaj na jej marginesach lub poza nią, tzn. różnego rodzaju outsiderów. Jeszcze inną koncepcję animacji reprezentuje realizowana m.in. w Norwegii animacja emancypacyjna, która stawia sobie za cel pracę z grupami marginalizowanymi, podlegającymi niejednokrotnie dyskryminacji. W tym typie animacji chodzi o aktywne przełamywanie barier społecznych, kulturowych i politycznych, tak aby dać grupom mniejszościowym poczucie sprawczości i własnej siły i w ten sposób umożliwić im emancypację (Mendel, 2003: s. 14; Klimczak-Ziółek, 2007: s. 86).

W literaturze tematu spotyka się różne typologie animacji. Jedną z częściej występujących w literaturze obcojęzycznej mówi o trzech głównych modelach animacji: animacji kreatywno-ekspresyjnej, społeczno-kulturalnej oraz animacji czasu wolnego (Smith). W ramach modelu animacji kreatywno-ekspresyjnej rolą animatora jest zapośredniczenie kontaktu ze sztuką, taką jak np.: muzyka, teatr, taniec,

poezja, literatura, film czy fotografia, oraz zachęcanie do udziału w tych właśnie artystycznych formach aktywności osób, które nie są profesjonalnymi artystami. Kontakt ze sztuką i jej tworzenie daje możliwość unikalnych przeżyć, pogłębia empatię, wrażliwość, zrozumienie świata, innych ludzi i siebie samego, umożliwia samoekspresję, samorozwój i daje głęboką satysfakcję i zadowolenie. Pojawia się tutaj też możliwość wykorzystania sztuki jako narzędzia terapeutycznego.

Zazwyczaj ten typ animacji odbywa się w szkołach, różnych instytucjach kulturalnych i oświatowych, domach kultury czy ośrodkach opieki lub centrach dla młodzieży. Animacja tego rodzaju może być uprawiana w ramach edukacji artystycznej, a animatorem może być tutaj np. profesjonalny artysta, który wykorzystuje swój talent i umiejętności do tego, aby umożliwić innym pisanie, komponowanie, granie na instrumencie, występy teatralne, rzeźbienie czy malowanie.

Drugi powszechnie wyróżniany typ animacji to animacja społeczno-kulturalna. W jej ramach animatorzy starają się uaktywnić jednostki i grupy, aby te mogły sprawniej uczestniczyć w życiu lokalnych społeczności. Animację rozumie się tutaj jako dostarczanie mentalnych, fizycznych i emocjonalnych bodźców, tak aby wzbogacały one życieludzinadanymobszarzeiskłaniałyichdowiększej aktywności, do przeżywania życia w urozmaicony sposób. To z kolei ma sprawić, że ludzie ci osiągną wyższy stopień samorealizacji, będą lepiej potrafili wyrażać siebie, a także zyskają przekonanie o własnej sprawczości, możliwości wpływania na wspólnotę, w której żyją i której są integralną częścią. Ten model animacji uprawia się z myślą o rozwoju społeczności, jej edukowaniu. Animatorzy w jego ramach działają na rzecz rozwijania indywidualnych i grupowych zdolności do uczestniczenia w życiu wspólnoty i do sprawnego poruszania się w jej realiach społecznych i politycznych.

Wreszcie ostatnim ze wspomnianych wyżej typów animacji jest animacja czasu wolnego. Obejmuje ona między innymi stwarzanie dzieciom i młodzieży okazji do aktywnego i wartościowego spędzania czasu wolnego poprzez organizację zajęć w różnego rodzaju instytucjach kulturalnych i naukowych, organizowanie zabaw na świeżym powietrzu czy też zawodów sportowych. Animatorzy czasu wolnego zatrudniani są również w miejscowościach turystycznych, np. przez hotele, aby organizować w zajmujący i atrakcyjny sposób czas wolny turystom.

Innym spotykanym w literaturze przedmiotu podziałem odnoszącym się do animacji społecznej jest typologia posługująca się kryterium „centralnego pojęcia”, w której ramach wyodrębnia się animację społeczno-kulturalną, społeczno-wychowawczą oraz

animację współpracy środowiskowej (Klimczak-Ziółek, 2007: s. 88).

Najdłuższą historię ma animacja społeczno-kulturalna, koncentrująca się na kulturze. Jak pisze o niej Joanna Klimczak-Ziółek: „Lokuje się pomiędzy ekstensywnym i intensywnym upowszechnianiem kultury. Reprezentowana jest przez audytoryjne i aktywizujące działania realizowane przez instytucje i organizacje kulturalne. Może wiązać się z organizowaniem przedstawień teatralnych, występów muzycznych, jarmarku, festynu, wyprzedaży czy licytacji różnych prac i wytworów artystycznych” (Klimczak-Ziółek, 2007: s. 88).

Animacja społeczno-wychowawcza koncentruje się z kolei na kwestiach związanych z wychowaniem. W grę wchodzi tu działania edukacyjne, opiekuńcze i wychowawcze podejmowane w instytucjach oświatowych i kulturalnych. Ich realizacja może wiązać się np. z organizowaniem różnego typu wycieczek (rekreacyjnych, plenerowych, tematycznych), wykładów, pokazów filmowych, dyskusji grupowych (de Robertis, H. Pascal, 1997: s. 264–273).

Najmłodszym z wymienionych powyżej typów animacji społecznej jest animacja współpracy środowiskowej. Skupia się ona na pojęciu „partnerstwa edukacyjnego”. Do zadań, które sobie stawia, należy inicjowanie i polepszanie współpracy pomiędzy szkołą, rodzicami, a środowiskiem lokalnym, w celu zbudowania dobrze funkcjonującej wspólnoty działającej na zasadzie partnerskiej współpracy (Mendel, 2003: s. 24).

Przywołane wyżej typologie i koncepcje animacji (partycypacyjna, wspólnotowa, emancypacyjna), jedno z wielu istniejących, pokazują bogactwo animacji jako metody pracy z jednostkami i grupami, zróżnicowanie jej celów, wielość odniesień do różnych kontekstów politycznych, kulturowych i historycznych wartości. Jednak mimo tego zróżnicowania w każdym z rodzajów animacji możemy wyróżnić trzy podstawowe i połączone ze sobą procesy: odkrywanie, tworzenie związków oraz kreację (Żebrowski, 1987: s. 11).

Odkrywaniu podlegają różnorodne środowiskowe deficyty, problemy domagające się rozwiązania, cele do osiągnięcia, możliwości do wykorzystania, czy w końcu posiadany potencjał. Odbywa się to wszystko za pośrednictwem animatora, którego zadaniem jest stworzenie takich warunków, aby owe braki, problemy, wątpliwości czy pragnienia zostały ujawnione przez jednostkę lub grupę. W wypadku animacji kulturalnej proces ten zostaje zapośredniczony przez kontakt z dziełami sztuki, literatury, filmu lub teatru oraz ich twórcami.

Animacja tworzy również wielostronne związki: pomiędzy animatorem a lokalną

społecznością, między jednostką a grupą, między grupą a społecznością, między lokalnymi liderami a społecznością itp. Związki te dotyczą też dzieł i ich twórców. Dynamika tych różnorodnych związków opiera się zarówno na porozumieniu i zrozumieniu, jak i na konflikcie i negacji (Żebrowski, 1987: s. 11).

Pod pojęciem kreacji z kolei rozumie się różnego rodzaju twórcze działania przebiegające na linii pomiędzy inicjatorami a uczestnikami animacji, a także pomiędzy jednostkami i grupami a ich otoczeniem. Owe kreatywne działania związane są z ekspresją, inicjatywą i odpowiedzialnością (Żebrowski, 1987: s. 11).

Jeśli chodzi o funkcje animacji, to do najczęściej wymienianych zalicza się:

— funkcję adaptacyjną, polegającą na adaptowaniu jednostek lub grup do zmian społecznych;

— funkcję informacyjną, polegającą na dostarczaniu animowanym wiedzy niezbędnej do tego, aby potrafili się skutecznie komunikować i nabyli odpowiednie kompetencje społeczne;

— funkcję integracyjną, polegającą na dążeniu do zintegrowania animowanych z grupą i środowiskiem społecznym, a także z kulturą;

— funkcję komunikacyjną, która polega na budowaniu porozumienia z innymi ludźmi oraz wzmacnianiu kompetencji komunikacyjnych służących temu porozumieniu oraz wzajemnemu zrozumieniu (negocjowanie, jasne przedstawianie swoich racji, umiejętność rozładowywania sytuacji konfliktowych itp.);

— funkcję partycypacyjną, która wiąże się z zachęcaniem animowanych do udziału w życiu społecznym i angażowania się w różnego rodzaju działania na rzecz własnego środowiska.

#### **Animator — definicja, funkcje i typy**

Kwestia zdefiniowania tego, kim jest animator, przedstawia problemy podobne do tych, na jakie natrafia próba zdefiniowania samej animacji, gdyż — jak widzieliśmy wyżej — jest ona zjawiskiem wieloaspektowym, w którego obrębie stawia się wiele celów i stosuje się zróżnicowane metody. To sprawia, że staje się ona trudna do uchwycenia i zawarcia w jakiejś jednej formule, a trudności te przekładają się na próby zdefiniowania animatora, który jest — obok osób animowanych — podmiotem i wykonawcą procesów animacyjnych.

P. Besnard stworzył rozbudowaną definicję, która stanowi syntezę wielu definicji spotykanych w literaturze przedmiotu. Brzmi ona: „Animator to czynnik rozwoju jednostek i grup, którego działanie profesjonalne lub ochotnicze polega na interwencji w dane środowisko na płaszczyźnie relacji między jednostkami i między grupami, między jednostkami i wytworami kultury oraz na poziomie stosunków z szerszymi strukturami społecznymi. Działanie

to, oparte nieraz na zasadach i wartościach „wojujących” (*militantes*), mieści się w ramach instytucjonalnych przyjmujących różne formy (stowarzyszenie, instytucja społeczno-kulturalna, zbiorowość lokalna, instytucja kulturalna, ministerstwo). Wymaga urozmaiconych technik, a więc niezbędnych kompetencji i kwalifikacji animatora, i obejmuje liczne aktywności kulturalne, artystyczne, estetyczne, społeczne, sportowe, manualne itd., podejmowane przez homogeniczne lub zróżnicowane kategorie uczestników (całość populacji lub robotnicy, klasy średnie, młodzież, kobiety w podeszłym wieku itd.)” (Besnard, 1980: s. 71–72; cyt. za: M. Kopczyńska, 1993: s. 163).

Definicje animatora, takie jak powyższa, dookreśla się często przez podawanie różnych klasyfikacji i typologii animatorów. Jedną z popularniejszych typologii spotykanych w literaturze przedmiotu jest typologia ról. Jedną z takich typologii odwołuje się do kategorii funkcjonalnych, etycznych i ideologicznych, wyróżniając cztery typy animatora: „sumiennego”, „macierzyńskiego”, „personalistę” oraz „inicjatora”. Typ „sumienny” to animator z powołania, poświęcający się bez reszty swojemu zadaniu i dający z siebie wszystko w pracy z innymi ludźmi. Animator „macierzyński” z kolei przekonany jest, że w animacji najważniejsza jest miłość do ludzi, która powinna wyrażać się w formie pomagania im, czuwania nad nimi, rozwiązywania — w miarę możliwości — ich problemów, słuchania ich, życzliwego podejścia, bycia do dyspozycji. „Personalista” natomiast działa w taki sposób, aby poddane jego pieczy osoby mogły „rozkwitnąć” jako indywidualności. Mają one stać się odpowiedzialne, autonomiczne, dojrzałe, zdolne do krytycznego myślenia, umiejące wyrażać siebie. „Inicjator” w końcu to taki typ animatora, który stara się wzmocnić aktywność jednostek, pobudzić je do twórczych działań, do rozwijania własnych zainteresowań, nabywania nowych umiejętności i doświadczeń (Kopczyńska, 1993: s. 165).

Inna typologia, tzw. typologia przez wzór odniesienia, wyróżnia trzy typy animatorów: 1. przyznających pierwszeństwo estetyce (sztuka, twórczość); 2. uprzywilejowujących oświatę pozaszkolną; 3. nastawionych na cele społeczne. Jeśli animator łączy działalność typu 1. i 3., to możemy tu mówić o animacji społeczno-kulturalnej, a jeśli typu 2. i 3., to o społeczno-wychowawczej.

Dookreśla się pojęcie animatora również poprzez wyliczanie jego funkcji. Jedno z takich wczesnych zestawień funkcji animatora wywodzi się z Francji i zostało stworzone w 1966 roku przez grupę roboczą Ministerstwa ds. Młodzieży. Wyróżniono wówczas następujące funkcje:

— „organizacyjną”, która obejmuje umiejętności takie, jak: hierarchizacja zadań, organi-



zowanie własnego czasu, zarządzanie finansami, opracowywanie infrastruktury społeczno-kulturalnej itp.;

— „nawiązania i utrzymania stosunków”, która wiąże się z aktywizacją grup i sprzyjaniem ich samodzielnemu rozwojowi, komunikacją w grupach i pomiędzy grupami, inicjowaniem i podtrzymywaniem kontaktów między grupami a władzami publicznymi;

— „wychowawczą i upowszechniającą” — polega ona na stwarzaniu jednostkom warunków i możliwości do racjonalnego i autonomicznego zdobywania wiedzy i umiejętności, a także na udostępnianiu źródeł informacji i dokumentacji;

— „badacza”, która obejmuje samokontrolę działania, zdolność do oceniania działań własnych i działań osób animowanych, umiejętność stosowania metod naukowych w prowadzeniu doświadczeń i chęć nawiązywania współpracy z profesjonalnymi badaczami;

— „człowieka kulturalnego”, która wiąże się z gotowością do ciągłego kształcenia się, byciem twórczym w jakiejś dziedzinie oraz zdolnością do odbioru wszystkich form kultury po to, aby następnie przekazywać je innym i rozbudzać u nich chęć ich przeżywania i doświadczania (Kopczyńska, 1993: s. 166).

Z funkcjami, które pełni animator, powiązane są ważne kwestie psychologiczne i etyczne, a to ze względu zarówno na fakt, że animator pracuje z udźmi, jak i na to, że w takiej pracy istotne są cechy osobowości, zdolności i postawy samego animatora. Jednym z badaczy, który zwraca na to uwagę, jest E. Limbos, widzący funkcję animatora jako „pobudzanie postawy twórczej, ekspresji, poczucia tożsamości” (Kopczyńska, 1993: s. 167). Jak zauważa M. Kopczyńska, tak rozumiana funkcja jest realizowana przez sprzyjanie „aktywnemu uczestnictwu, podejmowaniu celów ze względu na potrzeby, opracowaniu środków ich osiągnięcia, uświadamianiu potencjalnych sił, zdolności i możliwości ich wyrażania, autonomii jednostek, poszanowaniu wartości i osobowości innych, komunikacji i stosunkom z innymi zbiorowościami” (Kopczyńska, 1993: s. 167). Limbos podkreśla takie cechy animatora, jak: zrozumienie, empatia i umiejętność aktywnego słuchania (Kopczyńska, 1993: s. 167).

Na kwestie etyczne w pracy animatora kładą nacisk nurty widzące jego pracę w perspektywie duchowej i cywilizacyjnej, np. badacze odwołujący się do koncepcji personalistycznych. Uważają oni, że działania animatorów mają przyczynić się do odrodzenia moralnego i duchowego i nie powinny być jedynie formą komercyjnej zachęty do wyboru pewnych atrakcyjnych form spędzania

czasu wolnego, ani formą skuteczniejszego organizowania i aktywizowania wielkich zespołów ludzi (Kopczyńska, 1993: s. 167).

Wśród badaczy animacji trwa spór dotyczący tego, czy w przypadku szukania odpowiedzi na to, kim powinien być animator, należy skupić się na precyzyjniejszym wyznaczeniu zakresu jego działań, czy też na znalezieniu ogólniejszych ram odniesień, aby owe działania scharakteryzować (Kopczyńska, 1993: s. 167). Przeciwno pierwszej z wymienionych opcji przemawia fakt, że nie wydaje się, żeby możliwe było stworzenie jakiegoś zamkniętego i ściśle określonego wzorca animatora, gdyż ten pracuje z różnymi grupami o odmiennych i zmieniających się dodatkowo w czasie potrzebach. Animator zatem musi dostosowywać się każdorazowo do grupy, z którą pracuje, ale także do zmieniających się warunków pracy. Musi także brać pod uwagę to, w jakim otoczeniu czy środowisku działa, i to, jaki jest kontekst jego aktywności. Ponadto sam fakt pracy z ludźmi, konieczność wchodzenia z nimi w różnorodne relacje wymusza na animatorach elastyczność.

Trudno zatem przedstawić jakiś stały zestaw funkcji animatora, wyliczenie działań, które ma podejmować, czy wachlarz wyznaczonych z góry metod. Dlatego też coraz częściej w literaturze przedmiotu kładzie się nacisk na cechy osobowe animatora, jego postawy i ogólny styl pracy. W przypadku stylów pracy najczęściej spotykany podział wyróżnia styl autorytarny, styl pozostawiający całkowitą swobodę (leseferyzm) i styl demokratyczny.

W przypadku stylu autorytarnego mamy do czynienia z sytuacją, kiedy animator narzuca grupie swój punkt widzenia, wyznacza w stanowczy i nie znoszący sprzeciwu sposób cele i metody ich realizacji, a także koncentruje się na skuteczności, wydajności i opłacalności. Można wyróżnić kilka odmian w ramach stylu autorytarnego. Mówi się tu m.in. o:

1. Animatorze autokratycznym, czyli takim, który kieruje się wyłącznie własną wizją prowadzenia grupy i realizuje ją z determinacją, a od członków grupy wymaga całkowitego podporządkowania się. Sam zachowuje dystans do uczestników i przekonany jest o własnej wyższości.

2. Animatorze paternalistycznym, który narzuca innym swój punkt widzenia, przekonując ich, że takie rozwiązanie leży w interesie wszystkich. Usprawiedliwiając swoje decyzje, odwołuje się do własnych doświadczeń. Oczekuje też od uczestników animacji wdzięczności i uznania.

3. Animatorze matriarchalnym, czyli takim, który wykazuje się nadopiekuńczością i nadmierną kontrolą. Chce on wiedzieć o wszystkim i doradzać w każdej możliwej sprawie.

4. Animatorze manipulatorskim, używającym metod niejawnych w osiągnięciu swoich celów. Aby przełamać opór niechętniej lub niezależnej grupy taki animator może uciekać się do różnych psychologicznych manipulacji, wykorzystywać swój wdzięk osobisty, zabiegać o sympatię, wywierać presję uczuciową. W skrajniejszych przypadkach może posłużyć się nawet podstępem lub groźbą, stosuje również system kar i nagród. Jego mottem jest: „cel uświęca środki” (Kopczyńska, 1993: s. 167).

Drugi z wyróżnianych stylów — pozostawiający całkowitą swobodę (leseferyzm) — jest całkowitym przeciwieństwem stylu autorytarnego. O ile w tym drugim animator jest obecny bardzo intensywnie w procesie animacji, o tyle w tym pierwszym wycofuje się z niego w dużym stopniu, pozwalając grupie, aby ta robiła, co jej się żywnie podoba. Często taki styl, w którym zasad prawie nie ma lub są one przekraczane, prowadzi do chaosu, napięć, konfliktów czy nawet agresji w skrajniejszych wypadkach. Grupa pozostawiona bez przewodnictwa traci kierunek, pojawia się poczucie bezradności, które może przełożyć się na różne incydenty i przekraczanie granic. Szczególnie ryzykowne jest stosowanie takiego stylu w grupach młodzieżowych. Tutaj wyróżnia się takie typy animatorów, jak:

1. Animator demagogiczny — chce za wszelką cenę cieszyć się popularnością i uznaniem, a drogę do tego widzi w licznych ustępstwach wobec żądań i zachcianek grupy. Toleruje błędy i wykroczenia, a przy tym jest łasy na pochlebstwa i dużo obiecuje uczestnikom. Wyrzekając się *de facto* prowadzenia grupy, jedynie od czasu do czasu udziela rad i sugestii.

2. Animator dobroduszny — nie zdołał wyrobić sobie autorytetu u grupy, nie cieszy się jej uznaniem, może też być osobą naiwną. Taki animator może być przez grupę odrzucony i wyśmiewany.

3. Animator bezradny — to taki, który znalazł się w sytuacji przekraczającej jego możliwości i kompetencje. To sprawia, że nie jest on w stanie zapanować nad biegiem spraw i właściwie wypełniać swoje obowiązki. Taki stan rzeczy powoduje, że szybko zniechęca się on do dalszych działań. Do tego typu sytuacji może dość w przypadku, gdy pracę podejmuje niedoświadczony animator, nie posiadający jeszcze odpowiednich umiejętności i kompetencji, aby sprawnie poprowadzić proces animacji (Kopczyńska, 1993: s. 168–169).

Ostatni z wyróżnionych stylów prowadzenia animacji to styl demokratyczny. Stosujący go animator koncentruje się na grupie i na każdym z jej uczestników. Odmiany tego stylu obejmują takie typy, jak:

1. Styl kooperacyjny — polega na współpracy członków grupy przy znajdowaniu rozwiązań

problemów czy środków do osiągnięcia celów. Animator odgrywa tu rolę doradcy, stara się odkrywać potrzeby i oczekiwania grupy i je zaspokajać, nastawiony jest dialogicznie i wysłuchuje wszystkich opinii i propozycji. Nie jest jednak bezkrytyczny. Stara się również eliminować lub łagodzić wszelkie tarcia i wszelkie negatywne zjawiska, jakie mogą pojawić się podczas pracy z grupą. Jest przy tym przekonany, że wspólne podejmowanie decyzji integruje grupę, wyraża jej zbiorową mądrość i najlepiej odzwierciedla jej interesy.

2. Styl wyjaśnienia i katalizy — powstał z inspiracji teoriami C. Rogersa. Animator odgrywa tu rolę podobną do roli terapeuty, gdyż pomaga uświadamiać grupie przeżywane przez nią stany, odsłania wzory zachowań, zwłaszcza te ukryte. Dyskusja nad problemami, wątpliwościami i rozwiązaniami ma charakter otwarty i każdy może wyrazić swoje opinie i uczucia. Grupa nastawiona jest na wspólne przeżywanie i doświadczenie, ważna jest empatia, akceptacja i tolerancja.

3. Styl półdyrektywny — tutaj animator podejmuje decyzje co do niektórych aspektów aktywności animacyjnej, pozostawiając decyzje co do pozostałych aspektów uczestnikom. Może on na przykład zdecydować o formie, a kwestię treści pozostawić uczestnikom lub o treści, pozwalając uczestnikom nadać kształt formie (Kopczyńska, 1993: s. 169).

Z wymienionych powyżej stylów najbardziej odpowiedni, jeśli chodzi o cele animacji, wydaje się niedyrektywny styl demokratyczny. Jednak, jak zauważają niektórzy badacze animacji, również inne style mogą być stosowane pod warunkiem, że animator posługuje się nimi z pełną świadomością oraz informuje grupę o wybranej metodzie i podaje uzasadnienie tego wyboru (Kopczyńska, 1993: s. 169).

To jaki styl prezentuje dany animator zależy od takich czynników, jak jego osobowość, przekonania, światopogląd, wykształcenie, ale także od tego, jaki typ animacji wchodzi w grę, jaką grupę prowadzi, jakie są cele animacji itp. Ponadto jeden animator może stosować różne style w zależności od kontekstu i sytuacji.

### **Cechy osobowe animatora kultury**

Spotykane w literaturze przedmiotu zestawienia pożądanych cech osobowych, umiejętności i zdolności animatora mają często charakter wyidealizowany i trudno oczekiwać od rzeczywistych animatorów spełnienia wszystkich stawianych im wymagań. Można jednak przyjąć, że kreślone przez badaczy wizerunki animatora idealnego mają funkcję motywacyjną, wskazującą osobom pracującym w tym zawodzie kierunek dążeń i rozwoju (Kopczyńska, 1993: s. 169). Mając to w pamięci, naszkicujemy w dalszej części artykułu taki właśnie portret wzorcowego animatora.

Jedną z najważniejszych cech, które powinien posiadać animator, jest zrównoważenie psychiczne, albo inaczej: dojrzałość psychiczna. Jest to w zasadzie warunek konieczny, aby móc właściwie i z sukcesem wywiązywać się ze swoich obowiązków w tym zawodzie. Animator musi mieć rozwiązane problemy osobiste, aby pomagać rozwiązywać problemy innych. Powinien też dobrze znać siebie samego: swoje zalety i wady, możliwości i ograniczenia.

Owa dojrzałość powinna rozciągać się również na sferę moralną i społeczną: animator musi odwoływać się do społecznie uznanych wartości, kodeksów moralnych i norm obyczajowych. Istotna jest też zgodność pomiędzy wyznawanymi ideałami a życiem prywatnym. Ogromnie ważna w tym zawodzie jest odpowiedzialność za swoje działania, świadomość tego, w jaki sposób wpływa się na innych, a także świadome dokonywanie wyborów opierające się na możliwie jasnym i obiektywnym rozeznaniu sytuacji. W dobrym rozeznaniu się w sytuacji pomaga zmysł krytyczny, zdolność do refleksji, wyciągania wniosków i rozumienia. Oprócz tego ważny jest samokrytycyzm, umiejętność wyciągania wniosków z własnych błędów i potknięć.

I. Stopierzyńska wymienia ponadto takie pożądane cechy animatorów, jak: umiejętność przystosowania się do pracy w różnych środowiskach społeczno-kulturalnych, umiejętność pracy w grupie i odgrywania rozmaitych ról w ramach funkcji związanych z pracą koncepcyjną i wychowawczą, umiejętności organizacyjne dotyczące pracy własnej i pracy w grupie, zamiłowanie do pracy wychowawczej, posiadanie zdolności do wpływania na relacje interpersonalne, umiejętność prowadzenia dialogu, łatwość wypowiedzania się, otwartość, opanowanie metod pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi (Stopierzyńska 1973: s. 56).

Animator powinien także być silną, charyzmatyczną i niezależną osobowością, gdyż tylko wówczas będzie w stanie inspirować i pobudzać do działania innych (Komorowska, Robotycka, 1981: s. 83). Nie powinien jednak –jako posiadacz silnej osobowości – przyćmiewać nią innych, ale traktować ich jako partnerów w tworzeniu, odkrywaniu i współpracy nad rozwiązywaniem problemów. Nie powinien się wywyższać, ale pożądane jest, aby cieszył się szacunkiem i poważaniem grupy ze względu na swoją osobowość, kompetencje i zaangażowanie w pracę. Cenne w jego pracy są: poczucie humoru, szczerść, tolerancyjność, bezinteresowność, poświęcenie, żywotność, ciekawość i chłonność umysłowa (Żebrowski, 1987: s 41).

Oprócz silnej i rozwiniętej osobowości od animatora oczekuje się dynamiczności, inicjatywy i wszechstronności. Musi on potrafić nawiązywać kontakty z ludźmi, mieć dar przekonywania

i przemawiania, znać potrzeby i problemy danego środowiska. Ponadto powinien on być zarówno psychologiem, jak i administratorem.

Oprócz konstruowania ideału animatora spotyka się w literaturze przedmiotu także próby stworzenia antywzoru animatora i opisanie tego, kim nie jest lub jaki nie powinien być. Takie próby są ciekawym dookreśleniem animatora. M. Kopczyńska np. stwierdza: „Animator nie jest więc: kierownikiem, rodzajem bohatera, przywódcy, który pociąga za sobą grupę zależną od niego, stale „prowadzoną na holu”; pracownikiem służącym jakiegokolwiek władzy czy sile dla dokonywania indoktrynacji, manipulacji i pozyskiwania zwolenników; męczennikiem poświęcającym się wspaniałomyślnie dla grupy i nie oczekującym nic w zamian, „guru” poszukującym i kształtującym „wiernych” i ich adorację dla „Mędrca”; „aktywistą” skoncentrowanym na „doskonałych zajęciach”, spektakularnych i skutecznych technikach, na produkcji i programie najbardziej urozmaiconych zajęć przebiegających w atmosferze współzawodnictwa, nie biorącym pod uwagę osób i stosunków w grupie; „idealistą” ani „subtelnym teoretykiem”, dla którego refleksja przewyższa działanie” (Kopczyńska, 1993: s. 191).

Nie można też oczekiwać od animatora, że będzie on wszechwiedzącym ekspertem, znającym odpowiedzi na wszystkie pytania i rozwiązania wszelkich problemów. Wykształcenie się takiego przekonania w grupie może być szkodliwe dla jej rozwoju, zwłaszcza w zakresie procesów decyzyjnych. O wiele wartościowsza i pouczająca jest sytuacja, kiedy łączy się wiele pomysłów i zestawia się wiele punktów widzenia, chcąc wypracować rozwiązanie określonego problemu, niż taka, kiedy to rozwiązanie otrzymuje się z góry, od osoby cieszącej się autorytetem. Oczywiście należy od animatora wymagać określonego zasobu wiedzy i bycia specjalistą czy przynajmniej osobą kompetentną w pewnych dziedzinach, jednak nie może on w żadnym wypadku stać się dla grupy wyrocznią.

### **Zakończenie**

Podsumowując charakterystykę animatora, możemy powiedzieć, że powinien on być człowiekiem renesansu, „człowiekiem orkiestrą”; osobą wszechstronnie rozwiniętą i nieustannie się rozwijającą, zdobywającą nowe kompetencje i umiejętności. To od niego zależy w największym stopniu powodzenie animacji jako projektu przemiany życia osobistego i społecznego. Powinien on być inicjatorem zmian, osobą ożywiająca jednostki i grupy, inspiratorem, który spowoduje, że zapoczątkowane przez niego procesy będą kontynuowane przez animowane osoby i społeczności. Powodzenie przedsięwzięć animacyjnych zależy w dużym stopniu od jego osobowości, posiadanych umiejętności

interpersonalnych, stopnia zaangażowania, a także kompetencji w określonej dziedzinie.

Musi on być uwrażliwiony na innych, ich potrzeby i oczekiwania, i nie powinien bez względu na wszystko i bez oglądania się na punkt widzenia członków grupy realizować własnej wizji. Najbardziej pożądanym stylem animacji jest styl demokratyczny, w którym animator stara się włączyć w procesy decyzyjne wszystkich uczestników, tak aby skorzystać z „mądrości zbiorowej” i dać wszystkim poczucie sprawstwa. Powinien on dążyć do ich upodmiotowienia, usamodzielnienia,

autonomizacji. Celem animacji powinno być wyrwanie jednostki z poczucia bierności, apatii, bezmyślnego konformizmu i podporządkowania konsumpcyjnej mentalności.

Idealny animator powinien mieć w sobie coś z psychologa, terapeuty, nauczyciela, wychowawcy, administratora, działacza społecznego. W niektórych typach animacji także coś z artysty, sportowca czy showmana. Można powiedzieć, że „jakość” animatora jako osoby, pewnej niepowtarzalnej indywidualności, przekłada się na jakość samej animacji.

## BIBLIOGRAFIA

1. Besnard P., *L'Animation socioculturelle*, P.U.F, Paris 1980.
2. Besnard P., *Problématique de l'animation socioculturelle*, [w:] *Education permanente et animation socioculturelle*. „Traité des Sciences Pedagogiques”, Paris 1978, t. 8.
3. Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
4. Klimczak-Ziółek J., *Animacja społeczna w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007, s. 86.
5. Komorowska M., Rybotycka L., *Animator przewodnikiem po sztuce i życiu*, [w:] *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa — Poznań 1981.
6. Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
7. Le Veugle J., *Devenir animateur et savoir animer*, Epoque, Privat. Toulouse 1977.
8. Limbos E., *L'Animation des groupes de culture et de loisirs. Connaissance du problème et applications pratiques*, Les Editions ESF, Paris 1977.
9. Mendel M., *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 14.
10. Raciborska D., *L'animation pédagogique R. Toraille'a — recenzja*, „Nowa Szkoła” 1974, nr 11.
11. Robertis de C., Pascal H., *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i społecznościami*, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1997.
12. Schindler A., *Czym jest animacja społeczno-kulturalna?*, [w:] *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej*, red. K. Hrycyk, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu, Wrocław 2004.
13. Smith M.K., *Animateurs, animation and fostering learning and change*, [w:] *The Encyclopaedia of Informal Education*, [online:] [www.infed.org/mobi/animateurs-animation-learning-and-change](http://www.infed.org/mobi/animateurs-animation-learning-and-change), [dostęp: 29.09.2019].
14. Stopierzyńska I., *Status animatora wiejskiego ruchu kulturalno-oświatowego we Francji*, „Informacja Kulturalna” 1973, nr 7.
15. Thery H., *Emergence, nature et fonctions de l'animation*, Rapport de la Commission “Animation” du VI Plan, 1970.
16. Wyka A., *Alternatywny światopogląd i praktyka społeczna*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa*, red. J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.
17. Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury (w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego)*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.

## Ланіан Т.

### МОДЕЛЬ АНИМАТОРА В ПОЛЬСЬКІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ТЕМАТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Соціокультурна анімація тісно пов'язана зі станом сучасного суспільства та сучасної культури; вона стала відповіддю на їх недоліки та негаразди, на потреби, яких наше постіндустріальне суспільство не може задовольнити. Розвиток цивілізації, який призвів до індустріалізації та урбанізації, спричинив те, що соціальна структура зазнала радикальних перетворень. Важливим стало розвивати в індивіди такі якості, як відкритість, гнучкість та здатність робити усвідомлений вибір. Бажаним стало також формування творчої уяви, скептицизму до по-

зитивістської за духом науки та техніки, прагнення до автентичності. За новими зразками життя перетворилося на цикл внутрішніх змін, самостійності, турботи про інших. Зазначені вище такі особливості, як екологічна чутливість, незалежність, здатність до самоорганізації у самодостатні інститути, духовний розвиток назавжди увійшли в профіль аніматора в контексті культури та вільного часу.

Видання має багату тематичну літературу, що виходить за межі Центральної Європи. Піднята тема не повністю вичерпана; цей текст є однією із складників створюваної монографії, яка опише загальний профіль аніматора та анімації вільного часу.

**Ключові слова:** аніматор, відпочинок, вільний час, організація відпочинку.

**Лапیان Т.**

## МОДЕЛЬ АНИМАТОРА В ПОЛЬСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Социокультурная анимация тесно связана с состоянием современного общества и современной культуры; она стала ответом на их недостатки и неурядицы, на потребности, которых наше постиндустриальное общество не может удовлетворить. Развитие цивилизации, которое привело к индустриализации и урбанизации, повлекло то, что социальная структура испытала радикальные превращения.

Важным стало развивать в индивиде такие качества, как открытость, гибкость и способность делать осознанный выбор. Желательным стало также формирование творческого воображения, скептицизма к позитивистской за духом науке и технике, стремление к подлинности. По новым образцам жизнь превратилась в цикл внутренних изменений, самостоятельности, беспокойства о других. Вышеуказанные такие особенности, как экологическая чувствительность, независимость, способность к самоорганизации в самодостаточны институты, духовное развитие навсегда вошли в профиль аніматора в контексте культуры и свободного времени.

**Ключевые слова:** аніматор, отдых, свободное время, организация отдыха.

**T. Lapian**

## PATTERN OF ANIMATOR IN POLISH AND FOREIGN LITERATURE ON THE SUBJECT

T. Lapian, PhD in Physical Education, Rector of the European Institute in Sopot (Poland)

The emergence and development of socio-cultural animation are closely related to the state of modern society and contemporary culture. Animation has become a response to their deficiencies and deficiencies, for the needs that our post-industrial society cannot satisfy. The development of civilization, which led to industrialization and urbanization, meant that the social structure underwent a radical transformation. Traditional forms of community life and the types of lasting relationships related to them have disappeared, and their place was replaced by individualistic culture focused on the individual and its self-fulfillment. The way we live has become increasingly dependent on the one hand on the state, with its ubiquitous institutions, and on the other hand on market mechanisms, increasingly aggressively entering all possible areas of social life.

Many outstanding humanistic psychologists, such as Maslow, Perls, Rogers and Fromm, demanded action to transform the human individual. It was postulated to strive to develop in the individual such qualities as: openness, flexibility, the ability to make conscious choices, intrsteer, creativity, skepticism towards positively understood science and technology, striving for authenticity, treating life as internal changes, autonomy, caring for others, ecological sensitivity, independence, ability to self-organize into self-sufficient institutions, spiritual development.

The theme of animation requires an interdisciplinary approach, as it concerns many areas of human life. Seen from a social perspective, it is associated with such phenomena as: enriching social and cultural life forms, inspiring people to creative life and creative activities, reviving local communities and various groups and environments, discovering the unrealized potentials of both individuals and groups. On the other hand, from the pedagogical perspective, you can see a range of methods in animation that can help you deal with contemporary educational and educational challenges.

The publications have rich thematic literature that goes beyond Central Europe. The topic raised was not fully exhausted; this text is one of the components of the monograph being created, which will describe the overall profile of the animator and leisure time animation.

**Key words:** animator, free time, recreation, organization of recreation.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2019 р.

Прийнято до друку 25.11.2019 р.

**Mariusz Brodnicki (Маріуш Бродніцкі),**

Uniwersytet Gdański (Гданський університет)

ORCID iD 0000-0002-7622-8787

## **EDUKACJA PRZYRODNICZA MICHAŁA KRZYSZTOFA HANOWA W ATHENAE GEDANENSES I TOWARZYSTWIE PRZYRODNICZYM**

*Athenae Gedanenses było czołowym ośrodkiem filozofii akademickiej na terenie Rzeczypospolitej od połowy XVI do XIX w. Dorobek naukowy i dydaktyczny gdańskich profesorów w zakresie edukacji przyrodniczej i filozofii praktycznej w całej Europie był uważany za główne źródło arystotelizmu niescholastycznego zapoczątkowanego przez Bartłomieja Keckermanna oraz wolffianizmu rozwijanego przez Michała Krzysztofa Hanowa, których podręczniki czytano w większości europejskich uniwersytetów.*

*Podjęte badania uzasadnione są wciąż niepełną wiedzą o aktywności naukowej Michała Hanowa, przez co w opisie formalnym epoki kształtowania się podwalin współczesnej pedagogiki brak tego ważnego rozdziału lub jest on opisany bardzo zdawkowo. Warto podkreślić, iż oprócz pisania obszernych dzieł przyrodniczych czy poważnych prac z tego zakresu Hanow zajmował się również popularyzacją tej dziedziny. Ponadto, rozległe zainteresowania naukowe Hanowa obejmowały również matematykę, ze szczególnym uwzględnieniem geometrii.*

*Michał Krzysztof Hanow, wybitny profesor przyrodoznawstwa w Atenach Gdańskich i współzałożyciel Towarzystwa Przyrodniczego, publikował podręczniki oparte na słynnych kompendiach Christiana Wolffa, propagując w ten sposób nowy, już oświeceniowy sposób ujmowania filozofii akademickiej, obejmującej różne dziedziny wiedzy. Dzięki Hanowowi nazwisko Wolffa i jego podręczniki z zakresu logiki, metafizyki, matematyki i kosmologii stały się w Gdańsku około połowy XVIII w. symbolem i uosobieniem nowej nauki i postawy ogólnie scholastycznej. Traktaty Hanowa stały się podręcznikami na wielu uniwersytetach europejskich.*

*Praca opatrzona jest licznymi przytoczeniami z literatury tematycznej, a także opiera się w znacznej mierze na dokonanych już kwerendach i badaniach własnych autora artykułu.*

**Słowa kluczowe:** Krzysztof Hanow, Athenae Gedanenses, Towarzystwo Przyrodnicze, spuścizna akademicka Gdańska XVI–XIX wieku.

© Mariusz Brodnicki, 2019

**Wstęp.** *Athenae Gedanenses* było czołowym ośrodkiem filozofii akademickiej na terenie Rzeczypospolitej od połowy XVI do XIX w. Dorobek naukowy i dydaktyczny gdańskich profesorów w zakresie edukacji przyrodniczej i filozofii praktycznej w całej Europie był uważany za główne źródło arystotelizmu niescholastycznego zapoczątkowanego przez Bartłomieja Keckermanna oraz wolffianizmu rozwijanego przez Michała Krzysztofa Hanowa, których podręczniki czytano w większości europejskich uniwersytetów. W dwóch pierwszych okresach gdańskiej filozofii można zauważyć dominację filozofii praktycznej, a zwłaszcza etyki i polityki, będącej podstawowym składnikiem studium analitycznego wielu autorów klasycznych, tego studium, które stanowiło niewątpliwie fundament uczelni humanistycznej i posthumanistycznej (Brodnicki, 2016, 45–57).

**Aktualność badania** uzasadniona jest wciąż niepełną wiedzą o aktywności naukowej Michała Hanowa, przez co w opisie formalnym epoki kształtowania się podwalin współczesnej pedagogiki brak tego ważnego rozdziału lub jest on opisany bardzo zdawkowo. **Celem badania** jest właśnie uzupełnienie wskazanej luki, **przedmiotem** — prace i zainteresowania naukowe Krzysztofa Hanowa w zakresie edukacji przyrodniczej, a **obiektom** — prace Hanowa, powstałe w ramach tradycji *Athenae Gedanenses* i Towarzystwa Przyrodniczego.

Michał Krzysztof Hanow urodził się 18 grudnia 1695 roku w Samborsku koło Szczecinka w pobliżu granic Polski, z ojca Michała, pobożnego i pracowitego kapłana, z matki Marii Anny Hoppe, córki Krzysztofa Hoppe, najpierw profesora toruńskiego, potem burmistrza Chojnic (Titio, 1776, 9). Ojciec uczonego był pastorem

luteraniskim w Samborsku. Pod względem materialnym rodzinie Hanowa nie wiodło się najlepiej, toteż w ramach oszczędności wczesna edukacja przyszłego profesora filozofii Gimnazjum Akademickiego przebiegała w domu pod okiem ojca. W 1709 roku został wysłany na dalszą naukę do Gorzowa Wielkopolskiego, jednak przerwał ją ze względu na obawę przed wcieleniem do armii pruskiej i w 1714 roku uciekł do Gdańska. Tam ubiegał się z pomyślnym skutkiem o przyjęcie do Gimnazjum Akademickiego (Rietz, 1983). Dobry wynik egzaminu sprawił, że Hanowa przyjęto od razu do najwyższej klasy i przyznano mu stypendium. W 1716 roku, po dwuletnim okresie nauki w Gimnazjum Akademickim, Hanow udał się na studia na uniwersytet w Królewcu. Jednak w grudniu 1717 roku podczas krótkiego pobytu w Gdańsku zachorował ciężko na febrę, co sprawiło, że kilkanaście miesięcy musiał spędzić w łóżku, a choroba pozbawiła go pamięci. Jak czytamy w biografii z mowy pogrzebowej: „(...) popadł w gwałtowną chorobę, której mocą osłabione były nie tylko siły fizyczne, lecz także umysł pokrył mrok niepamięci, że ledwo, jak mówią przypominał sobie swoje imię” (Titio, 1776, 10).

Determinacja w uczeniu się wielu rzeczy od nowa wynikała z chęci dalszego studiowania. Ogromny wysiłek włożony w dochodzenie do utraconej pamięci i sprawności umysłowej zaowocował w 1718 roku powrotem na studia. Hanow najpierw podjął naukę w Wittenberdze, a później przeniósł się do Lipska. Ojciec nakłaniał go do wkroczenia na drogę kariery duchownej, jednak wszechstronne zainteresowania Hanowa skłoniły go do zgłębiania wiedzy w wielu innych dziedzinach poza teologią. Zajmował się również filozofią, matematyką, medycyną, naukami przyrodniczymi, prawem, historią, literaturą klasyczną, ucząc się jednocześnie języków francuskiego, włoskiego, angielskiego oraz języków orientalnych i pogłębiając swoją znajomość polskiego. Swoją edukację na uniwersytecie w Lipsku zakończył w 1720 roku uzyskaniem magisterium i prawa do wykładania filozofii i retoryki. Przez krótki czas nauczał tych przedmiotów w lipskiej wszechnicy (Baszanowski, 1994, 161).

W 1724 roku natomiast przyjął posadę gubernera w Gdańsku, w domu seniora ministerium luteraniskiego, doktora Wilhelma Weickhanna, który był również przez pewien okres wykładowcą teologii w gdańskim Gimnazjum Akademickim.

Publikował on podręczniki oparte na słynnych kompendiach Christiana Wolffa, propagując w ten sposób nowy, już oświeceniowy sposób ujmowania filozofii akademickiej, obejmującej różne dziedziny wiedzy. Nazwisko Wolffa

i jego podręczniki z zakresu logiki, metafizyki, matematyki i kosmologii stały się w Gdańsku około połowy XVIII w. symbolem i uosobieniem nowej nauki i postawy ogólnie scholastycznej. Profesor Hanow za Wolffem głosił zasadę eklektycznego łączenia różnych poglądów nowożytnych w taki sposób, aby „z wielu wybrać to, co jest najlepsze”, a jednocześnie nie popaść w żaden konflikt z religią. Postulował także stosowanie metody matematycznej w badaniach z zakresu filozofii, logiki i kosmologii. Za Wolffem rozbudował nową klasyfikację nauk; podzielili je na empiryczne (historyczne) i rozumowe, czyli racjonalne (filozoficzne), a te z kolei oparte na rozumie, czyli teoretyczne (metafizykę, kosmologię, psychologię) i oparte na woli, czyli praktyczne (etykę, politykę i ekonomię).

Znaczenie filozofii Wolffa w gdańskim szkolnictwie polegało głównie na systematycznym wykrywaniu i porządkowaniu prawd naukowych i poglądów filozoficznych, przy równoczesnym praktycznym wykorzystaniu ich użyteczności. Przyczyniło się też w dużej mierze do ukształtowania polskiego charakteru, dla którego sumienność, systematyczność i dokładność stały się cechami najbardziej wartościowszymi.

Hanow był założycielem i jednym z najważniejszych i najbardziej aktywnych członków Towarzystwa Przyrodniczego. Jego działalność w tej instytucji obejmowała wiele dyscyplin naukowych. Takie interdyscyplinarne zainteresowania były zresztą charakterystyczne dla wszystkich członków Towarzystwa. Działalność Hanowa w Towarzystwie wpisywała się w kilka innych specyficznych wyróżników definiujących ogólny charakter funkcjonowania tej instytucji. Chodzi tu m.in. o charakter badań prowadzonych przez jej członków. Ich dociekania miały zarówno wymiar badań podstawowych, jak i rozważań i eksperymentów o profilu praktycznym, odwołującym się do potrzeb związanych z codziennym życiem mieszkańców osiemnastowiecznego Gdańska. W wypadku Hanowa wyglądało to tak, że z jednej strony interesował się on wysoce teoretycznymi problemami np. z dziedziny geometrii, takimi jak chociażby kwadratura koła, a z drugiej prowadził badania w sposób bardzo konkretny przekładające się na rozwiązywanie problemów z dziedzin takich, jak: medycyna, kupiectwo, żeglarstwo, transport towarów czy gaszenie pożarów.

Kolejnym wyróżnikiem działalności Towarzystwa był fakt, że prace w nim prowadzone miały charakter zarówno indywidualny, jak i zbiorowy. Hanow włączał się w różne grupowe inicjatywy zapoczątkowywane przez członków Towarzystwa. Przykładem może być stworzenie przez niego we

współpracy z Ch. Sendelem i H.J. de la Motte'em pracowni fizycznych w Zielonej Bramie, gdzie przeprowadzano doświadczenia z zakresu optyki, magnetyzmu i właściwości cieczy. Hanow również nawiązywał w swoich rozprawach do osiągnięć swoich kolegów z Towarzystwa, jak chociażby w wypadku odwoływania się w kwestii miar i wag poruszonej w jednej z jego rozpraw (*Vergleichung der Danziger Masse und Gewichte mit denen, die zu Paris und London von den Gesellschaften der Wissenschaften gebraucht werden*) do innowacyjnych ustaleń H. Kühna.

Naukowe badania i rozprawy Hanowa z pewnością nie odbiegały również od wysokich standardów naukowych, będących kolejnym wyróżnikiem prac Towarzystwa. Owe standardy przejawiały się w dbałości o ścisłość badawczą polegającą m.in. na możliwie jak najbardziej dokładnym ilościowym przedstawieniu badanego zjawiska oraz zadbaniu o sprawdzalność osiągniętych rezultatów.

Skalę zaangażowania Hanowa w badania naukowe Towarzystwa widać m.in. po dużej liczbie jego rozpraw w każdym z trzech tomów *Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig*, które ukazały się w latach 1747, 1754 i 1756. W tomie pierwszym (1747 rok) znalazła się jego praca porównująca gdańskie miary i odważniki z ich odpowiednikami z Londynu i Paryża (*Vergleichung der Danziger Masse und Gewichte mit denen, die zu Paris und London von den Gesellschaften der Wissenschaften gebraucht werden*), praca mówiąca o mierzeniu ilości wdychanego powietrza (*Bestimmung der Stärke des Einblasens*) oraz rozprawa o ważeniu i transporcie nasion (*Von der Korn — oder Getreide — Wagen*). W tomie drugim (1754 rok) ukazało się aż sześć jego rozpraw na dwadzieścia, które ten tom zawierał. Były to: praca o gaszeniu pożarów (*Von Dämpfung einer Feuersbrunst durch Schesspulver*), praca dotycząca zamrażania różnych cieczy (*Beweise, dass das Wasser einerlei Kälte zum Frieren erfordere*), rozprawa o wagach zbożowych (*Dienliche Anmerkungen bei den Getreidewagen*), opis i analiza chińskiej skorowagi (*Beschreibung einer chinesischen Schnellwage*), rozprawa o mierzeniu różnych wielkości fizycznych i stosowaniu różnych typów wag (*Von einem allgemeinen Masse körperlicher Grossen*) oraz praca na temat błędów w użyciu wag stosowanych przy przygotowywaniu leków (*Von der Ungleichheit der medicinischen oder Apotheke-Gewichte*). W tomie trzecim prac Towarzystwa (1756 rok) na dwanaście prac trzy były autorstwa Hanowa. Jedna z nich po raz kolejny poruszała kwestię pożarnictwa (*Einiger Nachtrag zu den Feuerlöschenden Anstalten*), następną

była analizą eksperymentów przeprowadzanych z tłokiem (*Erläuterte Ursachen der Versuche mit den Springkölbchen*), a ostatnia skupiała się na kwestii chłodzenia przez odparowywanie cieczy z różnych powierzchni (*Untersuche Abkühlung der Körper durch das Wegduften der Nässe auf ihrer Oberfläche*). Rozprawy Hanowa ukazały się również, już po jego śmierci, w opublikowanym po bardzo długiej przerwie, bo w 1778 roku, kolejnym tomie rozpraw Towarzystwa noszącym nieco zmieniony tytuł: *Neue Sammlung von Versuchen und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig*. Były to prace dotyczące fizjologii: *Neue Bemerkungen von dem Gebrauche des Gesichts* oraz *Sichere Bestimmung der Feinigkeit der Haare und Fädchen*.

Jednym z głównych obszarów naukowych dociekań Hanowa w ramach Towarzystwa Przyrodniczego była meteorologia. Hanow prowadził badania w tej dziedzinie, dokonując pomiarów ciśnienia atmosferycznego m.in. za pomocą barometru Torricellego. Chcąc ulepszyć to urządzenie, konstruował jego własne wersje. Stworzył pięć różnych typów barometrów i, posługując się nimi, mierzył ciśnienie i temperaturę w Gdańsku. Uczony umieścił te urządzenia w różnych miejscach w mieście, m.in. na Zielonej Bramie i na wieży kościoła Mariackiego i regularnie zapisywał pomiary. Ukazywały się one później drukiem w tygodniku „Danziger Erfahrungen”. Przy okazji tych badań udało się zmierzyć wysokość wieży kościoła Mariackiego, którą oszacowano wówczas na 216 stóp paryskich. Pomiary meteorologiczne Hanowa miały wartość użytkową i okazały się przydatne zarówno dla gdańszczan, jak i dla marynarzy w planowaniu podróży morskich (Kubik, 1959, 190).

Dokonania Hanowa w dziedzinie meteorologii w pełni udało się ocenić dopiero w XXI wieku. Stało się to w związku z projektem zmierzającym do poszerzenia zakresu historycznych danych meteorologicznych z Gdańska w celu lepszego zbadania zmian klimatu w mieście i jego okolicach. W ramach tego przedsięwzięcia przeprowadzono zakrojoną na szeroką skalę analizę danych ze źródeł archiwalnych. Należy tutaj wspomnieć, że Biblioteka Politechniki Gdańskiej w latach 20. XX wieku odziedziczyła księgozbiór Towarzystwa Przyrodniczego w Gdańsku. Jednak duża liczba cennych książek z przejętego zbioru została wywieziona pod koniec wojny do Bremy. Wiele z tych dzieł z pieczęcią „Bibliothek der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig” wróciło do Gdańska dopiero w XXI wieku. Wśród nich było dużo rękopisów gdańszczan zawierających zapisy wyników pomiarów meteorologicznych, będących niejednokrotnie rezultatem wielu dziesięcioleci



skrupulatnego rejestrowania stanu pogody. Pośród odzyskanych zbiorów była też kolekcja rocznika wydawanego przez Towarzystwo Przyrodnicze w latach 1743–1760 pod tytułem *Acta Societatis Physicae Experimentalis*. W tym wydawnictwie opublikowano wiele prac z dziedziny meteorologii (Piotrowicz, Twardosz, 2007, 366).

Warto w tym miejscu zacytować nieco dłuższy fragment z artykułu Janusza Filipiaka, który omawia dokonania Hanowa z zakresu meteorologii, stanowiące do dziś cenny materiał badawczy, które udało się odtworzyć na podstawie wspomnianych badań źródeł archiwalnych. Filipiak pisze: „Zebrane informacje potwierdzają ogromny wkład M. C. Hanowa w życie naukowo-badawcze Gdańska. Wśród ogromnych zbiorów BG PAN, powstałej pod koniec XVI w jako Biblioteka Rady Miejskiej, natrafiono na wydawany nakładem wspomnianego Towarzystwa periodyk *Danziger Erfahrungen*. Ukazujące się w latach 1739–1748 roczniki zawierają wyniki codziennych pomiarów i obserwacji meteorologicznych Hanowa. Znalezione w archiwach BG PG trzy tomy rękopisów Hanowa prezentują natomiast kompletny materiał z okresu 1739–1772. Zgromadzone dane obejmują wyniki sumiennie wykonywanych cztery razy w ciągu doby pomiarów temperatury powietrza, ciśnienia atmosferycznego, sumy opadów atmosferycznych, wilgotności powietrza oraz kierunku wiatru. Hanow dołączał też codzienną informację o przebiegu pogody i występujących zjawiskach, wzbogacając niekiedy zapiski o opis zjawisk astronomicznych (...). Rano obserwacje wykonywane były o godzinie 7 lub 8, terminy południowy i wieczorny przypadały niezmiennie na godziny 12 i 18. Termin nocnego pomiaru przypadał na godziny od 22 do 1, przy czym były to zmiany przypadkowe, nie wynikające ze zmian zasad praktyki obserwacyjnej.

Pomiary dokonywane były przez Hanowa w dwóch miejscach: na wieży Kościoła Mariackiego i na dachu Zielonej Bramy (...), przy czym pierwsze z miejsc wykorzystywane było częściej do obserwacji ciekawych zjawisk meteorologicznych niż do ekspozycji przyrządów meteorologicznych. Odczytów porównawczych w obydwu miejscach dokonywano jedynie okazjonalnie (...). Zielona Brama (...), miejsce posiedzeń Towarzystwa, to budynek położony w gęsto zabudowanym centrum Gdańska, nad Motławą. Dach budynku położony jest na wysokości około 10 m n.p.g. Wysokość wieży Kościoła Mariackiego sięga 85 m. Jak dotąd nie znaleziono podczas analizy materiału wskazówek świadczących o zmianie miejsca pomiarów.

Ciśnienie atmosferyczne (*Schwere*) mierzono za pomocą barometru wyskalowanego w calach i liniach paryskich. Do pomiaru temperatury

powietrza (*Wärme/Kälte*) używano dwóch termometrów alkoholowych, wyskalowanych w unikalny sposób. Termometr, który odczytywano rano i wieczorem, wskazywał 0o przy temperaturze 48oF, 90o ciepła przy 96oF i 90o chłodu przy 0oF. Drugi z instrumentów, przeznaczony do użytku w terminach południowym i nocnym, wskazywał 0o przy 0oF i 90o przy 96oF. Z czasem Hanow dokonał jednak modyfikacji skali, uwzględniając surowość ówczesnych zim (obniżając 0o o 10oF) (Westphal 1820). Wilgotność (*Feuchtigkeit*) mierzono w skali 100-stopniowej, a opad (*Regen*) w Granach, sumując go w miesiącu wcale i linie paryskie (jeden cal równy 12 liniom i 432 *Granom*). Kierunek wiatru (*Winde*) określano za pomocą 16-kierunkowej róży wiatrów” (Piotrowicz, Twardosz, 2007, 367).

Hanow prowadził również inne badania z zakresu przyrodoznawstwa, które miały wartość użytkową. W 1747 roku w pierwszym tomie rozpraw Towarzystwa Przyrodniczego noszących tytuł *Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig* ukazała się jego praca *Vergleichung der Danziger Masse und Gewichte mit denen, die zu Paris und London von den Gesellschaften der Wissenschaften gebraucht werden*. Uczony omawiał w niej kwestię porównania i ujednoczenia jednostek miar, z uwzględnieniem ich zalet i wad. Jego rozprawa nawiązywała do nowatorskiej pracy Henryka Kühna opublikowanej pod tytułem *Ausführliche Beschreibung einer neuen und vollkommenden Art Der Wagen*, w której znalazła się teoria różnego typu wag szalkowych, omówiona została kwestia precyzji pomiarów wagi ciał i przedstawiony został bardzo udany prototyp dokładnej szalkowej wagi równoramiennej wraz z obciążnikami i jednostkami ciężaru. Inne rozprawy Hanowa posiadające wymiar praktyczny tak opisuje Andrzej Lisicki: „M. Ch. Hanow ogłosił też pracę pt. „Von der Korn — oder Getreide — Wagen” liczącą 21 stron, w której przedstawił propozycję budowy wozu do transportu towarów sypkich, opisał sposób ładowania takich towarów, by uniknąć strat przy ich przewozie, a także przedyskutował sposoby mierzenia towarów sypkich. Była to praca wybitnie praktyczna i użytkowa. Jemu też zawdzięczamy pracę pt. „Bestimmung der Stärcke des Einblasens” o prawidłowym z punktu widzenia fizyki mierzeniu ilości wdychanego powietrza. Była to mała, lecz dość pionierska praca o obiektywnym pomiarze w fizjologii, ważna dla medycyny. Została przez autora wykorzystana w roku 1768 w większej pracy, obejmującej zagadnienia z zoologii, fizjologii, patologii i botaniki. M. Ch. Hanow był także autorem interesującej pracy pt. „Einiger Nachtrag zu den Feuerlöschenden Anstalten” (1756),

krytycznie oceniającej metody gaszenia pożarów i proponującej gaszenie ich przy użyciu wybuchów wywoływanych detonacją ładunków prochu” (Szukalski 1993, 32–33). Kolejnym przykładem pracy, w której Hanow stara się znaleźć praktyczne zastosowania dla swoich odkryć jest rozprawa pod tytułem *Untersuche Abkühlung der Körper durch das Wegduften der Nässe auf ihrer Oberfläche*. W niej gdański uczoney opisał swoje badania związane z ochładzaniem ciał, z których powierzchni w różnych warunkach (odmienne powierzchnie, różna pogoda, zmienne oświetlenie) odparowuje się wodę lub spirytus. Swoje obserwacje w tym zakresie chciał zastosować w medycynie, przy chłodzeniu ciał osób dotkniętych gorączką. Inną pracą z obszaru medycyny, a dokładniej anatomii i fizjologii, była rozprawa zatytułowana *Neue Bemerkungen von dem Gebrauche des Gesichts*. Hanow zajął się w niej opisaniem budowy oka ludzkiego i jego działania w zależności od warunków oświetlenia, wykorzystując przy tym ustalenia dotyczące właściwości światła. Była to praca w tej dziedzinie nowatorska (Szukalski 1993, 35).

Opus magnum Hanowa to czterotomowe dzieło z zakresu filozofii naturalnej zatytułowane *Philosophiae naturalis sive physicae dogmaticae*, którego poszczególne tomy ukazywały się w latach 1762–1768 w Halle. Gdański naukowiec, pisząc *Filozofię naturalną*, wzorował się w dużym stopniu na filozofii Wolffa i swoją pracę traktował jako kontynuację jego systemu. Zaznaczył to zresztą w podtytule swojego dzieła, który brzmiał: *Tanquam continuationem systematis philosophici Christiani L. B. de Wolff*. W pierwszym tomie, opublikowanym w 1762 roku (*Philosophiae naturalis sive physicae dogmaticae Tomus I. continens Physicam generalem, coelestem et aetheream*), omówił m.in. takie zagadnienia z fizyki ogólnej nieba i ziemi, jak: magnetyzm, elektryczność, mierzenie ciepła czy też ogólne właściwości ciał fizycznych. Tom drugi, wydany w 1765 roku (*Philosophiae naturalis sive physicae dogmaticae Tomus II. continens Aërologiam et hydrologiam vel scientiam aëris et aquae*), poruszał m.in. tematykę z zakresu aerologii, hydrologii, meteorologii, a tom trzeci z 1766 roku (*Philosophiae naturalis sive physicae dogmaticae Tomus III. continens geologiam, biologiam, phytologiam generalem et dendrologiam vel terrae, rerum viventium et vegetantium in genere atque arborum scientiam*) omawiał takie dziedziny, jak: geologię, biologię, fitologię ogólną i dendrologię. Tom czwarty natomiast, wydany w 1768 roku (*Philosophiae naturalis sive physicae dogmaticae Tomus IV. et ultimus continens Botanologiam physicam, zoologiam, anthropologiam generalem, physiologiam et pathologiam physicam hoc est*

*herbarum, animalium, atque hominis scientiam*), zawierał wiedzę z obszaru botaniki, zoologii, antropologii, fizjologii i patologii.

Warto tutaj omówić pokrótce część tomu czwartego *Philosophiae naturalis* poświęconą zoologii, z uwagi na fakt, że jest ona — jak zauważa Zygmunt Fedorowicz — „właściwie pierwszym na ziemiach polskich opracowanym podręcznikiem zoologii, wyprzedzającym podręczniki Kluka (1779–80), Czenpińskiego (1789) i Jundziłła (1807)” (Fedorowicz, 1968, 77). Nosi ona tytuł *Zoologia sive de animali regno* i składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy zatytułowany *De animalibus in genere (O zwierzętach w ogólności)* omawia ogólną budowę zwierząt. Zwierzęta prezentuje Hanow jako składające się z duszy i ciała. Owa zwierzęca dusza posiada takie narządy, jak: zmysły, czucie, nerwy, pobudliwość. Gdański uczoney omawia poszczególne zmysły, a także takie zagadnienia, jak: mięśnie, ruch, odżywianie, wydalanie, rozmnażanie. W tym rozdziale zaprezentowane zostają również takie kwestie, jak: wyobraźnia, pamięć, sen, pociąg, wstręt i wola u zwierząt oraz relacja pomiędzy człowiekiem a zwierzętami. Rozdział drugi nosi tytuł *De Theriologia prima, bestiarum inferiorum scientiam sistens* (Wiadomości wstępne zawierające wiedzę o zwierzętach niższych). Znajdziemy tutaj omówienie zwierzokrzewów, robaków, mięczaków czy owadów. Hanow w rozdziale drugim powołuje się na ustalenia wybitnych biologów nowożytnych: Linneusza i Leeuwenhoecka. Rozdział trzeci zatytułowany *De Theriologia secunda, bestiarium perfectiorum scientia complexa* (Zwierzętoznawstwo wyższe, zawierające wiedzę o zwierzętach doskonalszych) omawia zwierzęta wodne, w tym ryby, zwierzęta ziemnowodne, ptaki oraz ssaki. W tym rozdziale Hanow powołuje się na ustalenia w zakresie systematyki swojego wybitnego gdańskiego kolegi, przyrodnika J. T. Kleina. Przywołuje również alternatywną wobec systematyki Kleina systematykę Linneusza (Fedorowicz, 1968, 77).

Kolejnym obszernym dziełem Hanowa z zakresu przyrodoznawstwa jest trzytomowa praca pod tytułem *Seltenheiten der Natur und Oekonomie*, która ukazała się w Lipsku w 1753 roku. Poświęcona jest ona różnym osobliwościom, ciekawostkom i anomaliiom przyrodniczym. Tom pierwszy zawiera dwie części, z których pierwsza poświęcona jest zwierzętom lądowym, a druga zwierzętom wodnym. W drugim tomie zawarte są informacje z botaniki, meteorologii i astronomii; natomiast w trzecim znajdują się uzupełnienia do kwestii poruszanych w dwóch poprzednich tomach. Aby pokazać ciekawy charakter tej publikacji Hanowa, warto tu przytoczyć kilka krótkich opisów

treści niektórych rozdziałów sporządzonych przez Zygmunta Fedorowicza: „Rozdział pierwszy omawia różne osobliwości u człowieka i zwierząt. Na początku jest tam statystyka narodzin, zgonów i chrztów w Gdańsku, Wrocławiu i Lipsku. Spośród dziwów Hanow wymienia chłopca urodzonego bez mózgu i czaszki, okaz bardzo dużej łechtaczki, poród odbyty po zgonie matki, przypadki osiągnięcia bardzo podeszłego wieku, przypadki osiągnięcia bardzo dużej wagi przez niektórych ludzi. Rozdział drugi zawiera uwagi o czworonogach i niektórych innych wielkich zwierzętach. Mówi tu Hanow o poskramianiu rozbrykanych koni, nowej zarazie u bydła, podaje informacje o wyjątkowo wielkich okazach zwierząt, które normalnie są mniejsze. Wspomina o największych wężach w Indiach, podaje sposób łowienia myszy przy pomocy pułapki obciążonej cegłą. Daje także opis jaszczurki zielonej złowionej w Gdańsku” (Fedorowicz, 1968, 76).

Tematykę z zakresu filozofii natury i przyrodoznawstwa poruszał Hanow również w innych pracach, już nie tak obszernych jak *Philosophiae naturalis* czy *Seltenheiten der Natur und Oekonomie*. Wśród nich można wymienić dwie prace napisane po łacinie: *De origine mundi ex montibus vallibusque demonstrata* z 1735 roku i *Anemometria nova circa medium Decembris 1747 instituta* z 1747 roku.

Oprócz pisania obszernych dzieł przyrodoznawczych czy poważnych prac z tego zakresu Hanow zajmował się również popularyzacją tej dziedziny. W roku 1737 gdański uczonej redagował tygodnik pod tytułem *Erläuterte Merkwürdigkeiten der Natur nach denen Grund-Sätzen derer neuesten Physicorum*, wyjaśniający różne przyrodnicze ciekawostki. Pisał tam o rozmaitych faktach z zakresu fizyki, mechaniki, astronomii, medycyny, meteorologii, botaniki, mineralogii czy zoologii. Można tam było przeczytać np. o tym, „dlaczego niedźwiedzie w krajach arktycznych są białe, skąd zbierają pszczoły wosk i miód, o piórach, locie ptaków i muskulaturze skrzydeł, o czuciu, węchu, czym żywią się wrony zimą, jak zwierzęta bronią się od chłodu itp.” (Fedorowicz, 1968, 74). Informacje przyrodoznawcze można było także znaleźć w kolejnym wydawniczym przedsięwzięciu Hanowa: tygodniku zatytułowanym *Zum gemeinen Nutzen eingerichteter Danziger Erfahrungen und Nachrichten*, który ukazywał się w latach 1739–1759. Można tam było znaleźć informacje geograficzne i meteorologiczne (np. o temperaturze powietrza, opadach, poziomie wilgotności, głębokości morza, kierunku wiatrów przy ujściu Wisły), a także zoologiczne (o zarazie u bydła, skorpionach, gąbkach słodkowodnych, lokalnych gatunkach ptaków) (Fedorowicz, 1968, 74). Umieszczano tam

również bieżące wiadomości związane z życiem miasta: informacje o przybyciu i odpłynięciu statków, ceny zboża, kurs weksli, wykaz druków gdańskich, ciekawostki ze świata (Fedorowicz, 1968, 74).

Niebywale rozległe zainteresowania naukowe Hanowa obejmowały również matematykę, ze szczególnym uwzględnieniem geometrii. O dociekaniach gdańskiego uczonego w tym zakresie tak pisze Kazimierz Kubik: „W traktacie *Impossibilitas quadraturae circuli a priori adserta* (Gedani 1741) Hanow rozwija poglądy Euklidesa, zawarte w jego elementach, a dotyczące punktu matematycznego, kwadratury koła oraz obliczania objętości i powierzchni kul, walców i bardziej złożonych brył. Odnośnie „punktu” Hanow zajął się rozwinięciem pewnika Euklidesa, dotyczącego przeprowadzania prostej przez dwa punkty oraz wynikającego stąd drugiego pewnika, głoszącego, że jeżeli prosta  $c$  przecinająca dwie inne proste  $a$  i  $b$  tworzy z nimi kąty jednostronne wewnętrzne o sumie mniejszej od dwóch kątów prostych, to prosta  $a$  i  $b$  przecinają się po tej stronie prostej  $c$ , po której leżą te kąty. Hanow dowiódł również, że Euklides poprzez swoje pewniki wyłamał się z ciasnego szablonu arystotelesowskiego. W tym traktacie Hanow zajął się także dedukcją wniosków uzyskiwanych z pewników oraz rachunkiem nieskończonościowym, wykazując dalszą jego kontynuację w fizyce Newtona (przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów z zakresu mechaniki i hydrodynamiki). Zagadnienia te zostały poruszone w podstawowym dziele Newtona *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. W zakończeniu wspomnianej wyżej pracy *Impossibilitas...* Hanow stwierdził, że obojętny dla nas jest spór, kto jest właściwie pierwszym kontynuatorem rachunku różniczkowego Euklidesa, Newton czy Leibniz. Obaj bowiem wykorzystali rachunek różniczkowy do matematycznego pojmowania różnorodnych problemów z zakresu mechaniki technicznej” (Kubik, 1959, 193).

Michał Krzysztof Hanow, wybitny profesor przyrodoznawstwa w Atenach Gdańskich i współzałożyciel Towarzystwa Przyrodniczego, publikował podręczniki oparte na słynnych kompendiach Christiana Wolffa, propagując w ten sposób nowy, już oświeceniowy sposób ujmowania filozofii akademickiej, obejmującej różne dziedziny wiedzy. Dzięki Hanowowi nazwisko Wolffa i jego podręczniki z zakresu logiki, metafizyki, matematyki i kosmologii stały się w Gdańsku około połowy XVIII w. symbolem i uosobieniem nowej nauki i postawy ogólnie scholastycznej. Traktaty Hanowa stały się podręcznikami na wielu uniwersytetach europejskich.

## BIBLIOGRAFIA

1. Baszanowski J., *Hanow, Michał Krzysztof*, [w:] *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 2, Gdańsk 1994.
2. Brodnicki M., *Recepcje wolffianizmu w szkolnictwie polskim w okresie oświecenia. Próba charakterystyki*, [w:] *Historia — Interpretacja — Reprezentacja*, t. 4, red. M. Brodnicki, J. Serkowska-Mąka, J. Taraszkiewicz, Gdańsk 2016.
3. Fedorowicz Z., *Zoologia w Gdańsku w stuleciach XVII i XVIII*, Wrocław–Warszawa — Kraków 1968.
4. Filipiak J., *Obserwacje i pomiary opadów atmosferycznych w Gdańsku w XVIII wieku*, [w:] *Wahania klimatu w różnych skalach przestrzennych i czasowych*, red. K. Piotrowicz, R. Twardosz, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007.
5. Kubik K., *Współpraca Gimnazjum Akademickiego z Towarzystwem Przyrodniczym w Gdańsku*, [w:] *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga pamiątkowa dla uczczenia czterechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum Gdańskiego 1558–1958*, Gdynia 1959.
6. Lisicki A., *Problematyka z zakresu fizyki, astronomii i matematyki w pracach Towarzystwa*, [w:] *Towarzystwo Przyrodnicze w Gdańsku (w 250. rocznicę jego założenia). Materiały sesji naukowej*, red. J. Szukalski, Gdańsk 1993.
7. Rietz H., *Michał Krzysztof Hanow (1695–1773), przyrodnik, filozof, historyk, profesor Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku*, „Pomorze Gdańskie” 1983.
8. Titio I., *Meritorium atqve doctrinae testimonia publica Rectore Academiae Magnifico Daniele Wilhelmo Trillero decano Ioanne Daniele Titio, Wittenbergae 1776*.

### **Бродницькі М.**

#### **ПРИРОДНИЧА ОСВІТА МІХАЛА КШИШТОФА ГАНОВА У “ATHENAE GEDANENSES” ТА ПРИРОДНИЧОМУ ТОВАРИСТВІ**

“*Athenae Gedanenses*” була провідним центром академічної філософії в Речі Посполитій з середини XVI до XIX століття. Наукові та дидактичні досягнення гданських професорів у галузі природознавства та практичної філософії по всій Європі вважалися головним джерелом позашкільного аристотелізму, ініційованого Бартоломієм Кекерманом, та вольффіанства, пропагованого Гановом, підручники яких читали в більшості європейських університетів.

Проведення даного дослідження мотивоване досі неповною інформацією про наукову діяльність Міхала Ганова, а це означає, що формальному опису епохи творення основ сучасної педагогіки не вистачає цієї важливої глави або подано її дуже лаконічно. Варто зазначити, що окрім написання обширних природознавчих книг чи серйозних праць у цій тематиці, Ганов також займався просуванням цієї галузі. Крім того, до широкого кола наукових інтересів Ганова входила також математика з особливим акцентом на геометрію.

Робота супроводжується численними цитатами з тематичної літератури, а також значною мірою ґрунтується на вже зроблених запитах та власних дослідженнях автора.

**Ключові слова:** Міхал Кшиштоф Ганов, *Athenae Gedanenses*, Природниче товариство, академічна спадщина Гданська XVI–XIX ст.

### **Бродницькі М.**

#### **ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МИХАЛА КШИШТОФА ГАНОВА В “ATHENAE GEDANENSES” И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ**

“*Athenae Gedanenses*” была ведущим центром академической философии в Речи Посполитой с середины XVI до XIX века. Научные и дидактические достижения гданских профессоров в области естествознания и практической философии по всей Европе считались главным источником внешкольного аристотелизма, инициированного Бартоломеем Кекерманом, и вольффианства, пропагандируемого Гановым, учебники которых читали в большинстве европейских университетов.

Проведение данного исследования мотивировано еще неполной информацией о научной деятельности Михала Ганова, а это значит, что формальному описанию эпохи создания основ современной педагогике не хватает этой важной главы или подано ее очень лаконично. Стоит отметить, что, кроме написания обширных естественно-научных книг или серьезных работ в этой тематике, Ганов также занимался продвижением данной отрасли. Кроме того, в широкий круг научных интересов Ганова входила также математика с особым акцентом на геометрию.

Работа сопровождается многочисленными цитатами из тематической литературы, а также в значительной степени основывается на уже сделанных запросах и собственных исследованиях автора.

**Ключевые слова:** Михал Кшиштоф Ганов, *Athenae Gedanenses*, естественно-научное общество, академическое наследие Гданьска XVI–XIX вв.

**M. Brodnicki**

### **ENVIRONMENTAL EDUCATION OF MICHAEL CHRISTOPH HANOW AT ATHENAE GEDANENSES AND THE NATURAL SOCIETY**

M. Brodnicki, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Science, Education and Education of the Institute of Pedagogy of the University of Gdansk, Vice-Rector of the European Institute in Sopot (Poland)

*Athenae Gedanenses was a leading center of academic philosophy in the Commonwealth from the mid-sixteenth to the nineteenth century. The scientific and didactic achievements of Gdańsk professors in the field of nature education and practical philosophy throughout Europe were considered the main source of non-scholastic aristotelism initiated by Bartholomäus Keckermann and wolffianism, initiated by Hanow, whose textbooks have been read in most European universities.*

*The undertaken research is still justified by incomplete knowledge of Michael Hanow's scientific activity, which means that the formal description of the era of the foundations of modern pedagogy lacks this important chapter or is described very casually. It is worth noting that in addition to writing extensive natural science works or serious works in this field, Hanow also dealt with the promotion of this field. In addition, Hanow's extensive scientific interests also included mathematics, with particular emphasis on geometry.*

*Michael Christoph Hanow, an outstanding professor of natural science in Athens Gdańsk and co-founder of the Life Sciences Society, published textbooks based on Christian Wolff's famous compendiums, thus promoting a new, already Enlightenment way of presenting academic philosophy, covering various fields of knowledge. Thanks to Hanow, the name of Wolff and his textbooks on logic, metaphysics, mathematics and cosmology became in Gdańsk about the mid-18th century a symbol and personification of new science and a generally scholastic attitude. Hanow treaties have become textbooks at many European universities. The work is accompanied by numerous quotations from thematic literature and is also based to a large extent on the queries already made and the author's own research.*

**Key words:** Michael Christoph Hanow, *Athenae Gedanenses*, Natural Society, academic heritage of Gdańsk of the 16th — 19th century.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2019 р.

Прийнято до друку 15.11.2019 р.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.091.313:51

DOI: 10.28925/2311-2409.2019.32.3

**Руденко Н.М.,**

старший викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук

ORCID iD 0000-0002-6274-9311

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВІД ПЛАНУВАННЯ ДО РЕЗУЛЬТАТУ

*У статті сформульовано авторське означення поняття «інтерактивні технології» до застосування на уроках математики як сукупність і певну послідовність педагогічних методів, спрямованих на реалізацію дидактичної мети, активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на якість математичної підготовки учнів, активізацію їхньої мисленнєвої діяльності. Визначено структуру інтерактивного уроку математики в початковій школі: мотивація діяльності; оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивна вправа; рефлексія; оцінювання результатів уроку. Дібрано інтерактивні технології, які доцільно застосовувати на уроках математики в початкових класах НУШ, та класифіковано їх за дидактичною метою і цільовим призначенням.*

**Ключові слова:** початкова школа, урок математики, інтерактивні технології навчання, технологічний підхід, структура інтерактивного уроку математики.

© Руденко Н.М., 2019

**Вступ.** Кардинальні зміни, що відбуваються в Україні на початку XXI століття не минули й освіти, яка формує у школярів нового покоління знання, уміння та сучасне мислення, сприяє утвердженню європейських цінностей. Як зазначають вчені М. Гюргдзе, М. Дгебуадзе «інтеграція із сучасним євроатлантичним освітнім простором потребує модернізації існуючих методів навчання та впровадження сучасної діяльності у процес навчання, що сприятиме формуванню активної, незалежної і вільної людини з критичним мисленням» (Giorgdze M, Dgebuadze M., 2017, с. 543). Оскільки студіювання математики є одним із способів формування такого мислення і цей предмет є обов'язковим для вивчення в усьому світі, від початкової школи до закладів вищої освіти, а математи-

ка, як наука, є фундаментальною, що проникає в усі сфери життєдіяльності людства та широко використовується в прикладних галузях (біологія, медицина, економіка, лінгвістика, соціологія, психологія тощо), тому потрібно знаходити шляхи для зацікавлення учнів до глибокого її розуміння. В цьому контексті саме інтерактивні технології навчання, завдяки активній формі навчання, сприяють глибшому засвоєнню нових знань, умінь та навичок, тому їхнє застосування є доцільним та необхідним на уроках математики, зокрема і в початковій школі.

Як засвідчують опитування учителів початкової школи, вони знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання їх у практиці початкової школи носить фрагментарний, мозаїчний характер,

вчителі не готові до застосування інтерактивних технологій навчання, тому існує величезна проблема у предметно-методичній підготовці майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, зокрема на уроках математики.

Саме тому **метою статті** є висвітлення та популяризація інтерактивних технологій для застосування в практиці вчителями початкової школи на уроках математики. **Завданням** цієї статті є: сформулювати авторське означення поняття інтерактивні технології до застосування на уроках математики, визначити структуру інтерактивного уроку математики в початковій школі, відібрати інтерактивні технології, які доцільно застосовувати на уроках математики в початкових класах НУШ та класифікувати їх за дидактичною метою та цільовим призначенням.

**Аналіз сучасних досліджень.** Проблема інтерактивних технологій є популярною в науковій літературі. Сутність та ідеї закладені в роботах Л. Бекірової, І. Дичківської, М. Гіордзе, М. Дгебуадзе, О. Єльнікової, Г. Коберник, О. Комар, О. Пометун, О. Пироженко, О. Савченко, С. Сисоевої, В. Химинця та інших. В зазначених джерелах часто зустрічається з науковою полісемією, яка містить сутність поняття спільну, але має різні терміни, у нашому випадку це інтерактивні методи, інтерактивне навчання, інтерактивні технології. Технологія навчання має чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описує, що і як необхідно робити для того, щоб кожен учитель, застосувавши її, гарантовано досягнув результату. У цьому відмінність технологічного підходу від методичних рекомендацій. «Методика передбачає різноманітність способів досягнення мети, які допускають внесення змін і не гарантують очікуваного результату. Навчальна технологія також може змінюватися, однак лише на етапі корекції досягнутого» (Савченко О.Я., 2013, с. 291). Саме тому до інтерактивного навчання будемо застосувати поняття інтерактивні технології, а не інтерактивні методи.

Дослідження наукової літератури про стан розробленості проблеми застосування інтерактивних технологій навчання вказує, що сучасні вітчизняні вчені вивчали різні аспекти інтерактивного навчання. Зокрема, проблеми інтерактивного навчання дорослих (С. Сисоева); інноваційні технології навчання, в тому числі інтерактивні (І. Дичківська, Л. Пироженко, О. Пометун); інтерактивне навчання педагогів в умовах післядипломної освіти

(М. Скрипник); управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу (О. Єльнікова); застосування інтерактивних технологій навчання в початковій школі (Л. Бекірова, О. Комар); особливості застосування інтерактивних технологій навчання на уроках математики (Г. Коберник). Всі ці дослідження утворюють цілісну сукупність, яка свідчить про багатомірність проблеми інтерактивного навчання. На перетині деяких досліджень знаходиться проблема застосування інтерактивного навчання на уроках математики в початковій школі, що дало можливість означити *інтерактивні технології* як сукупність і певну послідовність педагогічних методів, спрямованих на реалізацію дидактичної мети, активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на якість математичної підготовки учнів, активізацію їхньої мисленнєвої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Математика, є однією із складових STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) і вона займає особливе місце у системі знань людства, виконуючи роль універсального та потужного методу сучасної науки. Предмет «Математика» не є легким, тому вивчення його потрібно урізноманітнювати інтерактивними технологіями навчання починаючи з початкової школи, з метою зацікавлення учнів до його вивчення, полегшити їм сприйняття математичного матеріалу завдяки активним формам проведення уроку, а в кінцевому результаті покращити їхню якість знань. Отже, урок математики з використанням інтерактивних технологій можна будувати, дотримуючись загальної структури, яку пропонують О. Пометун та Л. Пироженко (Пометун О., 2004, с. 82). Структура інтерактивного уроку зазвичай складається з 5-ти елементів: мотивація діяльності (займає не більше 5 % часу заняття); оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (займає 5 % часу); надання необхідної інформації (займає до 10 % часу); інтерактивна вправа, (займає 50-60 % часу на уроці та проводиться за регламентом, що наведемо нижче); підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку, займає до 20 % часу на уроці (Пометун О., 2004, с. 114).

Згідно цієї структури тема уроку до перших двох пунктів визначається Навчальною програмою з математики для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. Вступна частина інтерактивного уроку математики містить формулювання теми уроку та очікуваних навчаль-

них результатів, етапу мотивації навчальної діяльності, за необхідності — узгодження правил поведінки на інтерактивному уроці, з проведенням інструктажу щодо послідовності дій на занятті. Такими правилами роботи в групі є: доброзичливість, ініціативність, активність. Кожен учасник має право на висловлення особистої думки, зобов'язаний поважати думки і точку зору інших членів інтерактивного заняття; висловлюватися після підняття руки, не переривати інших тощо.

Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість усвідомити учням, що вони почнуть вивчати математику, яка повинна чітко бути пов'язана з темою уроку, психологічно готувати учнів до її сприйняття, збудити зацікавленість темою, налаштувати їх на розв'язування прикладів і задач. Під час мотивації можна проводити вправи для відпрацювання прийомів усного рахунку, застосовуючи нескладні інтерактивні технології «Мікрофон», «Мозковий штурм» (Пометун О., 2004, с. 83). За необхідності можна використати вправи на позбавлення від емоційних та комунікативних затискахів, установлення атмосфери доброзичливості, співтворчості, співпраці, позитивної взаємозалежності учнів тощо.

Як стверджують О. Пометун і Л. Пироженко, «формулювання результатів вчителем під час проектування уроку є обов'язковою і важливою процедурою» (Пометун О., 2004, с. 87). В інтерактивній моделі навчання це надзвичайно важливо, оскільки побудування технології навчання неможливе без чіткого визначення дидактичної мети. Правильно сформульовані, а потім досягнені результати — 90 % успіху уроку.

Результатом ефективної роботи на першому етапі є плавний перехід до другого етапу — об'єднання учнів у групи з різним кількісним складом, але з однаковою або схожою позицією учнів з проблеми, з подальшою організацією комунікації поміж групами. На третьому етапі роботи вчитель разом з учнями з'ясовує, що саме для висловлених поглядів та переконань є спільним за суттю, та чим саме ці точки зору різняться між собою. Кожна зі сторін обговорення намагається переконати та знайти необхідні аргументи на підтримку своєї позиції. Навзаєм члени інших груп надають власні контраргументи з метою наповнення своєї позиції новим змістом, формування нової якості, чи то навіть нового складу груп.

Центральна частина уроку — інтерактивна вправа, яка потребує певної послідовності та регламенту: 1) інструктування — вчитель

повинен за 2–3 хв розповісти про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на її виконання; 2) об'єднання за 1–2 хв ув групи і/або розподіл ролей; 3) виконання завдання за 5–15 хв, при чому вчитель виступає організатором, помічником, ведучим дискусії, намагаючись надати максимум можливостей для самостійної роботи і навчання співпраці один з одним; 4) презентація результатів виконання вправи за 3–15 хв; 5) рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів — 5–15 хв (Пометун О., 2004 р., с. 93). Оскільки навчання із застосуванням інтерактивних технологій базується на суб'єктному досвіді кожного учня і сукупний досвід групи учнів загалом, то на першому етапі у роботі під час інструктажу правильним буде з'ясування позицій учнів щодо заявленої теми та проблеми, висловлення учнями свого ставлення до ситуації, яка склалася, ідей та думок.

Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання, важливим етапом уроку, підведення підсумків уроку, співставлення очікуваних результатів із здобутими. Рефлексія (від. лат. reflexio — навернення) — процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія дозволяє учневі звернутися до себе, відновити в свідомості послідовність виконаних дій, зміст роботи, з акцентуванням на почуттях, емоційному фоні, що його відчував сам та інші учасники освітнього процесу. (Висловіть свої почуття. Опишіть, що Ви відчували? Чому? тощо). Наступним важливим моментом рефлексії є оцінювання своєї діяльності на уроці, своїх досягнень. (Які знання отримав/отримала? Яких цілей вдалося досягти? Як зможу використовувати знання в майбутньому? Чи зміг/змогла правильно оцінити свою роботу, роботу однокласників роботу групи? Які аргументи були найбільш переконливими? тощо). Також можна запропонувати учням оцінити враження та підсумки уроку математики за допомогою таблиці «Плюс, мінус, цікаво» професора кембриджського університету Едварда де Боно: «+» — все, що сподобалося на уроці; «-» — все, що здалося марним, нудним і не цікавим; «цікаво» — що привернуло, змусило задуматися і викликало нові питання.

Варто зазначити, що рефлексія є супутником кожного етапу інтерактивного уроку математики, ігнорування процесу рефлексії, здатне звести ефективність інтерактивного уроку на нівець.



Готуючись до уроку математики в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій, вчитель має враховувати психологічні особливості дітей молодшого віку, тему уроку і його дидактичну мету. Серед великої кількості інтерактивних технологій хочемо виділити ті, які, на нашу думку, доцільно використовувати на уроках математики в початковій школі, а саме: «Робота в парах», «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Два — чотири — всі разом», «Акваріум», «Займи позицію», «Навчаючись — вчуся», «Токшоу», «Розігрування сюжетної задачі».

Отже, застосування інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі — це дуже важка та копітка праця вчителя. Вчитель має вміти організовувати таку роботу та мати всі необхідні для цього знання з методики викладання математики, ІКТ та глибокі знання з педагогічних технологій, зокрема інтерактивних. Суттєво полегшують роботу вчителя комп'ютерні технології, а саме інтерактивна дошка, яка зараз стає все більш і більш популярною, і є в багатьох школах.

Інтерактивний урок математики, особливо в початковій школі, потребує ретельної підготовки, адже вчитель має вирішити, яку саме з інтерактивних технологій треба застосувати. Узгодження потребують тема та мета уроку, вікові та індивідуальні особливості учнів, ступінь їхньої підготовленості до роботи на уроці зі застосуванням інтерактивних технологій навчання. Треба з'ясувати, в який спосіб будуть представлені тема інтерактивного уроку, очікувані навчальні результати, мотивація навчальної діяльності; яка додаткова література та матеріали знадобляться для проведення уроку; в який спосіб будуть відтворені комфортні умови на уроці, атмосфера співтворчості, позитивної взаємозалежності учнів, які саме вправи та завдання будуть запропоновані учням для реалізації цієї мети; в який спосіб на уроці будуть створені малі групи, якщо буде використана ця технологія навчання; в який спосіб будуть підведені підсумки уроку, проаналізована рефлексія; в який спосіб будуть контролюватися і оцінюватися досягнення молодших школярів тощо.

Підсумовуючи сказане, хочемо підкреслити, що застосування інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі базується на класичних принципах дидактики початкової школи — наступності і поступовості, з урахуванням мислення молодших школярів (6–10 років), вік яких охоплює два мікроперіоди — учнів 1–2 класів і учнів 3–4 класів, які ма-

ють істотні вікові відмінності. Якщо у першокласників домінує ігрова мотивація в навчанні, то у випускника молодшої школи вже проявляються риси підлітка і розвивається абстрактне мислення. Пропонуємо концентричне застосування інтерактивних технологій (від простих до більш складних), яке враховує вікові особливості дітей молодшого шкільного віку та сприяє покращенню розуміння предмету «Математика», що уможливило їх комплексне поєднання на різних етапах уроків математики протягом навчання в початковій школі.

У табл. 1 подаємо послідовність застосування інтерактивних технологій на уроках математики 1–2 клас у Новій українській школі, побудовану умовно за роками навчання, з описанням цілей і дидактичної мети навчання.

Застосування в майбутньому більш складних технологій у 3–4 класах не виключає використання в них, як одного з елементів, більш простої технології з 1–2 класів. Вчитель, що працює за такою послідовністю з 1 по 4 клас зможе забезпечити формування в здобувачів початкової освіти ключових навчальних компетенцій, з-поміж яких є: вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Отже, всі етапи інтерактивного уроку мають строгу послідовність, але всі взаємопов'язані та доповнюють один одного, що в кінцевому результаті забезпечує успішне завершення уроку та забезпечує стійку зацікавленість учнів предметом «Математика», що призводить до підвищення якості знань учнів.

**Висновки.** Інтерактивні технології — це сукупність і певна послідовність педагогічних методів, спрямованих на реалізацію дидактичної мети, активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на якість математичної підготовки учнів, активізацію їхньої мисленнєвої діяльності. Ефективність застосування інтерактивних технологій залежить від чіткої структури уроку математики в початковій школі: мотивація діяльності; оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивна вправа; рефлексія; оцінювання результатів уроку. Відібрано інтерактивні технології за дидактичною метою та цільовим призначенням, які доцільно застосовувати на уроках математики в початкових класах.

КОНЦЕНТРИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НУШ

Клас навчання	Клас технології	Назва технології	Цільове призначення	Дидактична мета
1 клас	Інтерактивні технології кооперативного навчання	«Робота в парах» (один проти одного; один — удвох — усі разом, «Думати, працювати в парі, обмінятися думками»)	Обговорення алгоритму розв'язання прикладу (задачі), з подальшим самостійним записом розв'язання у зошит. Розгляд і аналіз запропонованих вчителем різних способів розв'язання завдань. Обговорення складання умови задачі за схемою з подальшим самостійним записом розв'язку в зошит. Підготовка запитань до інших учнів класу. Обговорення відповідей на запитання до інших учнів класу. Розробка висновку і т. д.	Навчити учнів визначати математичну проблему (приклад, задачу, схему), формувати вміння висловлювати погляди на математичну проблему по черзі, сформулювати спільну думку стосовно розв'язання задачі (прикладу) та презентувати свої результати або розв'язання класу
		«Коло ідей» (Раунд робін, кругова система)	Обговорення послідовності розв'язування прикладів. Аналіз умови задачі. Обговорення гострих суперечливих питань. Створення списку загальних ідей до розв'язання задачі (прикладу), підбору чисел до розв'язання нерівностей тощо	Залучити всіх учнів до дискусії, навчити правильно формулювати запитання, що стосується математичної проблеми, а також лаконічно відповідати на поставлені іншими учнями запитання
	Інтерактивні технології колективно-групового навчання	«Мікрофон»	Миттєве розв'язування усних прикладів. Підмножина іншої технології («Робота в парах», «Ажурна пилка» та інших) під час повідомлення класу спільного рішення від пари або групи учнів	Сформулювати вміння повідомити розв'язання прикладу або задачі лаконічно, по суті, не обов'язково повними реченнями (прийом «Незакінчені речення»)
2 клас	Інтерактивні технології кооперативного навчання	«Два — чотири — всі разом»	Розв'язання логічних завдань. Розв'язування нестандартних завдань нового виду. Розв'язання завдань, у яких учні ще не набули достатнього рівня умінь: обговорення алгоритму розв'язання прикладу (задачі); розгляд і аналіз запропонованих вчителем різних способів розв'язання завдань.	Навчити висловлювати свої думки, погляди на математичну проблему (приклад, задачу, схему) по черзі; формувати вміння знаходження спільного розв'язку; презентувати класу результати роботи пари (четвірки)

Клас навчання	Клас технології	Назва технології	Цільове призначення	Дидактична мета
	Інтерактивні технології колективно-групового навчання	«Мозковий штурм» (мозкова атака, англ. Brain-storming)	Обговорення раніше засвоєної теми, на етапі актуалізації набутих знань умінь та навичок учнів, зокрема: розв'язуванні задач, прикладів, порівнянні величин тощо; вивченні геометричного матеріалу; вивченні частин і дробів. Вивчення нового матеріалу за методом аналогії. Логічні задачі	Навчити учнів вільно висловлювати свої ідеї щодо вирішення математичної проблеми; колективно обговорювати і разом шукати розв'язання запропонованої теми (задачі, прикладу, нерівності, виразу з іменованими величинами тощо)
		«Навчаючи — вчуся»	Узагальнення та систематизація знань з питань, у яких більша частина учнів мають прогалини у вивченні програмового матеріалу, а сильні учні передають свої знання з проблемного питання (задачі, прикладу, способу розв'язання) слабшим учням. Вивчення нового матеріалу для залучення сильних учнів до подання деякої навчальної інформації під час пояснення вчителя	Дає сильному учневі можливість систематизувати свої знання і взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим, у даному випадку своїм однокласникам під час уроку

## ДЖЕРЕЛА

1. Математика. Начальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. — Київ : Вид-во А.С.К., 2004. — 192 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для вищ. навч. закл. / О.Я. Савченко. — Київ : Грамота, 2013. — 504 с.
4. Giorgdze M, Dgebuadze M. Interactive teaching methods: challenges and perspectives. Ijaedu-International E-Journal of Advances in Education. 544–548. 10.18768/ijaedu.370419, doi: 10.18768/ijaedu.370419

## REFERENCES

1. Matematyka. Nachaljna prohrama dlja zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 1-4 klasy : [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (ukr).
2. Pometun O. I. Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologhiji navchannja: nauk.-metod. posib. / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. — Kyjiv: Vyd-vo A.S.K., 2004. 192 s. (ukr).
3. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji shkoly: pidruch. dlja vyshh. navch. zakl. / O. Ja. Savchenko. Kyjiv: Ghramota, 2013. 504 s. (ukr).
4. Giorgdze M, Dgebuadze M. Interactive teaching methods: challenges and perspectives. Ijaedu-International E-Journal of Advances in Education. 544-548. 10.18768/ijaedu.370419, DOI: 10.18768/ijaedu.370419 (eng).

Рецензент: Хоружа Л.Л., доктор пед. наук, професор

**Руденко Н.Н.**

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ ПЛАНИРОВАНИЯ ДО РЕЗУЛЬТАТА**

*В статье сформулировано авторское определение понятия «интерактивные технологии» к применению на уроках математики как совокупность и определенную последовательность педагогических методов, направленных на реализацию дидактической цели, активизацию субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, влияющего на качество математической подготовки учащихся, активизации их мыслительной деятельности. Определена структура интерактивного урока математики в начальной школе: мотивация деятельности; объявление, представление темы и ожидаемых учебных результатов; предоставление необходимой информации, интерактивное упражнение; рефлексия; оценивание результатов урока. Отобраны интерактивные технологии, которые целесообразно применять на уроках математики в начальных классах Новой украинской школе.*

**Ключевые слова:** начальная школа, урок математики, интерактивные технологии обучения, технологический подход, структура интерактивного урока математики.

**N. Rudenko**

### **INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL: FROM PLANNING TO RESULTS**

N. Rudenko, Ph.D., Senior Lecturer of Primary Education Department, Borys Grinchenko Kyiv University

*The article states the author's definition of the concept interactive technologies at mathematics lessons. They are defined as the set and the certain sequence of pedagogical methods that are aimed at the realization of a didactic objective, the activation of the participants' subject-subject interaction in the educational process, which affects the quality of mathematics preparation and enhances pupil' thinking skills. The structure of interactive mathematics lesson at primary school is determined: motivation activity; announcement, presentation of the topic and learning outcomes; providing the necessary information; interactive activity; reflection; evaluating the results of the lesson. Interactive technologies are selected and classified according to their didactic aim and function and are appropriate for use at mathematics lessons of the New Ukrainian School.*

**Key words:** primary school, mathematics lesson, interactive technologies, technological approach, the structure of interactive mathematics lesson.

*Стаття надійшла до редакції 25.10.2019 р.*

*Прийнято до друку 30.10.2019 р.*

**Леонтєва І.В.,**

доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

**ПЕДАГОГІЧНИЙ КЕЙС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

*У статті висвітлено сутність та історичний вимір технології case-study; окреслено можливість її упровадження в освітній процес підготовки магістрів зі спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки»; проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів-практиків щодо використання навчальних кейсів у практиці професійної підготовки педагогів; запропоновано приклад педагогічного кейсу та алгоритм роботи з ним викладача й студентів під час практичного заняття.*

**Ключові слова:** алгоритм роботи з педагогічним кейсом, критичне мислення, освітній процес, педагогічний кейс, розвиток критичного мислення майбутнього викладача, технологія case-study.

© Леонтєва І.В., 2019

**Вступ.** У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) зазначається, що якісна освіта є одним з головних чинників успіху людини, а педагог, що її надає, одночасно є і об'єктом, і провідником позитивних змін у особистості людини. Відтак, програми підготовки майбутніх педагогів мають відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, а також враховувати світові тенденції з підготовки педагогів.

У оприлюдненому в 2019 р. Міністерством освіти й науки України проекті Стандарту вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки», метою навчання у цій предметній області визначено підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного професійно застосовувати на практиці сучасні педагогічні форми, методи та прийоми на основі сформованих компетентностей та здатностей, а також готовності вирішувати актуальні проблеми педагогічної науки та освітньої практики. Досягнення поставленої мети має відбуватися за рахунок методик і технологій, які дозволятимуть вирішувати практичні завдання щодо забезпечення результативності освітнього процесу у вищій школі.

Водночас, інформаційне перевантаження та проблема якості інформації, як результат стрімкого розвитку інформаційного суспільства за останнє десятиліття («інформаційний вибух»), появи нового покоління високих тех-

нологій, викликали гостру необхідність у перегляді навичок, необхідних майбутньому фахівцеві для успішної професійної діяльності. Підтвердженням цієї тези є один з меседжів Всесвітнього економічного форуму в м. Давос (Швейцарія, 2019), за яким світ, який стоїть на порозі Четвертої промислової революції, потребує значних освітніх змін, особливо щодо способів та форм освітнього процесу з наголосом на командну роботу і творчість, навчання через ігри й дослідження, які розвивають критичне мислення, ініціативність студентів за межами освітньої програми. Відтак, одним з викликів, що постали перед вищою школою задля усунення дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих фахівців, існуючою системою педагогічної освіти та спроможністю самих педагогів до сприйняття й реалізації освітніх реформ в Україні, є створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів, зокрема, пошук інструментарію, що забезпечуватиме розвиток критичного майбутнього.

**Метою статті** є розгляд педагогічних кейсів як засобу розвитку критичного мислення майбутніх викладачів в умовах навчання у магістратурі.

**Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців** дав можливість визначити теоретичну основу нашого дослідження.

Дослідження проблеми формування критичного мислення майбутніх викладачів у процесі

фахової підготовки в університеті, пов'язано з необхідністю формування у студентів здатності до обґрунтування стратегії майбутньої педагогічної діяльності від якої залежатиме сформованість категоріальних структур мислення майбутнього викладача, а отже, критеріїв осмислення результатів практичної педагогічної діяльності; розвиток у студентів здатності до цілісної педагогічної рефлексії; здатності до оцінки прийнятих й зреалізованих рішень у професійній педагогічній діяльності, їх критичний аналіз.

Загалом, критичне мислення являє собою системне явище, що охоплює низку послідовних алгоритмічних дій й операцій та виявляється: в умінні аналізувати явища й процеси педагогічної дійсності й робити висновків з опорою на наукові знання з філософії, педагогіки, психології, фізіології; в розумінні структури об'єктів і явищ, зв'язків між ними; умінні виділяти найбільш суттєві з них; розумінні ролі кожного компонента структури діяльності, поведінки, їх впливу на розвиток діяльності студента; в баченні різних рівнів, етапів, динаміки розвитку педагогічних явищ, процесів, якостей; в здатності виявляти і оцінювати всю сукупність причин і обставин, що пояснюють ті чи інші дії, вчинки людини, мотиви її діяльності. Реалізація запланованих завдань стає можливою, коли в процесі фахової підготовки викладача створюються відповідні умови для формування й розвитку його критичного мислення. Відтак, створення цих умов вимагає реалізації адекватних меті підходів та методів навчання.

Освітній процес у сучасній вищій школі усе частіше реалізують з використанням активних, або як їх ще називають інтерактивних, методів навчання. Суть їх полягає в організації навчання на основі взаємодії, діалогу, в ході яких студенти навчаються критично мислити, об'єднуватися в групи для обміну досвідом і вирішення складних практичних проблем на основі аналізу обставин і наданої інформації, враховувати альтернативні точки зору, брати на себе відповідальність, приймати продумані рішення. Такі методичні інновації сукупно дозволяють переорієнтувати викладів-ретрансляторів знань на тьюторів, фасилітаторів, супервайзерів, коучів, студентів-пасивних слухачів на активних учасників освітнього процесу, а відтак, створюють умови для формування у останній так званих «м'яких навичок» (soft skills) — важливого компонента професійного портрета й реноме майбутнього фахівця.

Задовольнити з методичної точки зору перераховані вимоги здатні освітні технології, основу яких складають особистісно зорієнтований

та діяльнісний підходи: тренінги, ділові ігри, мозковий штурм, групові дискусії, контекстне навчання та інші. Саме до таких відносять і case-study (у перекладі з англійської — метод аналізу ситуацій).

Народився метод case-study ще у 1910 р. у США, коли Дін Донхем (декан Гарвардської школи управління бізнесом м. Бостона) запропонував своїм колегам використовувати на курсах підготовки аспірантів бізнес-адміністрування лекції-дискусії, під час яких розглядати реальні бізнес-ситуації. Оскільки підручників для цієї програми не існувало, студенти вивчали звіти-описи адміністративних казусів, з якими зіткнулись реальні організації у своїй діяльності. Перші розроблені кейси було опубліковано у звітах Гарвардського університету у 1925 році.

Варто відмітити, що саме слово кейс походить від латинського casus — заплутаний незвичайний випадок; а також від англійського case — портфель, валіза, що досить точно відображає сутність методики: пропонувати студентам пакет документів (кейс), за допомогою яких (в умовах невизначеності, непередбачуваності, необхідності застосування теоретичних знань у практичній діяльності) вони мають виявити проблему та шляхи її вирішення, або запропонувати декілька варіантів виходу із складної ситуації з найменшими втратами. Хоча методику було розроблено для вивчення економічних дисциплін, вона розповсюдилася відтоді й в інші галузі: медицину, юриспруденцію, математику, психологію та педагогіку (Л. Бреслов, Дж. Ерскін, Дж. Маанен, В. Ноймс, Р. Прінг, А. Уотсон, К. Херрид). На сьогодні існують дві класичні школи кейсового навчання та дослідження — американська (Гарвардська) та європейська (Манчестерська).

Наприкінці минулого століття кейс-метод розпочали опановувати у країнах Східної Європи, у тому числі в Україні. Так, вітчизняний дослідник проблеми інновацій й розвитку менеджмент-освіти Ю. Сурмін у статті «Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні» (2015) зазначає, що досвід використання кейсів у процесі професійної підготовки фахівців на вітчизняних теренах уперше було презентовано у 1992 р. фахівцями Школи державного управління імені Джона Кеннеді Гарвардського університету під час виступу в Інституті державного управління й місцевого самоврядування (нині — НАДУ). Власне упровадження кейс-методу в Україні розпочалося саме з цієї інституції, фахівці якої розглядали його як ефективний стратегічний інструмент якісного оновлення освіти, тому підготували у 1992 р.

двотомний каталог навчальних кейсів, ситуаційних вправ і ділових ігор. Хоча упровадження кейс-методу в освітній процес відбувається, на думку Ю. Сурміна, доволі повільно, однак його потенціал щодо забезпечення якісного інструментального оновлення системи освіти не викликає сумнівів і стимулює науковий пошук.

Серед вітчизняних наукових розвідок, присвячених історії становлення технології case-study, її теоретичних засад та особливостей застосування кейсів в освітній практиці можемо назвати фундаментальні дослідження фахівців Центру інновацій та розвитку: О. Сидоренка, Ю. Сурміна, П. Шеремети та Л. Каніщенко, а також низку ґрунтовних статей С. Ковальнової, Г. Товканець, О. Шевченко, оприлюднені на сторінках вітчизняних наукових видань. Серед інших цікавих публікацій з розглядуваної проблеми, які загалом доповнюють цілісне уявлення про кейс-метод, однак носять поодинокий характер, можемо назвати статті Н. Гордієнко, М. Гриньової, В. Лободи, Т. Пашенко, С. Шумської, А. Фурди, В. Ягоднікової.

Зауважимо, що в ході дослідження ми виявили значне розмаїття підходів до визначення поняття: технологія case-study, метод кейсів, кейс-метод, кейс-технологія, метод аналізу ситуацій. Тобто, єдиний науковий підхід до визначення цього поняття відсутній, що, на нашу думку, пов'язано з існуванням різних позицій щодо тлумачення самих термінів «технологія» та «методика». Обидві категорії розуміють як шляхи, способи теоретичного чи практичного освоєння дійсності, досягнення освітніх цілей, тож чимало науковців вважають, що вони синонімічні, інші їх розмежовують. На нашу думку, методика і технологія є не дихотомічними, а різнорівневими поняттями. Методика є «дорожньою картою» за якою рухатиметься виконавець, вона описує побудову діяльності без врахування механізмів та закономірностей досягнення цілей з її допомогою, а технологія є докладним маршрутом, який дозволяє прогнозувати швидкість «руху», дистанцію, зупинки тощо. Ефективність конкретної методики залежить від її технологічності, тобто здатності викликати бажаний, заздалегідь запланований результат. Ми розуміємо методику як сутнісне (незмінне, ідеологічне) ядро освітньої технології, яка уявляється нам прикладним інструментарієм, що дозволяє прискорювати чи уповільнювати ті чи інші процеси й явища педагогічної дійсності. Оскільки інструментальною генезою технології є той чи інший метод, її структура та особливості значно варіюються. Будь-яка технологія, реалізована в освітній практиці, є проектом дій суб'єктів ос-

вітнього середовища, побудованих з опорою на вікові, психічні та індивідуальні закономірності особистісного розвитку цих суб'єктів.

Педагогічна технологія є багатовимірним поняттям (науковий, формально-описовий (дескриптивний) й процесуально-діяльнісний виміри), що описує певну систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі й запрограмовану у часі й просторі на досягнення запланованого результату (Селевко Г., 2005). Педагогічна технологія має відповідати вимогам концептуальності, системності, керованості, відтворюваності системи дій, дієвості (результативності). Таким чином, у нашій статті ми розглядатимемо навчальний кейс як інструментальний засіб реалізації освітньої технології case-study в освітньому процесі вищої школи, організованого з використанням інтерактивних (дискусійних) методів навчання. Активне застосування технологій в освітньому процесі ЗВО — не самоціль, а засіб підвищення майстерності викладача, ефективності діяльності студентів у досягненні високих освітніх результатів, розширення можливостей для вибору більш ефективних способів вирішення освітніх задач та оптимального використання ресурсів.

Навчальні кейси почали застосовувати у вітчизняній вищій школі порівняно нещодавно (Сурмін Ю., 2015), однак цей метод демонструє високу ефективність, стрімко набираючи популярності серед викладачів. На відміну від традиційних методів навчання, використання кейс-методу дозволяє змістити акцент з пошуку студентом єдиного правильного рішення проблеми на її усебічний розгляд та обговорення, пошук оптимальних варіантів виходу з даної ситуації. Відтак, створює умови для розвитку у студентів важливих соціальних навичок (вміння чітко формулювати свої запити й очікування, критичне мислення, колаборативні та комунікативні навички, ситуативну обізнаність та адаптивну гнучкість, дипломатичність й тактовність), оптимального поєднання теоретичного й практичного аспектів навчання, реалізації особистісно зорієнтованого навчання.

Під кейсом (конкретною ситуацією) розуміють фрагмент з реальної практики, що містить проблему і не має єдино правильного вирішення (Урбант М., 2005).

Загалом, навчальний кейс — це опис реальної ситуації; події, які відбулися в тій чи іншій галузі та описані автором для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, стимулювати студентів до детального аналізу, продуктивного обговорення й прийняття рішення (Ковальов В.,

2010). Погоджуємося з думкою Смолянінової О., що кейс необхідно розглядати не просто як правдивий опис подій, а як єдиний інформаційний комплекс, який дозволяє студенту цілісно зрозуміти ситуацію (Смолянінова О., 2000).

Кейс-метод у професійній підготовці викладача розглядається як метод навчання, що використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього педагога конкретного досвіду вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності (Покушалова Л., 2011). Зауважимо, що не кожен текст, що описує реальну педагогічну ситуацію, є навчальним кейсом.

Виділяють чотири основних змістових компоненти, які складають «тіло» кейса: проблема, рішення, ситуація й контекст (Плотніков М., 2014). В основі кожного навчального кейса лежить проблема — значуща професійна ситуація, що потребує вирішення. Складність й масштаб проблем можуть варіюватися залежно від змісту та рівня підготовки студента. Робота над проблемою — її розпізнавання (оскільки у навчальному кейсі проблема має бути сформульована не явно), аналіз, структурування, пошук варіантів вирішення, — актуалізує теоретичні знання, розвиває аналітичні й дискусійні навички, формує взаємопов'язані уявлення про предмет дослідження, створює необхідну мотивацію до навчання.

Окрім проблеми навчальний кейс повинен містити персоніфіковане рішення ситуації фахівцем (організацією, установою), що сукупно описує їх міркування, дії, мотиви, цілі та цінності. Проблема і рішення складають предмет обговорення.

Ситуація описує об'єкт — групу, установу, організацію, заклад, людей, їх взаємини, інтереси, події, правила, процедури, цінності, — усе те, що формує проблему й безпосереднє середовище, простір діяльності «героя кейсу». Ситуація є основним джерелом інформації для студента й опорою для оцінки й прийняття рішень.

Контекст — це широкий опис умов виникнення й розвитку ситуації (зовнішні фактори, історія організації, установи, дійових осіб, додаткові відомості про цілі й цінності зацікавлених осіб), який дозволяє краще зрозуміти ситуацію, корегувати оцінки й судження, шукати додаткові можливості зміни ситуації.

Таким чином, кейс-метод є методом активного навчання студентів різних спеціальностей за допомогою ситуацій, у змісті яких інтегруються професійні й гуманітарні проблеми, й аналіз яких спрямований на актуалізацію

та поглиблення гуманітарних і професійно зорієнтованих знань, а також розвиток у студентів умінь здійснювати проблемно-ситуаційний аналіз зазначених проблем.

Існує декілька різних підходів до класифікації навчальних кейсів. Залежно від їх змісту та структури експерти Європейського кейс-центру (European Case Clearing House, 2013) поділяють кейси на шість груп:

Кейси-випадки — дуже короткі кейси, що описують один випадок та можуть використовуватися під час лекції для демонстрації того або іншого поняття або як тема для обговорення. Їх можна швидко прочитати, вони не вимагають від студентів спеціальної підготовки до початку занять. Кейси-випадки корисні при першому знайомстві студентів з кейсами.

Кейси-вправи — дають студенту можливість застосувати певні прийоми і широко використовувати матеріал кейсів, коли необхідні якісний та кількісний аналіз.

Кейси-приклади — передбачають аналіз студентом інформації кейса із з'ясуванням найважливіших причинно-наслідкових зв'язків між різними складовими проблемами.

Кейси-рішення — передбачають вироблення студентом кількох обґрунтованих варіантів вирішення ситуації й вибір найбільш оптимального підходу.

Комплексні кейси описують ситуації, де проблема неявна, значущі аспекти заховані у великій кількості інформації, частина якої неістотна. Задача студента — відділити важливі аспекти від малозначущих.

Допоміжні кейси — слугують основою для пошуку рішень інших кейсів.

Деяко інший підхід до диференціації кейсів пропонує Багієв Г. (1997): за типом і спрямованістю: навчальні; аналітичні; дослідницькі; систематизуючі; прогностичні кейси; залежно від обсягу: повні кейси (в середньому 20–25 сторінок) призначені для роботи в групі впродовж кількох днів; стислі кейси (3–5 сторінок) для розбору безпосередньо на занятті під час загальної дискусії; міні-кейси (1–2 сторінки), які використовуються як ілюстрація до лекції.

Серед найтипівіших педагогічних кейсів, які використовують у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи Ковальова С. (2012) називає такі: пояснювальні кейси; описові або розповідні кейси; міні кейси; навчальні (керовані) кейси; одиничні кейси; питальні (тестові кейси).

Залежно від ситуацій, які складають ядро кейсу вони поділяються на: кейс «Потреба» (спрямовані на формування здатності визнача-



ти потребу людини або групи, яка викликала дану ситуацію, можливі варіанти її задоволення); кейс «Вибір» (спрямований на формування здатності оцінювати переваги й недоліки альтернативних варіантів вибору рішення); кейс «Криза» (аналіз кейса передбачає прогнозування, оцінку ймовірності загрози кризи, пошук шляхів реагування на неї, адекватних стратегічним планам, забезпеченості ресурсами й засобами); кейс «Конфлікт» (спрямованих на вироблення навичок поведінки в конфлікті, зокрема здатності приймати виважені рішення щодо його вирішення); кейс «Боротьба» (передбачає визначення ступеня гостроти боротьби у конфлікті, виявлення її характеру, масштабів і соціальних наслідків, варіантів впливу); кейс «Інновація» (дозволяє зрозуміти формування факторів підтримки й гальмування інновацій, їх впливу на життя організацій) (Сурмін Ю., 2015). Окрім того, навчальні кейси можуть мати різний формат: паперовий вигляд (надруковані: можуть містити графіки, таблиці, ілюстрації, діаграми); мультимедіакейс (може містити фільм); відеокейс (може містити відео- чи аудіоматеріали).

Дидактичний потенціал педагогічних кейсів залежить від їх структури, відтак вони поділяються на:

- структуровані кейси (містять мінімум інформації, завжди мають оптимальне рішення);
- кейси-нариси (містять кілька сторінок тексту і додаток);
- великі неструктуровані кейси (містять багато докладної інформації, іноді зайвої);
- кейси — першовідкривачі (при роботі з якими має бути нове рішення) (Шевченко О., 2011).

Таким чином, використання кейс-методу сукупно сприяє розвитку у майбутніх викладачів умінь формулювати власну думку, приймати думку інших людей, працювати в команді, допомагає майбутньому фахівцеві накопичити досвід вирішення виробничих ситуацій у професійно-педагогічній діяльності.

Застосування педагогічних кейсів як методу навчання в освітньому процесі ЗВО має низку переваг та недоліків. О. Долгоруков серед основних *переваг педагогічного кейсу як дидактичного інструменту* виділяє такі:

- створення ситуації, за якої у студента є можливість перевірити теорію на практиці;
- розвиток навичок роботи у команді;
- розвиток здатності до вільного висловлення своєї думки, уміння формулювати питання, аргументувати свою відповідь;
- розвиток системи цінностей, життєвих установок, своєрідного професійного світоприйняття майбутніх викладачів;

— розвиток самостійного та критичного мислення;

— розвиток уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору співрозмовника;

— розвиток уміння знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми.

До *недоліків педагогічного кейсу як методу навчання* автор відносить:

— недостатня поширеність у практичній підготовці майбутніх педагогів;

— ризик поверхневого вивчення педагогічної теорії з боку майбутніх викладачів;

— значна затратність часу та ресурсів;

— необхідність ґрунтовної підготовки викладача до проведення дискусії та аналізу «кейсової» ситуації, а також необхідність відмови викладача від власних суджень та рішень.

Наголосимо, що на думку вітчизняних науковців, ідеї яких з досліджуваної проблеми ми аналізували, використання педагогічних кейсів у освітньому процесі ЗВО сприятиме формуванню таких важливих якостей майбутніх викладачів як здатність до навчання; системне мислення; самостійність та ініціативність; готовність до змін та гнучкість; вміння виробляти та приймати рішення; вміння працювати з інформацією; завзятість і цілеспрямованість; комунікативні здібності; здатність до міжособистісних контактів; проблемність мислення; конструктивність; комерційна та ділова орієнтація.

Зауважимо, що не існує єдиної, універсальної й обов'язкової структури педагогічного кейсу. Кожен з них має свої особливості, логіку й послідовність. Однак у більшості кейсів можна прослідкувати певну послідовність освітніх елементів:

Вступ — є важливим для цілісного розуміння ситуації й подальшої роботи з кейсом. Ця частина дає уявлення про «героя» кейсу, час і місце дії, загальну характеристику ситуації, її значимість і проблемність. Вступ повинен зорієнтувати читача, надати сенсу запитанням до кейсу, допомогти виробити перші гіпотези.

Передісторія — у цій частині детально описується історія групи (закладу, організації), взаємини діючих осіб, розгортання ланцюга подій, які призвели до ситуації. Передісторія необхідна для формування адекватного уявлення про значимі фактори, досвід, динаміку розвитку, системні взаємозв'язки між компонентами й аспектами ситуації.

Розвиток подій — опис змін у ситуації, прийняття героями рішень, здійснення певних вчинків, реалізації однієї з обраних ліній поведінки, їх наслідки. Ця частина необхідна для розуміння причин, мотивів й інтересів осіб, що приймають

рішення, а також для аналізу й виявлення моделей професійної поведінки, їх альтернатив.

Підсумкова ситуація — розкриває результати зроблених кроків, їх найближчі та віддалені наслідки. Ця частина необхідна для формування оцінних суджень, розвитку уявлення про причинно-наслідкові зв'язки між моделями професійної поведінки та змінами. Варто зазначити, що в цій частині не має остаточного вирішення ситуації, лише актуалізація проблеми та пошуків найоптимальніших шляхів її вирішення. Часто до кейса пропонують додаткові матеріали (звіти, статистику, інтерв'ю тощо) (Плотніков М., 2014).

Також, обов'язковими складовими кейсу є: назва кейсу; опис основної ідеї кейсу (огляд кейсу); мета кейсу (чого навчає); місце кейса в навчальному плані (для самостійного планування навчального процесу); формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса; поетапне завдання для виконання; питання для обговорення; вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом; опис ситуації; довідкові матеріали; посилання на додаткові інформаційні ресурси (для самостійного вивчення).

Уведення навчального кейсу в освітній процес ЗВО (т.б. знайомство студентів з його змістом й організація роботи з ним) можливе різними способами: традиційним (знайомство з кейсом заздалегідь, що дозволяє ретельно його проаналізувати, дібрати аргументи, вивчити релевантний досвід, продумати виступ; сприяє розвиткові навичок системного аналізу й прийняття рішень); знайомство перед заняттям чи початком обговорення (дозволяє сформувавши загальне, досить поверхневе, індивідуальне уявлення про ситуацію, з подальшою деталізацією під час дискусії; сприяє розвитку вмінь швидко орієнтуватися у ситуації, виокремлювати найбільш важливі моменти, пропонувати принципові напрями вироблення рішень); введення кейсу частинами (знайомство з частиною кейсу для попереднього аналізу, висунення гіпотез, підготовки можливих аргументів; сприяє розвитку умінь досліджувати невизначену ситуацію, формулювати «правильні» запитання).

Традиційне обговорення кейсу значною мірою відповідає меті й завданням семінару, що передбачає серйозну самостійну підготовку студентів, пошуково-дослідницькій підхід до обговорення проблеми й активні аргументовані виступи. Однак й під час практичних занять він може стати гарною основою для ретельного розроблення студентами деталізованих рішень, їх презентації та захисті перед аудиторією.

Типовим алгоритмом організації роботи з кейсом, Ю. Сурмін називає послідовну зміну

низки етапів: організаційного, підготовчого, аналітичного та підсумкового.

Розглянемо детальніше особливості кожного з визначених етапів.

I етап — організаційний. Головним завданням цього етапу є ретельний аналіз місця й часу проведення заняття, підготовка аудиторії та необхідного обладнання. При необхідності отримання (не пізніше як за день до заняття) студентами кейсів. Однак, залежно від складності кейсу він може бути виданий і безпосередньо на самому занятті.

II етап — підготовчий. На цьому етапі головне завдання полягає у визначенні знань студентів щодо центральної проблеми, яку необхідно розв'язати, та рівня її усвідомлення. При необхідності студентів можна розділити на групи, це сприяє встановленню певної атмосфери спілкування.

III етап — аналітичний. Його реалізація передбачає вивчення конкретної ситуації за певним сценарієм, при необхідності самостійну роботу або «мозковий штурм» у межах малої групи. Форми і методи можуть бути надзвичайно різноманітні згідно із задумом кейсу. Етап завершується публічним виступом із представленням і захистом запропонованого рішення, програми, проекту тощо. У ході керованої дискусії можливі запитання до того, хто виступає, доповнення членів групи. За потреби спільне розв'язання проблемної ситуації здійснюється голосуванням.

IV етап — підсумковий. Передбачає інформування викладачем про подолання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію й обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює (чи проводить самооцінювання) роботу кожної малої групи й кожного студента.

Використання кейс-методу у підготовці майбутніх викладачів як інструменту розвитку їх критичного мислення має бути забезпечено: адміністративно (індивідуальне оцінювання, розгорнута якісна характеристика роботи студента із зазначенням можливих шляхів удосконалення, взаємоконтроль, соціальні умови підтримання мотивації до навчання, академічної доброчесності, відкритості та співпраці); організація освітнього простору (три робочі зони, круглий стіл, фліпчарт, інтернет, годинник, проектор, програвач тощо); соціальне середовище навчання (забезпечення персоналізації, ротація дискусійних груп, підтримка неформального спілкування, розширення сфер спілкування); єдиний інформаційний простір (платформа навчального курсу, інформаційна база даних, система навігації, система комунікації).

Таким чином, використання кейсів у процесі підготовки майбутніх викладачів дозволяє формувати такі уміння й навички: *аналітичні* (вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її, знаходити пропуски інформації і вміння відновлювати їх); *творчі* (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні для відповідної ситуації); *комунікативні* (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт); *соціальні* (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежну думку). Але ефективність цього процесу залежить перш за все від змістового наповнення кейсу та рівня підготовки викладача до реалізації цієї технології.

Ми пропонуємо до розгляду й обговорення колег один з навчальних педагогічних кейсів, розроблених нами спільно зі здобувачами й для здобувачів магістерського освітнього рівня зі спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки», обговорення якого під час кількох практичних занять сприятиме розвитку їх критичного мислення та готуватиме до вирішення реальних педагогічних ситуацій у професійній діяльності. Запропонований кейс можна класифікувати як аналітичний паперовий міні-кейс типу «Потреба», введення якого в навчальний курс відбуватиметься частинами. За основу кейса узято уривок з монографії «Технологія case-study» (Плотніков М., Чернявська О., Кузнецова Ю., 2014).

#### КЕЙС «ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КОНТРАКТУ»

*Вступ.* Ситуація навчання стала настільки звичною, що ми рідко задаємося питанням: завдяки чому велика кількість людей, ролі між якими розподілено на тих, хто навчається і того, хто навчає, готові до спільної діяльності? Викладач виконує свою роботу. Це зрозуміло. Але що обумовлює таку готовність з боку студентів? Коли мова йде про односторонню подачі матеріалу, таке питання не стоїть так гостро, тому що не потрібно власне спільної діяльності. Однак при методах активного навчання спільна робота є фундаментальною основою їх успішної реалізації.

*Передісторія.* На чому ґрунтується взаємодія студентів і викладача? Чому студенти йдуть на контакт з викладачем? Які їх очікування по відношенню один до одного? Чому студенти слідувати запропонованим планом заняття? Чому відповідають на питання? Як визначаються правила їх взаємодії?

Якщо на ці питання Ви відповідаєте «сформовані традиції в системі освіти», то, мабуть, Ви вважаєте, що на будь-яких заняттях в будь-яких закладах вищої освіти немає суттєвої різниці в способах викладання і вимогах до студентів.

*Розвиток подій.* У чому полягає негласна угода між студентом і викладачем, що становить головну умову для спільної роботи? Або, інакше кажучи, про що домовилися викладач і студенти, приступаючи до спільної роботи: бажання і готовність вчитися; організований обмін; спільність цілей; взаємна повага?

Усвідомленні взаємні очікування студентів і викладача по відношенню один до одного назовемо навчальним контрактом. Формальної угоди між цими учасниками освітнього процесу, як правило, немає. Мова йде скоріше про гласну чи негласну неформальну домовленість про те: що Ви маєте намір дати студентам? Як Ви організуєте їх аудиторну і позааудиторну роботу? Що студенти в праві вимагати від Вас? Що і в якій формі будете вимагати від них Ви? Який стиль спілкування буде витримувати на заняттях? У чому полягають правила вашої спільної роботи? Що заохочується, а що, навпаки, є небажаним, що суворо неприпустимо?

*Підсумкова ситуація.* Складно говорити про існування стандартного набору пунктів такого контракту. Але досягнення угоди повинно забезпечувати Вам комфортну атмосферу. Коли очікування визначені, учасникам спільної діяльності набагато простіше зрозуміти один одного. Такий контракт — дуже крихка підстава, тому що заснований лише на довірі й взаємних очікуваннях. Його легко порушити, як свідомо ігноруючи негласну угоду, так і несвідомо порушуючи її пункти.

Кожен обирає свій шлях досягнення такого контракту. Для одних краще рішення — підняти це питання в аудиторії і спільно обговорити взаємні очікування. Для інших — досягти ясності негласних правил шляхом демонстрації прикладу власної поведінки. Наша поведінка і навіть мова тіла здатні повідомити багато: про наш інтерес до предмету розмови, про повагу один до одного і до ідей кожного з учасників спільної роботи. Причому, таке повідомлення зчитується моментально. Формується цей контракт з самого початку, тому так важливо перше заняття.

Студенти намагаються максимально конкретно визначити для себе ситуацію з перших хвилин знайомства з викладачем. Контракт, стихійно або направлено формується з самого початку. Тому так важливо, з якими висновками студенти підуть з першого ж заняття.

*Порядок роботи з кейсом (для студентів):*

1. Ознайомлення з сюжетом.
2. Проблематизація (виявлення в ході групової дискусії протиріччя, «дивини»).
3. Формулювання проблеми (потреби) і відбір кращих її формулювань (фронтальний мозковий штурм із подальшою дискусією).
4. Висування гіпотетичних відповідей на сформульовані проблемні запитання (мозковий штурм всередині малих груп).
5. Перевірка гіпотез на основі інших доступних джерел (групова робота).
6. Презентація рішення (малі групи).
7. Рефлексія запропонованих рішень проблеми.

Спираючись на алгоритм роботи викладача та студентів з кейсом, запропонований О. Сидоренко та В. Чубою у статті «Ситуаційна методика навчання: теорія і практика» (2001), опишемо методику роботи із запропонованим вище кейсом:

I. *Підготовчий етап.* Викладач готує ситуацію, додаткові інформаційні матеріали, визначає місце заняття у системі предмету, обмірковує різні аспекти управління роботою (адміністрування, освітній та соціальний простір тощо).

II. *Ознайомлювальний етап.*

1. Введення в ситуацію студентів. Опис ситуації. Залучення учасників до попереднього обговорення ситуації.

2. Поділ студентів на малі групи, забезпечення додатковими матеріалами, консультації.

III. *Аналітичний етап* (позааудиторна робота).

1. Усвідомлення і формулювання проблеми на основі інтерпретації ситуації.

2. Виявлення причин виникнення даної проблеми.

3. Вироблення різних способів дії в даній ситуації (варіантів вирішення проблеми).

IV. *Підсумковий етап.* Обговорення та вибір кращого рішення з опорою на аналіз позитивних і негативних наслідків кожного.

**Висновки.** Таким чином, не зважаючи на тип кейсу, обраного викладачем для реалізації дидактичних завдань в процесі підготовки майбутніх фахівців, кількості елементів з яких він складається, рівня підготовки підготовленості студентів, кожен педагог може знайти різноманітні «сюжети» для кейсів, наповнивши їх професійно та особистісно значущим змістом, пов'язавши з матеріалом, що вивчається, мати високу пізнавальну цінність; враховувати колишній досвід і знання студентів; стимулювати пізнавальну активність майбутніх викладачів та формувати готовність до вирішення різноманітних завдань професійної педагогічної діяльності. Звичайно, запропонований матеріал не претендує на вичерпність, потребує подальших розвідок та може стати основою для наукової дискусії.

## ДЖЕРЕЛА

1. Багиев Г.Л. Организация практических занятий по маркетингу. Кейсовый метод. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов. 1997. 89 с.
2. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: <https://evolgov.net/case/case.study.html>
3. Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів для студентів та викладачів вищої школи: методичні рекомендації. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. 56 с.
4. Ковальова С.М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. *Вісн. Житом. держ. ун-ту. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 2 (74). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11683/>
5. Ковальова К., Ковальов В. Методологічні аспекти методу casestudy при викладанні економічних дисциплін. *Вища школа: проблеми екон. освіти.* 2010. № 2. С. 68–75.
6. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учеб.-метод. пособ. Нижний Новгород, 2014. 208 с.
7. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов. *Молодой ученый.* 2011. № 5. Т. 2. С. 155–157. URL: <https://moluch.ru/archive/28/3073/>
8. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
9. Ситуаційна методика навчання: український досвід: зб. ст. / упоряд.: О. Сидоренко, В. Чуба. К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. 150 с.
10. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социол. наук, проф. Ю.П. Сурмина. К.: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
11. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study. *Инновации в российском образовании:* сб. ст. М.: ВПО, 2000. С. 90–112.

12. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/06/04.pdf>
13. Сурмін Ю.П., Сидоренко О.І. Створення кейса: практичні поради. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 48 с.
14. Товканець Г.В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / [редкол.: Козубовська І.В. (гол. ред.) та ін.]. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 20. С. 148–150. Бібліогр.: с. 149–150.
15. Урбан М.А. Обучение с помощью конкретных ситуаций. *Початкова [начальня] школа: научно-методический журнал*. 2005. № 1. С. 13–16.
16. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 — теорія та методика професійної освіти. Луганськ, 2011. 22 с.
17. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О.І. Сидоренка. К.: Центр інновацій та розвитку. 1999. 80 с.

## REFERENCES

1. Bagiev, G. (1997) Organizatsiya prakticheskikh zanyatiy po marketingu. Keysovyy metod. [Organization of practical training in marketing. Case method.] SPb.: Izd-vo S.-Peterb. gos. un-ta ekonomiki i finansov, 89 s. (rus)
2. Dolgorukov A. Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professionalno-orientirovannogo obucheniya. [Case-study method as a modern technology of professionally-oriented training.] (rus) <https://evolkov.net/case/case.study.html>
3. Kovalova S. (2012) Zastosuvannya tehnologiyi keys-metodu u profesiyiniy pidgotovtsi maybutnih uchiteliv dlya studentiv ta vikladachiv vischoyi shkoli : metodichni rekomendatsiyi. [The use of case-method technology in the vocational training of future teachers for high school students and teachers: guidelines.] — Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka, 56 s. (ukr)
4. Kovalova S. (2014) Riznomanitni pidhodi do klasifikatsiyi keysiv. [Different approaches to case classification] *Visn. Zhitom. derzh. un-u. Vip. 2(74). Pedagogichni nauki.* (ukr) <http://eprints.zu.edu.ua/11683/>
5. Kovalova K., Kovalov V. (2010) Metodologichni aspekti metodu casestudy pri vikladanni ekonomichnih distsiplin. [Methodological aspects of the case study method in teaching economic disciplines] *Vischa shkola: problemi ekon. osviti.* S. 68–75. (ukr)
6. Plotnikov M., Chernyavskaya O., Kuznetsova Yu. (2014) Tehnologiya case-study / uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhniy Novgorod [Case-study technology] 208 s. (rus)
7. Pokushalova L. (2011) Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professionalno-orientirovannogo obucheniya studentov [Case-study method as a modern technology of professionally-oriented student learning] *Molodoy ucheniy.* S. 155–157. (rus) <https://moluch.ru/archive/28/3073/>
8. Situatsiyna metodika navchannya: teoriya i praktika [Situational teaching methodology: theory and practice] (2001). Uporyad. O. Sidorenko, V. Chuba. K. Tsentri Innovatsiy ta rozvitku. 256 s. (ukr)
9. Situatsiyna metodika navchannya: ukrayinskiy dosvid : zb. st. [Situational teaching methodology: theory and practice: Ukrainian experience] (2001). uporyad. : O. Sidorenko, V. Chuba. K. : Tsentri Innovatsiy ta rozvitku, 150 s. (ukr)
10. Situatsionnyiy analiz, ili anatomiya keys-metoda [Case Study, or Case Study Anatomy] (2002). pod red. d-ra sotsiol. nauk, prof. Yu. Surmina. K. : Tsentri innovatsiy i razvitiya. 286 s. (rus)
11. Smolyaninova O. (2000) Innovatsionnyie tehnologii obucheniya studentov na osnove metoda Case Study [Innovative technology for teaching students based on the Case Study method] *Innovatsii v rossiyskom obrazovanii : sb. M. : VPO.* S. 90–112. (rus)
12. Surmin Yu. (2015) Keys-metod: stanovlennya ta rozvitok v Ukrayini [Case method: formation and development in Ukraine] *Visnik Natsionalnoyi akademiyi derzhavnogo upravlinnya pri prezidentovi Ukrayini.* S. 19–28. (ukr) <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/06/04.pdf>
13. Surmin Yu. (2012) Stvorennya keysa: praktichni poradi [Creating a Case: Practical Tips] K. : Navch.-metod. tsentr «Konsortsiy iz udoskonalennya menedzhment osviti v Ukrayini». 48 s. (ukr)
14. Tovkanets, G. (2011) Osoblivosti zastosuvannya keys-metodu u protsesi profesiyinoyi pidgotovki maybutnogo fahivtsya [Features of application of the case-method in the process of professional training

- of the future specialist]. *Naukoviy visnik Uzhgorodskogo universitetu* : seriya: Pedagogika. Sotsialna robota. Uzhgorod: Vidavnistvo UzhNU «Goverla». Vip. 20. S. 148–150. (ukr)
15. Urban M. (2005) Obuchenie s pomoschy konkretnykh situatsiy [Case Study]. *Pochatkova [nachalnaya] shkola: nauchno-metodicheskiy zhurnal*. 1. S. 13-16. (rus)
16. Shevchenko O. (2011) Pedagogichni umovi vikoristannya keys-metodu v protsesi vivchennya gumanitarnih distsiplin u vischih tehnicnih navchalnih zakladah [Pedagogical conditions of use of the case-method in the process of studying the humanities in higher technical educational establishments] : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriya ta metodika profeslynoyi osvity". Lugansk, 22 s. (ukr)
17. Sheremeta P., Kanischenko L. (1999) Keys-metod: z dosvidu vikladannya v ukrayinskiy biznes-shkoli [Case study: teaching experience at a Ukrainian business school] Za red. O. I. Sidorenka. K.: Tsentri Innovatsiy ta rozvitku. 80 s. (ukr)

**Леонтьева И.В.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЕЙС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

*В статье рассматриваются сущность и историческое измерение технологии case-study; очерчены возможности ее внедрения в образовательный процесс подготовки магистров по специальности «011 Образовательные, педагогические науки»; проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, педагогов-практиков касательно использования учебных кейсов в практике профессиональной подготовки педагогов; предложено пример педагогического кейса и алгоритм работы с ним преподавателя и студентов во время практического занятия.*

**Ключевые слова:** алгоритм работы с педагогическим кейсом, критическое мышление, образовательный процесс, педагогический кейс, развитие критического мышления будущего преподавателя, технология case-study.

**I. Leontieva**

### **THE PEDAGOGICAL CASE AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS**

I. Leontieva, Ph.D., Senior Lecturer of Theory and History of Pedagogy Department, Borys Grinchenko Kyiv University

*Training of a highly qualified specialist, able to professionally apply in practice modern pedagogical forms, methods and techniques based on the formed competences and abilities, as well as his own readiness to solve actual problems of pedagogical science and educational practice, should be due to such methods and technologies that will ensure the educational process higher education, including active, or as they are called interactive, teaching methods. Their essence lies in the organization of interaction-based learning, dialogue, during which students learn to think critically, group into groups to share experiences and solve complex practical problems based on the analysis of circumstances and information provided, take into account alternative points of view, take responsibility, make thoughtful decisions, refocus knowledge-retransmitters on tutors, facilitators, supervisors, coaches, and passive students to active participants in the educational process. These include case-study (translated from English — the method of situation analysis). The training case is a description of the real situation; events that have taken place in a particular field and are described by the author in order to provoke discussion in a teaching audience, stimulate students to thorough analysis, productive discussion and decision making. The case should be considered as the only information complex that allows the student to fully understand the situation. The essence and historical dimension of case-study technology are covered in the article; the possibilities of its introduction into the educational process of preparation of masters in the specialty «011 Educational, pedagogical sciences» are outlined; the works of domestic and foreign scientists, teacher-practitioners on the use of educational cases in the practice of teacher training are analyzed; an example of a pedagogical case and an algorithm of work with him by a teacher and students during a practical lesson are offered.*

**Key words:** algorithm of work with pedagogical case, critical thinking, educational process, pedagogical case, development of critical thinking of future teacher, case-study technology.

*Стаття надійшла до редакції 25.10.2019 р.  
Прийнято до друку 30.10.2019 р.*

## ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.011.33:[82:792]

DOI: 10.28925/2311-2409.2019.32.5

### **Бровко О.О.,**

завідувач кафедри української літератури і компаративістики  
Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор філологічних наук, професор

ORCID iD 0000-0001-7519-4725

### **Вірченко Т.І.,**

професор кафедри української літератури і компаративістики  
Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор філологічних наук

ORCID iD 0000-0001-7953-2285

### **Козлов Р.А.**

професор кафедри української літератури і компаративістики  
Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор філологічних наук

ORCID iD 0000-0001-5912-9106

### **Груздьова О.В.,**

викладач циклової комісії з видавничої справи,  
культури та української філології Університетського коледжу  
Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID iD 0000-0001-7519-4725

### **Розінкевич Н.В.,**

викладач циклової комісії з видавничої справи,  
культури та української філології Університетського коледжу  
Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID iD 0000-0002-7292-1015

### **ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕАТР У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ДОСВІД РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ ТА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ**

*У сучасному динамічному світі ЗВО має нові виклики, однією з відповідей на які є впровадження практико-орієнтованого навчання. У Положенні про організацію навчального процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка окреслена схема реалізації такого підходу: «Аудиторія — центри компетентностей — бази практик». У дослідженні акцент робиться на реалізації практико-орієнтованого навчання в Центрі компетентностей «Літературний театр». Вивчення студентських очікувань дає змогу з'ясувати, що на першому курсі вони віддають перевагу індивідуальному особистісному розвитку над професійним становленням. Театралізовані екскурсії — новий проект Університетського коледжу. Театралізовані дії синтезують реальну дійсність і художню творчість, органічно поєднують*

*у собі мистецтво, діяльність і просвітництво, здійснюючи соціальну, пізнавальну, виховну та компенсаційну функції. Сценічна читка — одна із форм роботи зі студентами філологічних і нефілологічних спеціальностей. Саме вона допомагає подолати первинний опір тексту, написаного у модерній / постмодерній стилістиці.*

**Ключові слова:** *практико-орієнтоване навчання, компетентності, літературний театр, театралізовані дії, читка.*

© Бровко О.О., Вірченко Т.І., Козлов Р.А., Груздьова О.В., Розінкевич Н.В., 2019

**Вступ.** Глобалізаційні процеси, динамічне життя неминуче ставлять перед університетами нові завдання. Зміст освітніх програм має бути не лише орієнтованим на задоволення потреб суспільства в сучасному світі, а й спрогнозованим на майбутнє. Заклад вищої освіти повинен стати відкритим до потреб ринку праці, до інновацій, до суспільних запитів. Отже, при підготовці фахівця в певній галузі знань університет має закласти готовність до прийняття нововведень, до безперервної освіти тощо. Одним із засобів реалізації поставлених цілей є впровадження практико-орієнтованого навчання.

Обґрунтування сильних сторін такого виду навчання можна знайти в публікаціях В. Майковської. Дослідниця уважно проаналізувала вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження практико-орієнтованого навчання дійшла висновку, що «методологічні, теоретичні й технологічні аспекти мало вивчені, структуровані та обґрунтовані» (В. Майковська, 2016 р., с. 164). Однією з форм реалізації практико-орієнтованого навчання є впровадження елементів театральної педагогіки, концептуальні засади якої осмислені В. Абрамяном (1996). Н. Середа відзначає потенціал театральної педагогіки в підготовці вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів вищих навчальних закладів (2011). Погляди С. Сафарян щодо ролі театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності виходять за межі формування лише професійної компетентності. Про це свідчить і дефініція поняття («Театральна педагогіка — це шлях розвитку особистості у процесі навчання через сценічні засоби та дію, гру, де індивідуальний розвиток йде від свободи вибору через відповідальність до самовираження» (С. Сафарян, 2014 р., с. 9)), і мета впровадження: «Створення умов для всебічного та гармонійного розвитку особистості, розкриття її здібностей та обдарованості; підвищення рівня духовної культури особистості; виховання художнього смаку, відчуття міри; залучення суб'єктів педагогічної взаємодії до творчості» (С. Сафарян, 2014 р., с. 9).

Київський університет імені Бориса Грінченка є лідером упровадження практико-орієнтованого навчання. У Положенні про організацію навчального процесу (затвердженому Вченою радою 14.12.2017) окреслена схема реалізації такого підходу: «Аудиторія — центри компетентностей — бази практик». Студент, у створеному квазіпрофесійному середовищі отримує максимальні можливості для формування, розширення й поглиблення фахових (предметних) компетентностей (Положення, 2018 р., с. 28).

Досвід роботи Центрів компетентностей Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка презентований у низці публікацій Г. Горбенко (2015; 2018).

**Мета, цілі, завдання статті.** Отже, метою статті є проаналізувати розвиток впровадження літературного театру у навчальному процесі Київського університету імені Бориса Грінченка. Для досягнення мети були реалізовані такі завдання: презентовано Центр компетентностей «Літературний театр», створений при кафедрі української літератури і компаративістики Інституту філології; методом опитування вивчені студентські очікування щодо проведення низки практичних занять у Центрі компетентностей «Літературний театр»; осмислені здобутки впровадження елементів театральної педагогіки в навчальному процесі Університетського коледжу; презентовано досвід читки в курсі «Теорія масової інформації та комунікації». В основу вивчення практичного досвіду були покладені базові емпіричні методи педагогічних досліджень.

Усі висловлені положення апробовані під час засідання круглого столу «Літературний театр у становленні філолога: досвід і перспективи», який відбувся 29 березня 2019 року в Інституті філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Місія Центру компетентностей «Літературний театр» — сприяти розвитку виражально-комунікативних компетентностей та емоційного інтелекту студентів у спеціально створеному літературно-театральному середовищі.



Шлях досягнення місії закладено у формулюванні мети: через аналіз художнього тексту виробити та вдосконалити навички акторської гри та режисерської діяльності, водночас через акторську та постановочну роботу з художнім твором інтенсивніше на раціональному та емоційному рівні вчитися його аналізувати.

Отже, студенти максимального навчального ефекту досягнуть завдяки двосторонній взаємодії з художнім текстом: на етапі аналізу задля читки, постановки вистави, а також унаслідок театрального втілення.

При створенні квазіпрофесійного середовища основна увага була спрямована на побудову планшета сцени, адже окреслена театральна зона сприяє відчуттю театрального простору, пошуку просторових рішень, унаслідок чого створюється зоровий образ вистави; встановлюється емоційний зв'язок зі сценою, між акторами, із режисером. Працюючи з твором художньої літератури завжди пам'ятаємо, що слово у творі багатозначне, і розкодувати закладене значення інколи можна тільки потрактуючи мову руху в просторі. До того ж простір сцени сприяє швидкій перевірці напрацювань з аналізу художнього тексту, кращому розумінню фізичного життя дійової особи. Значно швидше уведення бутафорії, реквізиту під час репетиції слугує розумінню художньої ролі речових образів.

Під час такого опрацювання текстів формується і комунікативні, самоосвітні компетентності продуктивної творчої діяльності, і фахові літературознавчі вміння, розвивається емоційний інтелект. Робота в Центрі сприяє кращому розумінню основних проблем теорії літератури (література та дійсність, функція літератури, зміст і форма в літературі, критерії художності, літературний процес), зокрема поетики (образ, ідея, тема, жанр, композиція, поетична мова). Зауважимо, що розгляд більшості з них передбачений програмами з української та зарубіжної літератури в загальноосвітніх закладах.

Філолог, учитель, підготовка якого здійснюється в Центрах компетентностей, краще буде адаптований до реалізації завдань, які ставить Нова українська школа: «Замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей. Це — динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користу-

ватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті» (Нова українська школа, 2017 р.).

На запит студентів перших курсів, вчорашніх випускників загальноосвітніх шкіл, був створений театральний гурток, що свідчить про їхнє бажання долучатися до сценічного втілення п'єс. Увага до роботи гуртка зумовила потребу вивчити студентські очікування. Студентам було запропоновано вказувати прізвище та ім'я на аркушах з питаннями анкети за бажанням. Варто відзначити, що лише 24 % опитаних були відкритими при анкетуванні. 10 % — подали колективу відповідь: «Від цього курсу ми очікуємо дружньої атмосфери і акторського досвіду».

Незначна частка студентів (14 % опитаних) висловили бажання покращити літературознавчі навички: «Навчитись дивитись на п'єси з різних сторін»; «Отримати якісні знання у літературній сфері»; «Навчитись аналізувати п'єси, оскільки для мене це складно. Хочеться навчитись розуміти твір». Для викладача це сигнал того, що до вишу приходять вмотивований студент, який готовий вчитися і розвиватися як багатогранна особистість. Мінімальний відсоток відповідей стосується умінь розуміти роль.

При аналізі відповідей студентів виразно помітно, що молодь прагне як індивідуальних, так і колективних результатів. Колективні результати переважно стосуються успішної постановки вистави (24 %) та командної роботи — зміни атмосфери в групі (14 %). Студенти прагнуть, щоб група стала «ближчою, ріднішою», а стосунки «відкритими та щирими». Мрією студентів є «навчитись працювати в команді і дійти згоди в колективі», а також «отримати максимальне задоволення від гри» та позитивні емоції (28 %).

Найбільша кількість відповідей стосується психологічних змін у структурі особистості — 73 %. Серед цих відповідей вирізняються такі групи: подолання хвилювань (17 %), контроль над власними хвилюваннями (3 %), формування упевненості (24 %), подолання страху (20 %), подолання психологічних бар'єрів (3 %), формування вміння гідно триматися перед публікою, тримати себе у стані спокою (10 %). Також 3 % студентів хочуть покращити пам'ять. І хоча відповіді видаються синонімічними, доцільно їх розмежувати, оскільки від домінантних лексем, які використовують студенти при формулюванні відповідей, виразніше помітні і людські пріоритети, і певні нюанси: є охочі навчитися контролювати своє хвилювання, а є й ті,

хто прагне усвідомити, що хвилювання взагалі є і як до нього ставитись. Тож маємо всі підстави говорити, що розвиток емоційного інтелекту студентів потребує системної роботи викладачів у цьому напрямі.

Про розвиток комунікативних здібностей і акторської майстерності висловилося 28 % студентів. Окрему групу відповідей становлять зафіксовані прагнення самопізнання (21 %), отримання нового досвіду (14 %), власної зміни (7 %). Зауважимо, що лише 4 % відповідей стосується постаті викладача: «Хотілося би бачити лояльного вчителя». Також мінімальна кількість відповідей засвідчує наявність проблем із групою: «Розпочати хоч якось взаємодіяти з одногрупниками».

Отже, результати анкетування засвідчують, що на першому курсі студенти віддають перевагу індивідуальному особистісному розвитку, ніж професійному становленню. У більшості відповідей йдеться про страхи, які студенти хочуть подолати, тож є підстави думати, що студенти мають труднощі з визнанням, присвоєнням наявних проблем.

В Університетському коледжі 37 років існував студентський театр, основними учасниками якого були студенти початкових класів. Театр був дуже важливий для того, щоб випускники могли не лише самі організувати концерти, вистави, інсценізації, а й виробити правильне мовлення. У сучасному світі такий вектор діяльності вже закріплений у методичних рекомендаціях МОН [6], адже перед вчителем стоїть завдання привчати дітей не тільки творити і самовиражатися, але й презентувати результати власної творчості, брати участь у шкільних мистецьких заходах (концертах, виставках, інсценізаціях тощо), а з часом виявляти ініціативу їх створення, спілкуватися з друзями та знайомими про мистецтво. Нині викладачі-мовники впроваджують елементи театральної педагогіки під час літературних гуртків, елементи декламування обов'язкові під час навчальних занять у студентів різних спеціальностей: «Початкова освіта», «Журналістика», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Середня освіта (фізична культура)». Найефективніше вдається впроваджувати елементи театральної педагогіки на другому курсі, коли з'являється профільний рівень.

Театралізовані дійства, які в наш час поєднують із застосуванням новітніх технологій, виконують багато функцій: допомагають досягти ефективності навчального процесу, під час якого домінантною буде мислетворча робота; розвивати пізнавальну активність і спонукати

студентів до творчої діяльності. Крім того розширюють можливості засобів виразності при інтерпретації літературного твору чи переданні важливої фактологічної інформації, допомагають донести до реципієнтів необхідне звучання.

В Університетському коледжі елементи театралізованих дійств застосовуються на заняттях з дитячої літератури, української літератури, історії української літератури та мови й на інших заняттях. Також театралізовані дійства виходять за межі занять і використовуються під час Грінченківської чи Шевченківської декад, Дня відкритих дверей, Дні коледжу тощо. Студентські виступи для подальшого самоаналізу записуються. Викладачі разом зі студентами також обов'язково аналізують відвідані вистави в театрах Києва.

Цікавою є практика студентських науково-практичних гуртків «ГрінчТур», «Лабіринт» та філологічного гуртка «Ірій», з ініціативи яких відбуваються атмосферні театралізовані екскурсії містом, що знайомлять слухачів із маловідомими фактами історії Києва і його мешканців.

Так, наприклад, маршрут екскурсії «Київ часів Бориса Грінченка» пролягав історичним центром Києва та включав місця, які тісно пов'язані з життям, діяльністю та творчістю Бориса Грінченка. У процесі прогулянки глядачі отримали можливість глибше зануритися в історію міста та на власні очі побачити будівлі, у яких свого часу мешкав і працював Борис Дмитрович, почути цікаві факти, пов'язані з цими місцями. Водночас студенти дізналися про типажі тогочасних киян, їхні смаки, моду, дозвілля й поринули в атмосферу початку ХХ століття.

А під час театралізованої екскурсії «Печерська фортеця: подорож у минуле» присутні поринули в атмосферу періоду ХVIII–ХІХ ст. та глибше пізнали цю епоху. Візуалізації сприяли театралізовані міні-сценки, зокрема діалог Петра I та Івана Мазепи, зустріч з вартовим та офіцером біля Московської брами, бідкання міщанок, яких виселили при будівництві фортеці, зустріч з тогочасною дамою. Це допомогло глибше пізнати епоху. Усі арт-елементи виконували студенти і викладачі Університетського коледжу.

У театралізованому дійстві «Київ туристичний початку ХХ ст.: путівник для шляхетних панянок» реконструюється суспільно-історична атмосфера того часу, відтворюються особливості приватного життя мешканців міста, їх стиль спілкування й манери поведінки.

Отже, така унікальна форма дає змогу впроваджувати Нову освітню стратегію Університе-

ту на практиці, адже це є інтегровані практико-орієнтовані заняття. Театралізовані дійства синтезують реальну дійсність і художню творчість, органічно поєднують у собі мистецтво, діяльність і просвітництво, виконуючи соціальну, пізнавальну, виховну та компенсаційну функції, виступають засобом розвитку і становлення особистості, її соціалізації. Їм передує кропітка підготовча робота вчителя-мовника, літератора, який працює над постановкою голосу.

Студенти є активними учасниками й організаторами театральних екскурсій. Це дає змогу розвивати їхні творчі й інтелектуальні здібності, пам'ять, увагу, уяву, образне мислення, трансформувати досвід.

Під час такого процесу краще засвоюються знання, формуються дослідницькі уміння та розвиваються навички сприйняття й осмислення світу; вдосконалюється зв'язне мовлення, формується послідовне і логічне викладення думок, збагачується словниковий запас — підвищується мовна культура. Формується активна, компетентна і творча особистість.

Отже, у результаті такої командної творчої роботи формується атмосфера співпраці «викладач — студент» і, як наслідок, досягається певний спільний результат, що приносить задоволення обом сторонам.

Сценічна читка — одна із форм роботи зі студентами як філологічних, так і нефілологічних спеціальностей. Успішним є досвід застосування сценічної читки незнайомого для студентів тексту в курсі «Теорія масової інформації та комунікації» на останньому занятті. Студенти до того часу опрацювали всі можливі доступні теорії комунікації, а на останньому занятті розглядають театр як форму маскомунікації. Причому викладач їх інструктує і дає завдання побачити три рівні комунікативних явищ: налагодження й розвиток комунікації між персонажами чи акторами впродовж п'єси (важливо робити паузи в читці для отримання фідбеку); неявище спілкування акторів із аудиторією, виявлення тих посилив, що їх передбачив автор, і того, як вони реалізуються контекстуально; загальний посил усього твору й автора тому суспільству, яким є його умовна велика аудиторія.

Важливо відходити від більш-менш реалістичних п'єс і пропонувати студентам твори, написані в стилістиці абсурду, наприклад драму Артема Вишневського «Різниця».

Складність інтерпретації драми абсурду та п'єс, стилістично близьких до цього напрямку, зумовлена передусім її поетикою. Завжди дослідники наголошують на повторях (здебільшого із сугестивним ефектом); грі слів

(яку абсурдистський театр успадкував від лімериків та каламбурів); ірреальності окремих епізодів серед переважно звичного перебігу подій (як спадок модерністських фантазмагорій); прийоми «театр у театрі» (переосмислення сценічної й життєвої умовності).

Але, як зазначає Мартін Есслін, самого поетологічного стилізування недостатньо, аби п'єса могла бути однозначно віднесена до абсурдистських (M. Bennet, 2015 p., c. 129). Яскравий приклад — п'єси Ігоря Костецького, написані зовсім напередодні експериментів Самюела Бекета та Ежена Йонеску, але виразно позбавлені «метафізичного жаху перед безглуздя людського буття» (Марко Роберт Стех).

Багато алюзій, політичних контекстів студентам виявляються недоступними. Разом із тим їм дуже цікаво спостерігати, як працює драма абсурду, її внутрішній потенціал. Розкодовуючи потенціал жанру, студенти в діалозі із викладачем з'ясовують, що первісне сприйняття твору як випадковий сумбурний набір слів — хибне, а твір все-таки містить внутрішній каркас, задум.

Сюжет п'єси «Різниця» простий: Зелений і Коричневий переконують художника Дальтоніка в тому, що існує різниця (відмінності), зрештою і з допомогою самої Різниці (окремого персонажа). Крім того збірним персонажем є Голос із глядацької зали, а також читець ремарок (умовний автор).

Попередні інструкції студенти отримали тільки щодо відстеження комунікаційних впливів та векторів під час читки. Роз'яснень і попереджень щодо стилістики п'єси вони не мали.

Під час читки виразно спостерігалася розгубленість студентів, що перейшла в дезорієнтацію, але з часом хід п'єси став для них цілком зрозумілим. Смісловою домінантою твору є пара Зелений/Коричневий — велика частина їхніх реплік пов'язані в каламбури. Але в певний момент ці персонажі виводяться зі сценічної умовності прийомом «театр у театрі». І завдяки цьому домінантна роль передається Дальтоніку, чий дискурс визначає рефрен «Немає ніякої різниці».

Щойно між персонажами (читачами і — наразі — слухачами) устанавлюється хоч якийсь порозуміння, на сцені з'являється персонаж Різниця і за рахунок гри слів повністю руйнує створену більш-менш осмислену картину: «Я — різниця. Я працюю на м'ясокомбінаті і відрізаю голови у різної худоби» (сцена 7) (А. Вишневський, 2006 p., c. 24). Однак студенти — учасники читки вже достатньо занурилися в текст, тому вони осмислено переживають і сьому сцену, і завершальну апокаліптичну восьму («Зе-

лений і Коричневий опускають голови... Дивляться на себе. Їм заважає їх власний одяг, тому вони його знімають. Ставлять рамки позаду і спереду картини, таким чином обрамляючи її. Пришпилюють на неї свої стрічки. Перевертають стіл догори ногами. У нестямі розмазують грим по обличчю і тілу одне одного» (А. Вишневський, 2006 р., с. 28).

Включеність студентів у розуміння сенсу, основного послуху п'єси відбулося перш за все через розподіл реплік. Під час обговорення твору студенти звернули увагу на те, що їм допомогло зосередження на власній ролі (цілісність настрою та логіки висловлювання), але одночасно вони слухали і чули решту учасників дійства. Унаслідок вони визнали, що за час колективної читки зрозуміли текст краще, ніж би вперше читали його самотужки.

Однак з обговорення стало зрозумілим, що студенти радше сприйняли загальний зміст та задум п'єси, аніж окремі деталі — більшість алюзій та каламбурів вони не змогли відтворити, не зазираючи в текст. Часто це пов'язане зі складністю алюзійного поля твору: п'єса написана у березні 2001 року, тож її політичні підтексти студентам просто не доступні.

Таким чином, сценічна читка багато в чому допомагає студентам подолати первинний опір тексту, написаного в стилістиці абсурду. Розкладання тексту на ролі дає можливість відчувати його сюжетну конструкцію, а отже, логічне мислення ефективніше протидіє впливу гри слів та нав'язливих рефренів. Зрештою, до домінуючого «метафізичного жаху перед безглуздям людського буття» (коли «немає ніякої різниці») учасники читки підходять з якою не усвідомленням, то принаймні відчуттям авторського задуму. А саме авторський задум найбільш старанно приховується в драматургії абсурду.

**Висновки.** Отже, робота в Центрі компетентностей «Літературний театр» якнайкраще

сприяє формуванню фахових компетентностей та інтерактивних умінь: організаторських, комунікативних, перцептивних, прогностичних тощо. Повноцінне функціонування Центру можливе за умови згуртованої роботи адміністрації та викладацького складу кафедр Інституту, студентів. Доцільно залучати й інші структурні підрозділи Університету, зокрема цінним є досвід Університетського коледжу. Як наслідок — результативне втілення практико-орієнтованої освітньої стратегії закладу. Після знайомства першокурсників із Центром, доцільно провести анкетування / бесіду тощо задля з'ясування очікувань студентів. Результати допоможуть визначити вектори роботи, добір тексту для роботи тощо. Кожного разу важливо здійснювати відеозйомку вистав та проміжних етапів роботи і обов'язково аналізувати зафіксоване камерою. Ураховуючи досвід Університетського коледжу в підготовці театралізованих екскурсій, варто розглянути можливість гострольних та фестивалейних виступів студентів як джерел досвіду — найціннішого, що є у становленні фахівця. Сценічна читка невідомого студентам тексту — оптимальна форма роботи зі студентами нефілологічних спеціальностей. Змістовий, художній, сценічний, естетичний потенціал обраного твору допоможе виконувати завдання, які стоять перед викладачем, залежно від майбутнього фаху студентів. Інсценізації, частіш за все, лише елементи практичних занять, але вони сприяють досягненню низки важливих функцій: діагностичної, спонукальної, розвивальної, комунікативної, корекційної тощо, а також формуванню професійних компетентностей.

У перспективі доцільно висвітлити особливості функціонування літературного театру при роботі зі студентами філологічних спеціальностей, зокрема розглянути потенціал роботи з радіоп'єсами.

## ДЖЕРЕЛА

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Вишневський А. Клаптикова порода. П'єси. Рівне: Азалія, 2006. 192 с.
3. Горбенко Г.В. Практико-орієнтоване навчання у підготовці бакалаврів реклами і зв'язків з громадськістю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4 (45). С. 64–69.
4. Горбенко Г.В. Практико-орієнтоване навчання під час підготовки бакалаврів Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка. *Інтегровані комунікації*. 2018. № 1 (4). С. 80–86.
5. Майковська В. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51. С. 161–167.
6. Методичні рекомендації щодо викладання в початковій школі у 2018/2019 навчальному році. URL: <https://www.schoolife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-v-pochatkovij-shkoli-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi>

7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
8. Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка. URL: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozenia\\_osv\\_protse\\_2018\\_n.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozenia_osv_protse_2018_n.pdf)
9. Сафарян С. Засоби театральної педагогіки в процесі формування педагогічної майстерності. *Іноземні мови в школах України*. 2014. № 4. С. 8–16.
10. Середя Н.В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 2. С. 48–54.

## REFERENCES

1. Abramian V. (1996). *Teatralna pedahohika* [Theatrical Pedagogics]. Kyiv: Libra, 224 s. (ukr)
2. Vyshnevskiy A. (2006). *Klapytkova poroda. Piesy* [Patchwork breed. Plays]. Rivne: Azaliia, 192 s. (ukr)
3. Horbenko H. (2015). *Praktyko-oriientovane navchannia u pidhotovtsi bakalavriv reklamy i zviazkiv z hromadskistiu* [Practice-oriented learning of bachelors of advertising and public relations]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4 (45), 64–69. (ukr)
4. Horbenko H. (2018). *Praktyko-oriientovane navchannia pid chas pidhotovky bakalavriv Instytutu zhurnalistyky Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka* [Practical training in terms of bachelor-level program of the Institute of Journalism of Borys Grinchenko Kyiv University]. *Intehrovani komunikatsii*, 1 (4), 80–86. (ukr)
5. Maikovska V. (2016). *Praktyko-oriientovane navchannia yak zasib profesionalizatsii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v Ukraini* [Practice-oriented learning as a way of professionalization of training future professionals in Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, № 50–51, 161–167. (ukr)
6. *Metodychni rekomendatsii shhodo vykladannia v pochatkovii shkoli u 2018/2019 navchalnomu rotsi* [Guidelines for Primary School Teaching in the 2018/2019 Academic Year]. <https://www.schoolife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-v-pochatkovij-shkoli-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi>. (ukr)
7. *Nova ukrainska shkola* [New Ukrainian School]. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (ukr)
8. *Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Kyivskomu universyteti imeni Borysa Hrinchenka* [Regulations on the Educational Process Organization at the Boris Grinchenko Kyiv University]. [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozenia\\_osv\\_protse\\_2018\\_n.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozenia_osv_protse_2018_n.pdf). (ukr)
9. Safarian S. (2014). *Zasoby teatralnoi pedahohiky v protsesi formuvannia pedahohichnoi maisternosti* [Stage pedagogics means in the process of pedagogical skills mastering]. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, 4, 8–16. (ukr)
10. Sereda N. V. (2011). *Elementy teatralnoi pedahohiky u formuvanni pedahohichnoi maisternosti* [Theatrical pedagogics elements in pedagogical trade forming]. *Teoriia praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 2, 48–54. (ukr)

**Бровко Е.А., Вирченко Т.И., Козлов Р.А., Груздева Е.В., Розинкевич Н.В.**

### ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕАТР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ОПЫТ РАБОТЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОЛЛЕДЖА И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

*В современном динамическом мире вуз имеет новые вызовы, один из ответов на них — внедрение практико-ориентированного образования. В Положении об организации учебного процесса в Киевском университете имени Бориса Гринченко представлена схема реализации такого подхода: «Аудитория — центры компетентностей — базы практик. В исследовании внимание акцентировано на реализации практико-ориентированного обучения в Центре компетентностей «Литературный театр». Изучение студенческих ожиданий позволяет выяснить, что на первом курсе студенты отдают предпочтение индивидуальному личностному росту, а не профессиональному становлению. Театрализованные экскурсии — новый проект Университетского колледжа. Театрализованные действия синтезируют реальную действительность и художественное творчество, органически соединяют в себе искусство, деятельность и просвещение, выполняя социальную, познавательную, воспитательную и компенсаторную функции. Сценическая читка — одна из форм работы со студентами как филологических, так и нефилологических специальностей. Именно она помогает преодолеть первичное сопротивление текста, написанного в современной / постмодерной стилистике.*

**Ключевые слова:** *практико-ориентированное обучение, компетентности, литературный театр, театрализованные действия, читка.*

**O. Brovko, T. Virchenko, R. Kozlov, O. Hruzdova, N. Rosinkevych**

**LITERARY THEATER IN THE EDUCATIONAL PROCESS: EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY COLLEGE AND TRAINING OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALISTS**

O. Brovko, Head of the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies Institute of Philology, Boris Grinchenko Kiev University, Doctor of Philology, Professor;

T. Virchenko, Professor of the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies Institute of Philology, Boris Grinchenko Kiev University, Doctor of Philology;

R. Kozlov, Professor of the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies Institute of Philology, Boris Grinchenko Kiev University, Doctor of Philology;

O. Gruzdeva., lecturer of the cycle commission on publishing, culture and Ukrainian philology at University College of Boris Grinchenko Kiev University;

N. Rozinkevich, lecturer of the cycle commission on publishing, culture and Ukrainian philology at University College of Boris Grinchenko Kiev University

*Globalization processes along with a dynamic life inevitably set new challenges for universities. The content of educational programs should be oriented not only to meet the needs of society in the modern world, but also to be predicted for the future. The institution of higher education should be open to the needs of the labour market, innovations and public queries. When preparing a specialist in a particular field of knowledge, the university is supposed to lay the foundations for adoption of innovations, continuous education, etc. One of the means of realizing the set goals is the introduction of the practice-oriented training.*

*The purpose of the research is to analyze the development of the introduction of the literary theater in the educational process of Boris Grinchenko University of Kyiv. For this purpose, the mission of the Center of Competences «Literary Theater», created at the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies of the Institute of Philology, has been presented; students' expectations for conducting a series of practical classes at the Center have been studied by using the survey method; meaningful achievements of introduction of the elements of theater pedagogy into the educational process of the University College have been conceptualized; the experience of readings in the course «Theory of Mass Communication in Communication» has been presented. For studying practical experience, empirical methods of pedagogical research have been laid as a basis.*

*The results of the questionnaire show that in the first year students prefer personal development rather than professional improvement. Most of the answers have to do with the fears students would like to overcome. That is why the work in the Center is designed in a way to facilitate the formation of not only professional competencies, but also interactive skills: organizational, communicative, perceptual, predictive, etc. As a result, it poses the effective implementation of the practice-oriented educational strategy of the institution. The project work has shown that it is important to take videos of performances and intermediate stages of work with the subsequent obligatory analyses of what has been shot by a camera. Given the experience of the University College in the preparation of theatrical excursions, it is worth considering the possibility of touring and festival performances of students as a source of experience in the formation of a specialist. Scenario reading of an unknown text by students is an optimal form of working with students of non-philological specialties. In most cases, staging is merely an element of a practical training; however, it plays its significant part in the building of professional competencies.*

**Key words:** practice-oriented training, competence, literary theater, dramatized performances, reading.

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2019 р.*

*Прийнято до друку 16.11.2019 р.*

**Козир М.В.,**

доцент кафедри теорії та історії педагогіки  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук

ORCID iD 0000-0001-8402-2589

**Олійник О.І.,**

студентка V курсу, освітня програма «Науки про освіту»  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID iD 0000-0001-8433-6764

## **ІНТЕРАКТИВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

*У статті наведено основні класифікації методів інтерактивного навчання на основі різних ознак: комунікативні функції, ступінь задіяності учасників освітнього процесу, форми організації навчальної діяльності тощо. Виявлено основні проблеми у створенні єдиної класифікації інтерактивних методів. Розроблено нову класифікацію, в основі якої лежить ознака мотивації навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, методи інтерактивного навчання, класифікація інтерактивів, мотиваційні інтерактивні методи.

© Козир М.В., Олійник О.І., 2019

**Вступ.** Новітні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які можуть інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему. Задля того, щоб успішно реалізувати особистісний потенціал студента під час навчання повинні бути створені усі необхідні умови, які сприяють формуванню мобільності, умінню інтегруватись у динамічний соціум, здатності дивергентно мислити й вирішувати нові ситуації, активно комунікувати й моделювати навчальні та виховні ситуації. Одним з провідних завдань вищої освіти на сучасному етапі є формування конкурентоспроможної, творчої особистості майбутнього професіонала, фахівця конкретної галузі діяльності, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної роботи.

Відповідно до Закону України «Про освіту»: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на ко-

ристь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [4, с. 1]. Вказані вимоги до реалізації змісту освіти ставлять питання щодо ефективності використовуваних засобів і методів навчання й організації освітнього процесу, які повинні успішно втілювати його мету.

Модернізація освітнього простору у закладі вищої освіти виявляє гостру потребу впровадження інноваційних технологій та правильного їх застосування. Сучасні реалії вимагають від педагогічного працівника вміння сформувати цілісну особистість, конкурентоспроможного фахівця, грамотну, освічену людину. Цьому сприяє впровадження інтерактивних технологій в освіті, що дає можливість найкраще розкрити інтелектуальний потенціал студентів.

**Об'єкт дослідження** — процес застосування інтерактивних технологій у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** — інтерактивні методи в організації освітнього процесу закладів вищої освіти.

**Мета статті** полягає в аналізі наукових джерел з питання класифікації інтерактивних технологій в основній та вищій школі, розробці власної практично зорієнтованої класифікації інтерактивів для вищої ланки освіти.

**Аналіз основних досліджень.** Проблема впровадження інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти цікавила багато вчених різних наукових сфер та країн: В.Н. Базильов, Р.М. Кумишева, Н.О. Павленко, І.О. Пироженко, О.І. Пометун та ін. Дослідженню змісту, форм і механізмів здійснення інтерактивного навчання присвячено роботи зарубіжних педагогів, серед яких Д. Бирн, Х. Браун, Л. ван Лаер, Л. Ілола, Ф. Кліпел та ін. Формування професійної компетентності майбутнього конкурентоспроможного вчителя стало предметом дослідження відомих науковців (О.В. Бондаревської, А.В. Василюк, В.В. Краєвського, І.О. Зимньої, І.В. Родигіної, А.В. Хуторського).

Необхідність у детальному розкритті вказаного питання на основі аналізу використання інтерактивних технологій у закладі вищої освіти та загальноосвітньому навчальному закладі й зумовили вибір теми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний освітній процес має стійку орієнтацію на формування не лише глибоких знань та міцних умінь студента, а й можливості їх ефективно й успішно використовувати у різних ситуаціях, формувати власний досвід у вирішенні певних проблем. Задля цього педагогічні працівники у своїй діяльності мають послуговуватися такими методами навчання, які будуть сприяти самореалізації студентів. Успішне втілення вказаних цілей можливе завдяки впровадженню в освітній процес методів інтерактивного навчання.

Їх методологічну основу становлять два підходи — діяльнісний, головна теза якого щодо розвитку особистості полягає в тому, що «людина виявляє властивості й зв'язки елементів реального світу лише у процесі діяльності й на підставі різних її видів» та особистісно орієнтований підхід, методологічна переорієнтація якого спрямована на розвиток особистості, формування його основних професійних компетенцій [13].

Спираючись на твердження О. Пометун, інтерактивним навчанням є «організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використан-

ні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня» [9]. Методи інтерактивного навчання є системою правил організації суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на засвоєння нового досвіду та знань із можливістю самореалізації особистості в умовах глобальної інформатизації суспільства й освітнього середовища зокрема. На сьогодні ще не розроблено повної класифікації інтерактивних методів навчання, яка була б універсальною для кількох рівнів освіти (основної та вищої школи). На нашу думку, для її створення потрібно синтезувати уже наявні напрацювання різновидів інтерактивів в основній школі з урахуванням навчально-пізнавальних потреб учасників освітнього процесу вищої школи.

Існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання, серед яких напрацювання Л.Н. Вавилова, Т.Н. Добриніна, Е.Я. Голанта, О.А. Голубкова, В.В. Гузева та ін.

У процесі розмежування інтерактивних методів навчання науковцями виокремлено дві проблеми, серед яких відсутність повної класифікації інтерактивів та неможливість чіткого розмежування активних та інтерактивних методів навчання, а також часткова чи неповна спрямованість на виконання особистісної функції — самореалізації студента [11].

Із наявних у педагогічній науці класифікацій методів інтерактивного навчання за певними критеріями можна виділити наступні.

У залежності від спектра можливостей Г.С. Харханова класифікує інтерактивні методи на три ключові групи, серед яких інтерактивні методи навчання з широким, середнім і вузьким спектром можливостей [12].

На основі комунікативних функцій за О.А. Голубковою та А.Ю. Прилепо можна виділити інтерактивні методи навчання трьох груп: дискусійні методи, серед яких діалог, групова дискусія, опрацювання та аналіз життєвих ситуацій; ігрові методи, що включають у себе дидактичні ігри, творчі ігри, в тому числі ділові, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, констрігри; психологічна група інтерактивних методів, а саме: сенситивний і комунікаційний тренінг, емпатія [2] (рис.1).

Відповідно до виконуваних функцій В.В. Ніколіна та Г.С. Кулініч виокремлюють ігрові інтерактивні методи навчання, серед яких ігри з правилами (настільні, рухливі, комп'ютерні); творчі ігри (рольові, ігри-змагання). Враховуючи їх дидактичні цілі виділяють ігри, які спрямовані на вивчення нового матеріалу, на перевірку знань й ті, метою яких є закріплення і узагальнення вивченого [7].



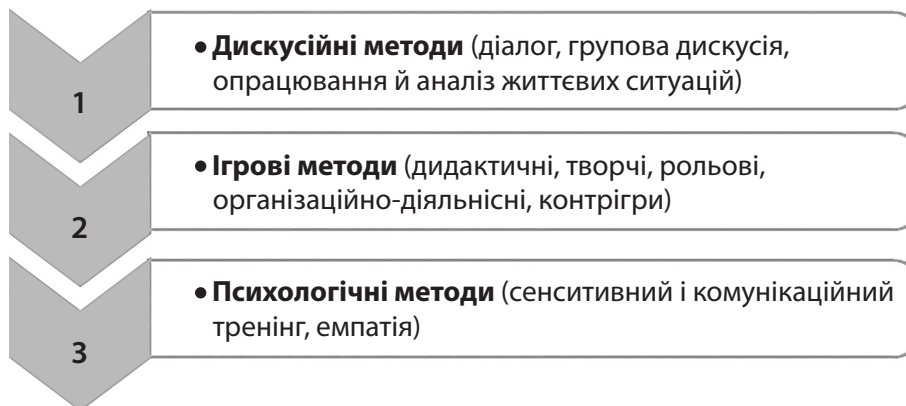


Рис.1

Що стосується ігор як одного із ключових компонентів інтерактивів, можна відзначити підхід В. Семенова, який презентує такі їх різновиди:

- інтерактивні ігри з опосередкованим впливом на учня (кресворди, ребуси та ін.);
- з безпосереднім впливом на учня (сюжетно-рольові);
- неінтерактивні (ігрові завдання, спрямовані на індивідуальну роботу).

За ступенем задіяності учасників освітнього процесу Е.Я. Голант вперше класифікує методи навчання на пасивні або ж «нетрудові методи готових знань» та активні методи чи «інтенсивні, активно-трудова» [1].

Подібно до попередньої класифікації, за таким же принципом класифікує інтерактивні методи навчання М. Кларін, беручи за основу активність учасників освітнього процесу, він виділяє пізнавальні методи (виступ, самостійний пошук, розв'язання проблеми); фізичні (малювання, виконання записів та ін.), соціальні (постановка запитань, формулювання відповідей) [6] (рис. 2).

Т.С. Паніна, Л.Н. Вавилова виділяють такі основні групи інтерактивного навчання:

- 1) дискусійні: діалог, групова дискусія, розбір ситуацій з практики;
- 2) ігрові: дидактичні творчі ігри, ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри;
- 3) тренінгові: комунікативні тренінги, тренінги сенситивності [8].

Існує також класифікація методів, зорієнтована для навчання в ЗВО й запропонована А.М. Смолкіним. Дослідник розрізняє імітаційні методи активного навчання, маючи на увазі такі форми проведення занять, у яких навчально-пізнавальна діяльність будується на основі імітації майбутньої професійної діяльності, та неімітаційні.

До останніх належать проблемна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція прес-конференція, евристична бесіда, навчальна дискусія, самостійна робота з літературою, семінари, дискусія. Науковець виокремлює дві категорії імітаційних методів — ігрові та неігрові.

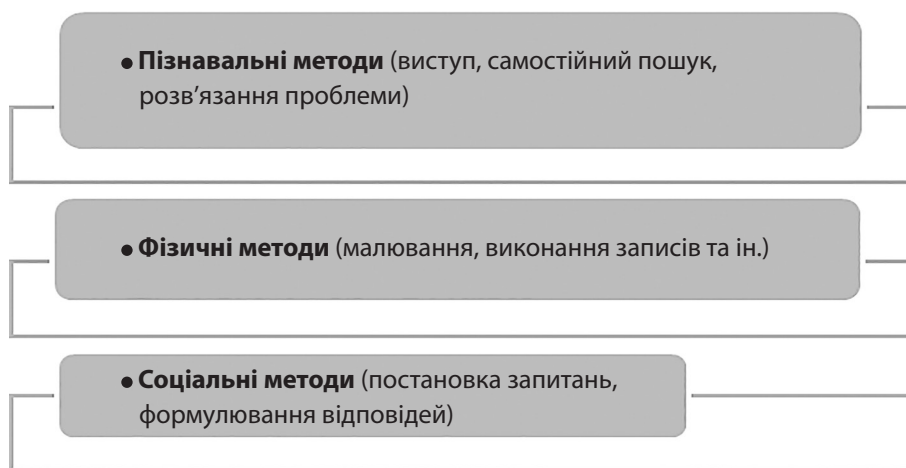


Рис. 2

До перших належать: ділова гра, педагогічні ситуації, педагогічні завдання, ситуації інсценування різної діяльності. До других — колективна розумова діяльність. Ця класифікація, на відміну від попередніх, відповідає умові самореалізації особистості студента.

Цікавим є поділ інтерактивних методів на групи, здійснений О. Сікарчук. Вона виокремлює такі два підходи до класифікації:

— перша група, де однією із сторін є викладач; сюди належать проблемні лекції, семінари-обговорення, лекції з дискусіями, провокаційними питаннями;

— друга група, де спілкування проходить безпосередньо між студентами (круглі столи, ділові, рольові, дидактичні ігри, проекти, дискусії та ін.) [10].

Дещо відмінною є класифікація інтерактивних методів навчання в основній школі. Так, вітчизняні науковці О. Пометун та Л. Пироженко залежно від форми організації навчальної діяльності учнів та мети об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, серед яких виділяється ситуативне моделювання (імітаційні, рольові ігри, драматизація), опрацювання дискусійних питань (дискусія, метод ПРЕС та ін.), колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, «ажурна пилка» та ін.), кооперативне навчання (робота в парах, трійках, робота в малих групах) [5]. Цей підхід є найбільш використовуваним в основній школі.

Існує й інший підхід до класифікації інтерактивних методів, розробником якої є О. Ложка. Сюди належать регулятивні методи, в основу яких покладено правила взаємодії в освітньому процесі; мотиваційні, характерною ознакою

яких є чітка позиція кожного учасника; інформаційні, що мають на меті обмін цінностями; пізнавальні, завдання яких полягає в отриманні та удосконаленні нових знань.

Класифікація, базисом для якої є діалогічне спілкування учасників освітнього процесу, розроблена М. Скрипник. Дослідниця виокремлює такі інтерактивні методи, що реалізують функції: пізнавальну, мотиваційну, регулятивну. Керуючись специфікою механізмів спілкування, О. Киричук включає сюди ще й інформаційну функцію.

Узагальнюючи результати аналізу наявних класифікацій інтерактивних методів навчання, можемо зробити висновок, що кожен дослідник в основу поділу спирається на різні фактори й принципи. Так, ключовими з них є провідна функція інтерактивів, їх мета, рівень активності учасників освітнього процесу, їх взаємодія.

На основі цього можемо стверджувати про потребу створення нової класифікації, яка була б універсальною для двох рівнів освіти — основної та вищої школи. Базисом для формування такої класифікації можемо взяти комплекс мотивів, які переслідує кожен з учасників освітнього процесу.

Автори підручника «Загальна психологія» визначають мотиви як «пов'язані із задоволенням певних потреб спонукання до діяльності, в яких виявляється активність суб'єкта і визначається його спрямованість» [3]. Беручи до уваги сукупність мотивів викладача/вчителя й студента/учня в навчанні, можна сформувати окрему класифікацію інтерактивних методів навчання, яка б задовольняла конкретну мотивацію (рис.3).



Рис. 3

Першу групу методів становлять ті, які вдовольняють соціальні потреби суб'єктів освітнього процесу. Сюди можна включити мотив прояву особистості та самоствердження в групі та мотив досягнення колективної мети. Ці методи можуть бути як індивідуальними, так і груповими. Для реалізації вдоволення соціального мотиву найбільш доцільно було б використовувати ігрові методи. Сюди належать різноманітні ділові, рольові, творчі, організаційно-діяльні ігри, які дають можливість у ході гри займати певну позицію — грати конкретну роль, що має певну проекцію у соціальну дійсність.

Другу групу інтерактивних методів викремлюємо на основі спонукальних мотивів. Їх можна застосовувати на початку й наприкінці опрацювання певного матеріалу. Ініціатива в такому разі буде на боці викладача, який має стимулювати подальшу навчальну діяльність. Це можуть бути різного роду лекції із включенням елементів проблемності й дискусійності, обговорення, бесіди. Методи цієї категорії було б доречно поєднувати комплексно з тими, що реалізують іншу систему мотивів. Наприклад, професійно-ціннісні, що становлять третю групу.

Інтерактиви, спрямовані на вдоволення професійно-ціннісних (навчально-ціннісних) потреб є рушієм навчальної діяльності, оскільки вирізняються найбільшим рівнем продуктивної роботи, що спрямована на вдосконалення знань та умінь, формування ціннісної системи. Сюди можна включити індивідуальне та групове проектування, різноматематичні обговорення, диспути, «мозковий штурм», певні різновиди ігор, які спрямовані на роз-

виток конкретних умінь навчальної діяльності і майбутньої професійної.

Четверта група — інтерактивні методи, які спрямовані на реалізацію пізнавальних мотивів. Вони мають на меті отримання нових знань, їх систематизацію й вдосконалення, як заборони позитивних навчальних й професійних досягнень. До цієї категорії належать кейс-метод, що має на меті активний проблемно-пошуковий аналіз, фокус-групи, відеоконференції, навчальні дебати.

П'ята група інтерактивних методів, спрямована на задоволення меркантильних мотивів у перспективі і становить синтез попередніх різновидів, є сукупністю усіх вказаних мотивів (рис. 3). Вибір методів цієї категорії спрямований на комплексну реалізацію усіх освітніх потреб, які знайдуть своє втілення у майбутній діяльності, зокрема професійній.

Вибір методу будь-якої із вказаних груп може бути обумовлений темою заняття, метою, очікуваними результатами, рівнем активізації учасників освітнього процесу, комплексом мотивів студентів.

**Висновки.** Отже, інтерактивні технології у закладах основної та вищої освіти спрямовані на забезпечення підвищення інтересу учнів та студентів до процесу навчання, оскільки мають можливість реалізувати втілення їх основних мотивів, прагнень та потреб, розвивають комунікативні уміння й організаційні навички. І тому їх активне застосування під новим кутом сприятиме підготовці вмотивованих й позитивно професійно зорієнтованих учнів та висококваліфікованих спеціалістів, що здатні інтегрувати теоретичні знання й практичні вміння в майбутню професійну діяльність.

## ДЖЕРЕЛА

1. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. *Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся*. Казань, 1969. Вып. 67. Сб. 2. Ч. 1. С. 32–34.
2. Голубкова О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учеб.-метод. пособие. СПб, 1998. 42 с.
3. Загальна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / Благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство»; авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002. 135 с. (Сучасній школі — демократичну освіту). Бібліогр.: с. 133–134. ISBN 966-96056-2-8.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7.
7. Кулинич Г.С., Николина В.В. Географические игры в обучении и воспитании школьников: метод. пособие. Горький: ГООПО, 1990. 84 с.

8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 176 с.
9. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
10. Сікарчук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: Таксон, 2014. 88 с.
11. Ткаченко М.М., Коломієць Ю.В. Інтерактивні технології колективно-групового навчання. URL: [http://www.rusnauka.com/12\\_EN\\_2008/Pedagogica/31136.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Pedagogica/31136.doc.htm)
12. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999. 142 с.
13. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009. URL: [http://maup.com.ua/assets/files/lib/book/inter\\_formy.pdf](http://maup.com.ua/assets/files/lib/book/inter_formy.pdf)

## REFERENCES

1. Holant E. Ya. (1969) O razvytyy samostoiatelnosty y tvorcheskoi aktyvnosty uchashchyxsia v protsesse obucheniya // Vospytanye poznavatelnoi aktyvnosty y samostoiatelnosty uchashchyxsia. Kazan. Vyp. 67. Sb. 2. Ch. 1. S. 32–34. (rus)
2. Holubkova O. A. (1998) Yspolzovanye aktyvnykh metodov obucheniya v uchebnom protsesse: ucheb.-metod. posobyе. SPb. 42 s.
3. Zahalna psykholohiia (2005) / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk ta in. K.: Lybid. 464 s. (ukr)
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. 2017. Rezhym dostupu do resursu: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19\(ukr\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19(ukr))
5. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid : metod. posibnyk (2002) / Blahodiina orhanizatsiia «Vchyteli za demokratsiiu ta partnerstvo» ; avt.-uklad. O. Pometun, L. Pyrozhenko. K. : A.P.N., 135 s. (Suchasni shkoli — demokratychnu osvitu). Bibliohr.: s. 133-134. ISBN 966-96056-2-8(ukr)
6. Klaryn M. V. (2000) Ynteraktyvnoe obuchenye — ynstrument osvoiniia novoho opyta // Pedahohyka. №7. (rus)
7. Kulynych H. S., Nykolyna V. V. (1990) Neohrafycheskye yhry v obuchenyy y vospytanyy shkolnykov: metod. posobyе. Horkyi: HOOOPO. 84 s.
8. Panyna T. S., Vavylava L. N. (2008) Sovremennyye sposoby aktyvyzatsyy obucheniya. M.: Yzd. tsentr «Akademyia». 176 s. (rus)
9. Pometun O. I. (2007) Entsyklopediia interaktyvnogo navchannia. Kyiv. 144 s. (ukr)
10. Sikarchuk O. I. (2014) Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Takson. 88 s. (ukr)
11. Tkachenko M. M., Kolomiiets Yu. V. (2014) Interaktyvni tekhnolohii kolektyvno-hrupovoho navchannia [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu do resursu: [http://www.rusnauka.com/12\\_EN\\_2008/Pedagogica/31136.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Pedagogica/31136.doc.htm) (ukr)
12. Kharkhanova H. S. (1999) Ynteraktyvnye metody obucheniya kak sredstvo formyrovaniya motyvatsyy konflikta u shkolnykov: dys. ... kand. ped. nauk. Kalynynhrad. 142 s. (rus)
13. Iahodnikova V. V. (2009) Interaktyvni formy i metody navchannia u vyshchii shkoli. Kyiv: DP «Vydavnychiy dim «Personal» [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu do resursu: [http://maup.com.ua/assets/files/lib/book/inter\\_formy.pdf](http://maup.com.ua/assets/files/lib/book/inter_formy.pdf) (ukr)

**Козырь М.В., Олейник О.И.**

### **ИНТЕРАКТИВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

*В статье приведены основные классификации методов интерактивного обучения на основе различных признаков: коммуникативные функции, степень задействованности участников образовательного процесса, формы организации учебной деятельности и др. Выявлены основные проблемы в создании единой классификации интерактивных методов. Разработана новая классификация, в основе которой лежит признак мотивации учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, методы интерактивного обучения, классификация интерактивов, мотивационные интерактивные методы.

**M. Kozyr, O. Oliynyk**

## **INTERACTIVE AS A PEDAGOGICAL INNOVATION IN AN INFORMATION SOCIETY**

M. Kozyr, Ph.D., Senior Lecturer of Theory and History of Pedagogy Department, Borys Grinchenko Kyiv University;

O. Oliynyk, 5th year student, educational program "Science of Education" of Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University

*The article analyzes the scientific sources on the classification of interactive technologies in primary and higher schools, presents the basic classifications of methods of interactive learning on the basis of various features: communicative functions, degree of involvement of participants in the educational process, forms of organization of educational activities, etc. The main problems in creating a unified classification of interactive methods have been identified. A new, practically oriented classification is developed, based on the sign of motivation of educational activity.*

*Based on the research, we can state the need to create a new classification that would be universal for two levels of education — primary and higher education. The basis for its formation is a set of motives that each participant in the educational process pursues.*

*The first group of methods are those that meet the social needs of the subjects of the educational process. These include the motive for self-expression and self-assertion in the group and the motive for achieving a collective goal. The second group of interactive methods is distinguished on the basis of motivating motives. Interviews aimed at meeting the vocational-value (training-value) needs make up the third group of classification. The fourth is interactive methods aimed at realizing cognitive motives. The fifth group of interactive methods, aimed at satisfying the mercantile motives in the future and synthesizing the previous varieties, is a set of all the above motives. The choice of methods in this category is aimed at a comprehensive realization of all educational needs that will find their way into future activities, including professional ones.*

*In the course of the study, we came to the conclusion that the active use of interactive technologies at a new angle will facilitate the training of motivated and positively oriented students and highly qualified specialists, who are able to integrate theoretical knowledge and practical skills in the future professional activity.*

**Key words:** *interactive learning, methods of interactive learning, classification of interactives, motivational interactive methods.*

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2019 р.*

*Прийнято до друку 16.11.2019 р.*

**Стеченко О.В.,**

доцент кафедри біоорганічної та біологічної хімії  
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця,  
кандидат хімічних наук, доцент,  
stechenkoov88@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-7899-0153

## **ПЕРЕХІД ВІД МОДУЛЬНОЇ ДО СЕСІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПЕРШИЙ ДОСВІД НМУ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ**

*У статті розглянуто перший досвід переходу Національного медичного університету імені О.О. Богомольця від модульної до сесійної форми організації освітнього процесу за Європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС). Надано переконливі свідчення позитивного впливу організаційних змін на якісні показники навчання, зокрема якість успішності, абсолютну успішність та кількість академічних боргів.*

*На прикладі статистичних даних за результатами 2017/2018 навчального року показано, що впровадження сесійної форми організації навчання за розробленим в Університеті механізмом суттєво покращило показники абсолютної успішності, якості успішності всього контингенту студентів першого курсу та середній бал першокурсників контрактної форми навчання. Зазначена трансформація організації навчання стала важливим та ефективним інструментом підвищення якості надання освітніх послуг відповідно до соціального запиту сьогодення.*

**Ключові слова:** *екзаменаційні сесії, організація освітнього процесу, управління якістю освіти, якість навчання.*

© Стеченко О.В., 2019

**Вступ.** Законом України «Про вищу освіту» (2014) освітній процес визначається як «інтелектуальна, творча діяльність в сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно-розвиненої особистості» (розділ IX, ст. 47). За І.О. Степанець (2014), система науково-методичної роботи спрямована на «розвиток, оцінювання та проектування навчально-виховного процесу; задоволення професійних інтересів науково-педагогічних працівників у підвищенні кваліфікації та програмування результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів» (с. 335). Тож проектування освітнього процесу повинно мати на меті підвищення показників, які якісно та кількісно описують результати навчання студентів. Кожен заклад вищої освіти (ЗВО) розвиває свою систему науково-методичних та педагогічних засобів як інструментарій до забезпечення відповідності результатів освітнього процесу

цілям та вимогам стандартів та освітніх програм. І хоча Закон України «Про вищу освіту» у 2014 році визнав автономію ЗВО, в тому числі — у прийнятті рішень стосовно організації освітнього процесу, в реаліях вищої медичної освіти в Україні до 2015 року саме затверджений МОЗ України навчальний план визначав уніфіковану форму організації навчання, за якою були відсутні екзаменаційні сесії. І лише навчальний план з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» за спеціальністю «Лікувальна справа», затверджений МОЗ України у 2015 році, фактично надав право вищим медичним навчальним закладам (ВМНЗ) самостійно обирати форму організації освітнього процесу, дотримуючись при цьому «Інструкції щодо оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах впровадження ЄКТС» (МОЗ України, 15.04.2014). До 2017/2018 н. р. більшість ВМНЗ України перейшла з модульної на сесійну форму організації освітнього процесу, проте в сучасній науково-педагогічній літературі відсутні ґрунтовні аналітичні дані щодо результатів такого переходу, особливо — в контексті впливу

на результативність освітнього процесу. Тому пошуки підходів до науково-обґрунтованих і виважених змін організації освітнього процесу в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця розпочались з аналізу досвіду колег під час науково-практичних конференцій з вищої медичної освіти України 2016 та 2017 років, та з обговорення проекту змін в експертному середовищі з залученням усіх категорій учасників освітнього процесу в Університеті в рамках існуючої системи управління якістю.

З моменту розробки та введення в дію в НМУ імені О.О. Богомольця у 2015 році документованої системи управління якістю відповідно до стандартів ISO 9001:2015, університетська спільнота неухильно керується у своїй діяльності принципами TQM (Total Quality Management) (Батечко, 2017, с. 156). Адміністрація та структурні підрозділи аналізують стан справ та розробляють нові системи заходів, впровадження яких сприяє постійному вдосконаленню (Стеченко, 2015, с. 259), що, безумовно, просуватиме Університет на міжнародному ринку та збільшуватиме рівень задоволеності здобувачів освіти та суспільства якістю надання освітніх послуг. Практики постійного вдосконалення віддзеркалюють вектори змін у вищій медичній освіті України, які, в загальному підсумку, допоможуть її синхронізувати з європейським та світовим освітнім середовищем у повній відповідності до «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» та останніх рекомендацій Паризького комюніке 2018 року. Організація освітнього процесу — це один з найпотужніших інструментів, використання та тонке налаштування якого безпосередньо відображається на інтегруючих результатах діяльності будь-якого закладу вищої освіти (Сафонов, 2018, с. 50). Тому, враховуючи дванадцятирічний досвід роботи за ЄКТС (за відсутності екзаменаційних сесій та іспитів), а також нові виклики у сфері підготовки фахівців галузі знань 22 «Охорона здоров'я», та усвідомлюючи глибину відповідальності за результати змін, в НМУ імені О.О. Богомольця в 2017/2018 н. р. було розпочато перехід на сесійну форму організації освітнього процесу.

**Мета статті** — на основі досвіду НМУ імені О.О. Богомольця проаналізувати результати переходу на сесійну форму організації освітнього процесу за ЄКТС у 2017/2018 н. р. з точки зору впливу на якісні показники навчання студентів, та з'ясувати ефективність змін в ор-

ганізації освітнього процесу як одного з провідних інструментів формування культури якості освіти.

**Недоліки організації освітнього процесу за модульною системою ЄКТС.** Основні здобутки впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на теренах вищої медичної освіти України вже висвітлювались (Москаленко, Яворовський та інші, 2011, с. 9), тож зупинимось лише на її негативних особливостях. По-перше, відсутність екзаменаційних сесій та складання підсумкового контролю (ПМК) з кожного модуля на останньому практичному занятті призводили до співпадіння термінів завершення різних дисциплін в часі і, як наслідок, до необхідності складати ПМК з декількох дисциплін впродовж одного тижня, а інколи — одного дня. За умови відсутності часу на підготовку до ПМК, вільного від інших занять, про якість складання підсумкового контролю можна було говорити лише умовно. Не в останню чергу зниження якості та глибини опанування багатьох великих за обсягом (кількістю кредитів) та тривалістю вивчення навчальних дисциплін спричинялось поділом їх на декілька модулів, матеріал яких складався студентами окремо, без проведення остаточного узагальнення й переосмислення, як це передбачається при підготовці до складання іспитів. Цей недолік щодо синтезу інформації студентами не могли повною мірою нівелювати спроби науково-педагогічних колективів кафедр конструювати матеріал модулів за принципом «від простого до складного».

По-друге, успішність навчання залежала від відсутності пропусків занять та незадовільних поточних оцінок лише на момент завершення вивчення дисципліни. Проте, у випадку тривалого вивчення дисциплін впродовж декількох семестрів, допускалось перескладання таких академічних боргів пізніше, чим студенти, пристосовуючись до форми навчання за модульною системою, все ширше користувались, охоче «задаваючи» академічні борги. А відтак — порушувалась послідовність засвоєння тем, понять, руйнувалась логіка опанування навчальних дисциплін для значної когорти студентів. Велика кількість пропусків навчальних занять та значний відсоток студентів, які мали академічну заборгованість впродовж навчального року, мимовільне толерування наявності академічних боргів з боку всіх учасників освітнього процесу зрештою стали вагомою перешкодою удосконалення рівня підготовки студентів в Університеті. Але, як зазначає

К. Хоменко (2015), зниження якості підготовки фахівців разом з консерватизмом у застосуванні сучасних технологій та нездатність задовольнити вимоги суспільства є суттєвими недоліками вищої медичної освіти в Україні в цілому (с. 228).

НМУ імені О.О. Богомольця, впровадивши з 2015 року систему управління якістю згідно вимог частини 1 «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2005), статті 16 розділу V Закону України «Про вищу освіту» (2014) та стандартів ISO, системно розгортав основні напрями Стратегії розвитку з усвідомленням соціальної відповідальності за рівень підготовки фахівців практичної галузі охорони здоров'я. Таким чином, мова йшла про необхідність формування культури якості в університетському освітньому середовищі, європейський контекст концепції якої описано І. Соколовою (Соколова І., 2017, с. 146). На думку І. Соколової, культура якості ґрунтується на двох основних елементах: психологічному та менеджерському. Перший елемент передбачає створення набору спільних цінностей, переконань, очікувань та зобов'язань по відношенню до якості шляхом залучення всіх учасників освітнього процесу до обговорення та впровадження змін. Другий елемент є суто управлінським та чітко втілює розроблені шляхи трансформації процесів в Університеті на основі постійного комплексного та системного підходу.

Аналіз досвіду кращих європейських та світових вищих медичних закладів освіти передував розробці університетського плану змін в організації навчання майбутніх лікарів. Вивчаючи діяльність медичних університетів Австрії, Г. Кліщ (2014) дійшла висновку, що урізноманітнення використаних форм організації навчання «відповідно цілей та змісту підготовки лікарів дає студентам змогу комплексно розв'язувати завдання з навчальної і наукової роботи», а також дозволяє забезпечувати високий рівень ефективності системи вищої медичної освіти (Кліщ Г., с. 58). В той же час, порівняння систем медичної освіти в Німеччині та США, які мають давню традицію досконалості (Zavin, Jubbal, Noe, Gansbacher, 2017, p. 2), свідчить, що, попри значну їх відмінність щодо централізації керування, розробки навчальних планів та політики відбору абітурієнтів, спільними є засоби контролю якості: внутрішні та зовнішні іспити, тестові екзамени та перевірка опанування клінічних навичок. М. Огастін (2014) наводить переконливі дані, які свідчать

на користь методики навчання в системі вищої медичної освіти (ВМО), заснованій на ефективності тестування, активного використання його даних при підготовці та повторного тестування через певний інтервал часу (Augustin, 2014, p. 212). Узагальнюючи досвід систем ВМО за кордоном, та враховуючи необхідність внесення змін, заснованих на удосконаленні різновидів контролю якості як невід'ємної частини процесу навчання, було переосмислено підходи до організації навчального процесу в НМУ імені О.О. Богомольця.

**Запровадження змін форми організації навчального процесу.** З метою підвищення якості підготовки фахівців галузі знань 22 «Охорона здоров'я» в Університеті в 2017/2018 н. р. було здійснено перехід на сесійну форму організації навчання студентів першого курсу всіх факультетів. Такий крок був регламентований рішенням Вченої ради, закріплений відповідним наказом та знайшов відображення в змінах до Положення про організацію навчального процесу Університету. Відповідно до особливостей організації навчання студентів 1-го курсу було внесено зміни до навчально-методичних комплексів дисциплін, після чого був здійснений внутрішній аудит розроблених кафедрами матеріалів.

Основні напрями трансформування навчальних програм стосувались:

- а) запровадження зимової та літньої екзаменаційних сесій;
- б) обґрунтованого та виваженого вибору форми кінцевого контролю з кожної навчальної дисципліни (у вигляді комісійного іспиту, підсумкового контролю або диференційного заліку) з урахуванням компетентнісного підходу;
- в) введення проміжного (семестрового) контролю з дисциплін, вивчення яких триває більше одного семестру, у формі перевідного заліку (атестації).

Таким чином, на рівні університетського менеджменту закладались основи для послідовних змін як у відповідальності кафедр за розробку якісніших навчально-методичних матеріалів та удосконалення підготовки здобувачів освіти, так і в рівні відповідальності студентів за результати навчання.

За новою концепцією організації навчання першокурсників вже не було підґрунтя для толерування академічної заборгованості, оскільки семестровий (проміжний) контроль у вигляді атестації (перевідного заліку) з довготривалих дисциплін передбачав відсутність невідпрацьованих пропусків занять чи незадовільних оцінок. Небажаність отримання неза-



довільних оцінок закладена на інституційному рівні, а розвиток ширшого спектру кінцевих форм контролю сприяє більш гнучкому пристосуванню студентів до здійснення основних завдань їх подальшої професійної діяльності та формує гарні навички тайм-менеджменту майбутніх лікарів.

Введення екзаменаційних сесій дозволяє виокремити час для узагальнення, переосмислення навчального матеріалу. А складання екзаменаційної комісії іспитів як основного способу рубіжного контролю (Беленічев та ін., 2018, с. 23) підвищує якість оцінювання та дозволяє максимально врахувати як результати підготовки студентів, їх успіхи в опануванні дисципліни, так й оцінити рівень оволодіння практичними навичками, в тому числі — комунікативною, що набуває особливої ваги у випадку підготовки фахівців галузі охорони здоров'я.

З метою підвищення рівня компетентності професорсько-викладацького складу Університету було проведено низку 8-годинних психолого-педагогічних тренінгів щодо особливостей підготовки успішних та ефективних лекцій, створення якісних тестових завдань множинного вибору. Під час тренінгів вивчались особливості сучасного покоління студентів-«міленіалів» (Катс, 2011, с. 121), палітра дидактичних прийомів та засобів, які б зробили процес навчання таких студентів ефективнішим (Скробач та ін., 2018, с. 52). Отже, запроваджені зміни в системі організації навчання студентів супроводжувались заходами зі ство-

рення умов для підвищення кваліфікаційного рівня викладачів згідно вимог п. 1 «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (2005).

**Основні тенденції змін якісних показників навчання студентів.** Поступовий перехід на сесійну форму навчання здійснювався за умов рекордного за історію Університету контингенту здобувачів освіти, серед яких в останні роки переважають студенти контрактної форми навчання (як вітчизняні, так й іноземні), доля яких зростає з 64,9 % у 2017 році до 65,8 % у 2018 (станом на 1 січня). При цьому спостерігається збільшення квоти іноземних студентів серед тих, хто навчається за кошти фізичних та юридичних осіб, з 20,2 % до 25,9 % у 2017 та 2018 роках відповідно. Тож мова йде про можливість відстежування змін в якісних показниках навчання на понад тринадцятитисячному контингенті студентів Університету.

Важливим результатом, на нашу думку, стало збільшення відсотку студентів, які успішно склали сесії за результатами навчального року з першого разу (тобто — абсолютна успішність) на 3 % у 2017/2018 н. р. порівняно з минулорічним показником (табл. 1). І хоча приріст цього показника спостерігається в-основному за рахунок студентів, які навчались за кошти державного бюджету (приріст склав 4,6 %), проте позитивна динаміка показника абсолютної успішності для студентів контрактної форми навчання також є значною (+1,7 %).

Таблиця 1

ПОКАЗНИКИ АБСОЛЮТНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ (%)  
ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ СЕСІЙ 2016/2017 ТА 2017/2018 н. р.

Категорія студентів	Зимова сесія		Літня сесія		Навчальний рік	
	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
Бюджет	93,4	97,1↑	89,8	95,3↑	91,6	96,2↑
Контракт	80,6	84,4↑	77,7	77,2	79,1	80,8↑
ВСЬОГО	85,7	89,7↑	82,8	84,9↑	84,3	87,3↑

І хоча спостерігається ріст показників абсолютної успішності як всього контингенту, так і студентів I курсу Університету у 2017/2018 н. р. порівняно з попереднім навчальним роком, проте темпи зростання для I курсу значно менші (+2,0 %) за темпи зростання для загалу студентів 1–6 курсів (+3,0 %) (рис. 1). Тобто, з точ-

ки зору збільшення диференціювання категорій студентів, впровадження сесійної форми навчання виявилось більш ефективним.

Підтвердження цього бачимо в показниках якості успішності (відсотку студентів, які склали сесію на «добре» та «відмінно»), які наведено в табл. 2.

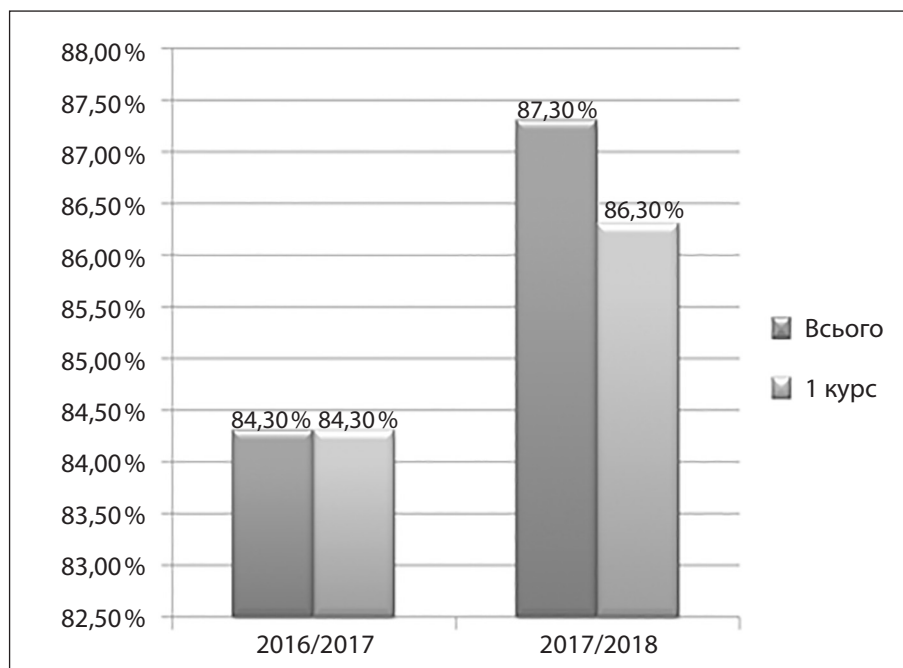


Рис. 1. Показники абсолютної успішності вітчизняних студентів

Таблиця 2

ЯКІСТЬ УСПІШНОСТІ  
СТУДЕНТІВ 1–6 КУРСІВ НМУ імені О.О. БОГОМОЛЬЦЯ

Категорія студентів	Зимова сесія		Літня сесія		Навчальний рік	
	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
Бюджет	69,2	<b>69,1</b>	63,9	<b>66,0↑</b>	66,6	<b>67,6↑</b>
Контракт	43,8	<b>47,0↑</b>	38,5	<b>43,1↑</b>	41,2	<b>45,1↑</b>
ВСЬОГО	52,7	<b>53,6↑</b>	47,7	<b>49,0↑</b>	50,2	<b>51,3↑</b>

Порівняно з 2016/2017 н. р., у 2017/2018 н. р. відсоток студентів, які склали сесії на «добре» та «відмінно» зріс на 1,1 %, але переважно — за рахунок студентів контрактної форми навчання (ріст показника становить +3,9 %), а не студентів-бюджетників (ріст показника +1,0 %). При цьому значення якості успішності, як і абсолютної успішності, є вищими для зимової сесії, що історично склалось та пов'язано з особливостями навчальних планів.

Складності у подоланні першокурсниками періоду адаптації до навчання в Університеті традиційно відображались у значно гірших показниках їх якості успішності порівняно з загальним контингентом студентів.

Різниця між значенням якості успішності для всього контингенту студентів НМУ (50,2 %) та для студентів-першокурсників

(42,3 %) складала у 2016/2017 н. р. майже 8 % (рис. 2). Проте запровадження сесійної форми організації навчання позначилось на зменшенні різниці до 5,6 % у 2017/2018 н. р. при загальному тренді зростання показника до 51,3 % для загального контингенту та до 45,7 % для першого курсу.

Дещо збільшився середній бал успішності студентів контрактної форми навчання за результатами як зимової, так і літньої сесій 2017/2018 н. р. порівняно з попереднім роком (табл. 3), що є позитивною тенденцією, яка потребує подальшого вивчення та закріплення, і може служити підґрунтям поступового вирівнювання показників якості навчання студентів бюджетної та контрактної форм (як це спостерігається для якості успішності (див. табл. 2).

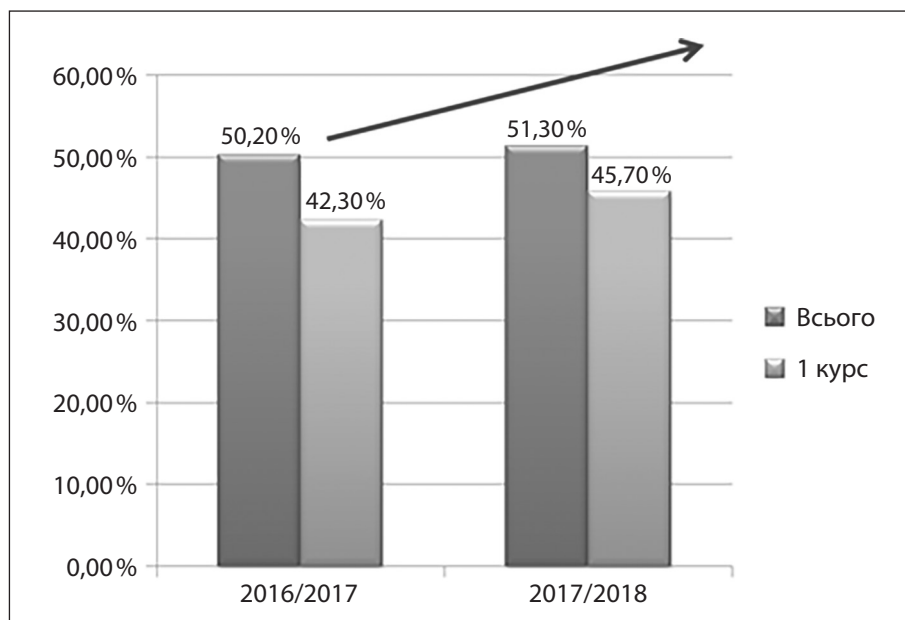


Рис. 2. Якість успішності студентів НМУ імені О.О. Богомольця

Таблиця 3

СЕРЕДНІЙ БАЛ УСПІШНОСТІ  
СТУДЕНТІВ 1–6 КУРСІВ НМУ імені О.О. БОГОМОЛЬЦЯ

Категорія студентів	Зимова сесія		Літня сесія		Навчальний рік	
	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
Бюджет	3,9	3,9	3,8	3,8	3,85	3,85
Контракт	3,4	3,5↑	3,4	3,5↑	3,4	3,5↑
ВСЬОГО	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6

**Зменшення кількості академічних боргів як показник більш якісного навчання.** Якщо говорити про академічну заборгованість в контексті факторів, що спричиняють значне зниження якості підготовки фахівців, то найбільш значущими є такі аспекти: відсоток студентів, які на момент завершення навчального року мають академічну заборгованість у вигляді не складених дисциплін; кількість академічних годин пропущених навчальних занять за навчальний рік.

Перший аспект пов'язаний не лише з пропусками навчальних занять, але й з незадовільними оцінками (поточними та підсумковими), що сукупно створює ризики до незадовільного результату семестру та навчального року і вказує на невтішний прогноз щодо відрахування таких студентів, а, отже, й втрати контингенту. Другий є індикатором ставлення студентів

до необхідності дотримання регламенту й порядку, та демонструє ступінь перевантаження викладачів кафедр, які в позаурочний час та, як правило, в кінці семестрів, вимушені створювати студентам максимально сприятливі умови для відпрацювання.

В цілому по Університету відсоток студентів-боржників (станом на останній день семестру) майже вдвічі зменшився за останні три навчальні роки (від 11,3 % у червні 2016 року до 6,2 % у червні 2018 року), а стійка тенденція до зниження цього показника спостерігається для всіх факультетів. Для категорії студентів 1-го курсу з 7,6 % до 0,2 % зменшилась частка академічних боржників у 2017/2018 н. р. порівняно з 2016/2018, на що безпосередньо вплинула зміна форми організації навчального процесу (рис. 3).

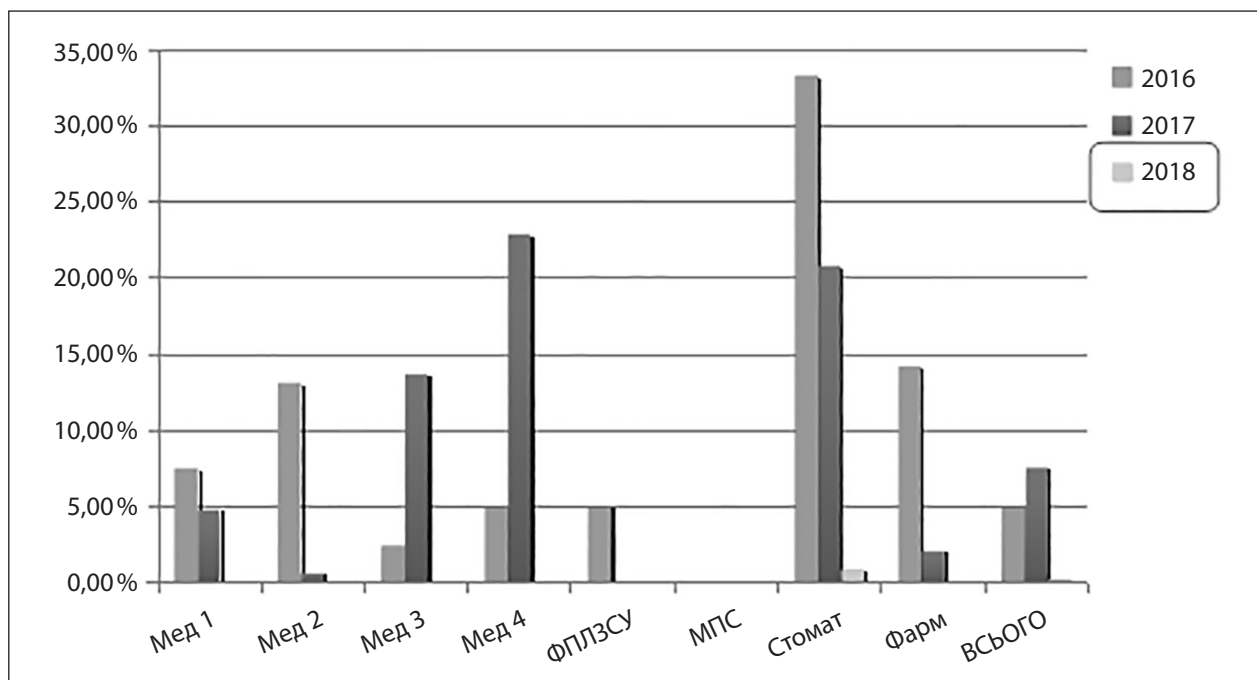


Рис. 3. Відсоток академічних боржників серед студентів-першокурсників за 2015/2016 — 2017/2018 н. р.

Позитивний результат зміни форми організації навчального процесу яскраво демонструють показники кількості пропущених навчальних занять на одного студента першого курсу: за 2017/2018 навчальний рік досягнуто зменшення на 60 % порівняно з минулорічним показником, і вдвічі менше за кількість пропусків середньостатистичного студента НМУ (табл. 4).

Таким чином, застосування основних стандартів і вимог Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти, принципів TQM, зокрема — системного підходу до змін форми організації освітнього процесу, прийняття рішень на основі фактів із залученням методів математичної статистики, процесного підходу

з орієнтацією на кінцевий результат, дозволило поліпшити кількісні показники якості навчання студентів НМУ. Обговорення кожного з етапів цього вдосконалення, оприлюднення досягнутих результатів дозволили залучити весь персонал Університету до більш плідної роботи з підвищення рівня підготовки фахівців галузі «Охорона здоров'я» відповідно до запитів сьогодення та очікувань суспільства, що узгоджується з основними тезами Паризького комюніке (25.05.2018) щодо зобов'язання забезпечувати якість на теренах Європейського простору вищої освіти. Окрім того, значною мірою для підвищення якісного рівня вищої медичної освіти є важливим «застосування ін-

Таблиця 4

КІЛЬКІСТЬ ПРОПУЩЕНИХ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН  
ЗА НАВЧАЛЬНИЙ РІК НА ОДНОГО СТУДЕНТА 1-го КУРСУ  
ПОРІВНЯНО З ПОКАЗНИКОМ ДЛЯ ВСЬОГО КОНТИНГЕНТУ

Категорія студентів	2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	Весь контингент	1-й курс	Весь контингент	1-й курс	Весь контингент	1-й курс
Вітчизняні	6,9	<b>4,2</b>	5,3	<b>2,5</b>	4,0	<b>1,6</b>
Іноземні	16,3	<b>18,9</b>	10,7	<b>12,0</b>	4,8	<b>3,2</b>
ВСЬОГО	10,7	<b>10,3</b>	7,1	<b>6,0</b>	4,4	<b>2,4</b>

новаційних педагогічних технологій, розробка нового змісту, методів та засобів навчання, перегляд змісту освіти з посиленням її прикладної спрямованості» наряду з багатьма іншими важливими аспектами педагогічної діяльності (Скробач, 2018, с. 51). Проте, попри досить невисоку гнучкість способу організації навчання у закладах вищої освіти, можливою є така його регуляція, яка дозволяє досягати стабільного удосконалення освітнього процесу, що відстежується за такими показниками як результати навчання та кількість академічних боргів. А це, в свою чергу, перетворює спосіб організації освітнього процесу на потужний інструмент у підвищенні якості освіти, приведенні її до світових стандартів та збільшення рівня мотивації науково-педагогічних працівників як ключових фігур у здійсненні підготовки майбутніх фахівців. І хоча висновки за результатами лише одного навчального року після впровадження змін є попередніми, вони стануть у пригоді для фахівців галузі вищої медичної освіти як один із прикладів застосування внутрішньо вузівської системи управління якістю.

**Висновки.** Впровадження сесійної форми організації навчального процесу за ЄКТС за розробленим в НМУ імені О.О. Богомольця механізмом суттєво покращило показники абсолютної успішності, якості успішності всього контингенту студентів першого курсу та середній бал першокурсників контрактної форми навчання, а також дозволило зменшити відсоток студентів — академічних боржників і загальну кількість пропущених ними навчальних годин. Запровадження екзаменаційних сесій, урізноманітнення форм контролю якості засвоєння знань, вмінь та навичок з дисциплін у поєднанні з введенням обов'язкового проміжного (семестрового) контролю з кожної з дисциплін навчального плану стали ефективним інструментом підвищення якості надання освітніх послуг, що потребує наступного поглиблення. Перспективи подальших досліджень вбачаються в аналізі впливу інших чинників на якість освітнього процесу, зокрема — впровадження інноваційних підходів до формування фахових компетентностей студентів медичних закладів вищої освіти галузі знань «Охорона здоров'я».

#### ДЖЕРЕЛА

1. Катс Дж. Поколения и стили обучения. Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
2. Батечко Н. Управління якістю в сфері вищої освіти: методологічний аспект. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 156–162.
3. Беленічев І., Бухтіярова Н., Горбачова С., Самура І. Форми контролю в медичному ВНЗ України: старий — новий усний іспит. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 22–25.
4. Кліщ Г. Форми організації навчання у медичних університетах Австрії. *Медична освіта*. 2014. № 4. С. 56–59.
5. Москаленко В., Яворовський О., Остапюк Л., Стеченко О. Шестирічний досвід підготовки лікарів за кредитно-модульною системою: досягнення, проблеми, завдання. *Науковий вісник Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*. 2011. № 2 (33). С. 9–15.
6. Сафонов Ю., Дараган Т., Власюк О., Тимошенко Н. Основні критерії оцінювання якості освіти. *Вища освіта*. 2018. № 4. С. 49–57.
7. Скробач Н. В., Шаповал О. А., Петрина В. О., Вишиванюк В. Ю. Шляхи підвищення якісного рівня вищої освіти. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 50–53.
8. Соколова І. Освітня політика Європейської Асоціації університетів: стратегії забезпечення якості. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 143–149.
9. Степанець І. Науково-методична робота у педагогічних ВНЗ на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. XXXVII. С. 329–336.
10. Стеченко О. Обґрунтування моделі внутрішньовузівської системи забезпечення якості вищої освіти в НМУ імені О.О. Богомольця. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2015. Додаток 1 до вип. 36. Т. II (62). С. 259–269.
11. Augustin M. How to Learn Effectively in Medical School: Test Yourself, Learn Actively, and Repeat in Intervals. *Yale Journal of Biology and Medicine*. 2014. №87. P. 207–212.
12. Zavlin D., Jubbal K., Noé J., Gansbacher B. A comparison of medical education in Germany and the United States: from applying to medical school to the beginnings of residency. *GMS German Medical Science*. 2017. Vol. 15. P. 1–12.

## REFERENCES

1. Kats, J. (2011) Pokoleniya i stili obucheniya [Generations and learning styles]. Novocherkassk, RF : NOK (rus).
2. Augustin, M. (2014). How to Learn Effectively in Medical School: Test Yourself, Learn Actively, and Repeat in Intervals. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 87, 207–212 (eng).
3. Batechko, N. (2017). Upravlinnja yakistiu v sferi vyschoi osvity: metodologichniy aspekt [Quality management in higher education sphere: methodological aspect]. *Osviatologia*, 6, 156–162 (ukr).
4. Belenichev, I., Bukhtiyarova, N., Gorbachova, S., & Samura, I. (2018). Formy kontroly v medychnomu VNZ Ukrainy: staryj — novyj usnyj ispyt [Forms of control in higher educational institution of Ukraine: old — new oral examination]. *Medical education*, 4, 22–25 (ukr).
5. Klishch, H. (2014). Formy organizacii navchannja u medychnyh universytetah Avstriji [Forms of organization of training in medical universities in Austria]. *Medical education*, 4, 56–59 (ukr).
6. Moskalenko, V., Yavorovskiy, O., Ostapiuk, L., & Stechenko, O. (2011). Shestyrichnyi dosvid pidgotovky likariv za kredytno-modulnoju systemoju: dosjagnennja, problemy, zavdannja [Six year experience of physicians' training in credit-module system: achievements, problems, tasks]. *Scientific bulletin of National O.O. Bogomolets Medical University*, 2 (33), 9–15 (ukr).
7. Safonov, Yu., Daragan, T., Vlasyuk, O., & Tymoshenko, N. (2018). Osnovni kryteriji ocinjuvannja yakosti osvity [Main Criteria for Assessing the Quality of Education]. *Higher Education*, 4, 49–57 (ukr).
8. Scrobach, N. V., Shapoval, O. A., Petryna, V. O., & Vyshyvanyuk, V. Y. (2018). Shljahy pidvyschennja jakisnogo rivnja vyschoji osvity [The ways of improving the quality of higher education]. *Medical education*, 1, 50–53 (ukr).
9. Sokolova, I. (2017). Osvitnja polityka Evropejskoji Asociacii universytetiv: strategiji zabezpechennja yakosti [The EUA educationa policy: quality assurance strategies]. *Osviatologia*, 6, 143–149 (ukr).
10. Stechenko, O. (2015). Obgruntuvannja modeli vnutrishnjovusivskoji systemy zabezpechennja yakosti vyschoji osvity v NMU imeni O.O. Bogomoltsja [Justification of internally university quality assurance model in Bogomolets National Medical University]. *Higher education of Ukraine in the context of integration to European educational space*, ap. 1, 36, v. II (62), 259–269 (ukr).
11. Stepanets, I. (2014). Naukovo-metodychna robota u pedagogichnyh VNZ na zasadah kompetentnisonogo pidhodu [The essence of method and scientific and methodological work in a higher educational establishment as the process is examined in the article]. *Naukovi zapysky kafedry pedagogiky*, XXXVII, 329–336 (ukr).
12. Zavlin, D., Jubbal, K., Noé, J., & Gansbacher, B. (2017). A comparison of medical education in Germany and the United States: from applying to medical school to the beginnings of residency. *GMS German Medical Science*, 15, 1–12 (eng).

**Стеченко Е.В.**

### **ПЕРЕХОД ОТ МОДУЛЬНОЙ К СЕССИОННОЙ ФОРМЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА: ПЕРВЫЙ ОПЫТ НМУ имени А.А. БОГОМОЛЬЦА**

*В статье описан первый опыт перехода Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца от модульной к сессионной форме организации образовательного процесса по Европейской кредитно-трансферной системе (ЕКТС). Предоставлены убедительные свидетельства положительного влияния организационных изменений на качественные показатели обучения, в частности качество успеваемости, абсолютную успеваемость и количество академических долгов.*

*На примере статистических данных по результатам 2017/2018 учебного года показано, что внедрение сессионной формы организации обучения по разработанным в Университете механизмам существенно улучшило показатели абсолютной успеваемости, качества успеваемости всего контингента студентов первого курса и средний балл первокурсников контрактной формы обучения.*

**Ключевые слова:** экзаменационные сессии, организация образовательного процесса, управление качеством образования, качество обучения.

**O. Stechenko**

**TRANSITION FROM MODULAR TO SESSION FORM  
OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS:  
THE FIRST EXPERIENCE OF BOGOMOLETS NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY**

O. Stechenko, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Bioorganic and Biological Chemistry, Bogomolets National Medical University, 13 T. Shevchenko Blvd., 01601, Kyiv, Ukraine, stechenkoov88@gmail.com

*The article deals with the first experience of Bogomolets National Medical University's transition from modular to session form of organization of educational process for ECTS. Organisation of educational process is one of the most powerful tool to use and fine-tuning which directly displays the integrative results of activities of the institution of higher education. Thus, it was a question of the need to create a culture of quality in educational environment of the university using changes to the learning method as a key lever. There were made changes to the educational-methodical complexes of disciplines according to the peculiarities of organization of training students of the first year. After that an internal audit of the materials developed by the Departments was carried out. The main directions of the transformation of the curricula concerned the following aspects: introduction of winter and summer exam sessions; reasonable and well-balanced choice of final control form for each discipline taking into account the competent approach; introduction of intermediate (semester) control in disciplines, the study of which lasts more than one semester, in form of a transfer credit (attestation). At the level of university management the foundation for the development of successive changes in the responsibility of the departments for the production of better teaching materials and for improving the quality of education for applicants, and in the responsibility of students for learning outcomes was laid.*

*The article gives convincing evidence of the positive impact of organizational changes on qualitative indicators of training: quality of success, absolute success of the entire contingent of first-year students and average grade of first-year students (contract form of training). It is shown that the transformation of the organization of training allowed to reduce the percentage of students with academic debts and the number of hours they have missed, for Ukrainian and foreign students. The transformation of the organization of education into Bogomolets National Medical University became an effective tool for improving the quality of educational services in accordance with the current social request.*

**Key words:** exams sessions; organization of educational process; quality assurance in higher education; quality of training.

*Стаття надійшла до редакції 05.12.2019 р.  
Прийнято до друку 10.12.2019 р.*

# ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.964

DOI: 10.28925/2311-2409.2019.32.8

**Клібайс Т.В.,**

доцент кафедри практичної психології Інституту людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат психологічних наук

ORCID iD 0000-0002-4735-4637

**Дець О.П.,**

магістрантка спеціальності «Психологія»,  
освітня програма «Практична психологія»  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАСТАНОВЛЕНЬ ОСІБ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

*Стаття присвячена порівняльному дослідженню настановлень здорових осіб та осіб з психосоматичними розладами. В процесі дослідження була створена теоретична модель «Особливості настановлень осіб з психосоматикою». В результаті емпіричного дослідження було констатовано, що у вибірці здорових осіб та людей з психосоматозами наявні суттєві відмінності у настановленнях та переконаннях. Особливо вираженими були відмінності між вибірками за схильністю до катастрофізації та фрустраційної толерантності, сприйняттям справедливості, контрольованості світу, випадковості як принципу розподілу подій. Виявлено, що особи з психосоматозами у порівнянні зі здоровими більше схильні вважати світ несправедливим, події випадковими, неконтрольованими, тому часто уявляють їх розвиток у майбутньому як катастрофу та мають знижену стресостійкість. Також була виявлена деяка відмінність у сприйнятті обов'язку щодо себе та інших.*

**Ключові слова:** психосоматичні захворювання, психосоматози, настановлення, переконання, базові настановлення, когнітивні схеми.

© Клібайс Т.В., Дець О.П., 2019

**Постановка проблеми.** Вимоги сучасності до адаптаційних можливостей людини досить високі, емоційне та інформаційне навантаження значно вище, навіть, ніж півсторіччя тому, але емоції, які раніше слугували людині сигналом, що мобілізував її організм до боротьби, втечі або завмирання, тепер не завжди розпізнаються або придушуються. Це протиріччя призводить до виникнення психосоматичних захворювань, оскільки фізіологічні зміни в ор-

ганізмі відбуваються, а відповідні активні дії суб'єкта відсутні.

Психосоматичні захворювання характеризуються, як група хворобливих станів, що з'являються в результаті взаємодії психічних і фізіологічних факторів. За даними ВООЗ, від 38 до 42 % всіх пацієнтів, які відвідують кабінети соматичних лікарів, відносяться до групи психосоматичних хворих (І.Г. Малкіна-Пих, 2005) [4, с. 15].



Психологічні впливи, що сприяють появі психосоматозів, залежать не тільки від зовнішніх життєвих обставин, але й ґрунтуються на особистісних властивостях, досвіді та настановленнях самого суб'єкта. *Психологічне настановлення* — це готовність, схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні ним появи певного об'єкту і забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності щодо даного об'єкта.

Не зважаючи на досить глибокі нароби вчених з питань психологічних причин виникнення психосоматичних захворювань та формування настановлень, психологічні особливості настановлень осіб з психосоматичними захворюваннями, зокрема студентів, недостатньо вивчені, що і обумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити психологічні особливості настановлень осіб з психосоматичними захворюваннями.

**Аналіз досліджень і публікацій.** С.А. Кулаков, І.Г. Малкіна-Пих, А.Б. Смулевич та ін. вважають, що в основі психосоматичного захворювання лежить реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в органах. Відповідна схильність може впливати на вибір органу або системи ураження.

За сучасними уявленнями, до психосоматичних розладів відносять: конверсійні симптоми, функціональні розлади, психосоматози. Психосоматози — це психосоматичні хвороби в більш вузькому значенні. В основі їх виступає первинна тілесна реакція на конфліктне переживання, пов'язана з морфологічно встановлюваними змінами і патологічними порушеннями в органах. Основна увага в нашому дослідженні приділяється психосоматозам, як найбільш вираженому виду психосоматичних розладів.

Зв'язок між психічною та соматичною сферою здійснюється через оцінку суб'єктом ситуацій, які з ним відбуваються; емоції, що виникають внаслідок цієї оцінки та реакцію на ситуацію, адаптивну або дезадаптивну. Оцінка подій зазвичай ґрунтується на основі настановлень, базових переконань сформованих суб'єктом.

На думку Д.М. Узнадзе, настановлення передує діяльності, одночасно готуючи людину до неї. Наставлення — це неусвідомлювана готовність суб'єкта діяти в певній ситуації певним чином.

Розрізняють наступні поняття близькі за змістом до настановлення: менталітет, образ світу, переконання, когнітивні схеми, атрибу-

тивні стилі та ін. Так Н.К. Лебідь досліджуючи схеми мислення хворих з функціональними порушеннями серця виявила, що у них переважають: «очікування негативних подій», «негативні інтерпретації подій», «контролюючі судження», «судження-зобов'язання» (Лебідь Н.К., 2010).

С.Н. Дьоміна підкреслює, що для хворих на нервову анорексію, головні болі, атеросклероз характерні настановлення на послідовну роботу над собою, пошук і виправлення власних недоліків, подолання труднощів [1].

Л.М. Рудіна в процесі дослідження довела, що розлади адаптації до стану вагітності «невизначеної етіології» пов'язані з відчуттям соціального дискомфорту, страху негативної оцінки, схильності до перебільшення потенційних труднощів або ризику в звичайній але новій для особи справі, настановленням обов'язку, перфекціонізмом або тривожною прив'язаністю (Рудіна Л.М., 2003).

Б.В. Плєскач звертає увагу на внутрішній конфлікт, який спостерігається у онкогематологічних хворих, виражений у забороні на прояв агресії та наданню переваги відчуттю моральної зверхності над іншими.

Вищеописані результати досліджень свідчать про існування взаємозв'язку настановлень та психосоматичних захворювань та відповідають когнітивним схемам, описаним А. Еллісом.

А. Елліс виділяв два види когнітивних схем: дескриптивні й оцінюючі. Дескриптивні — містять інформацію про сприйняття реальності; змістом оцінюючих є ставлення людини до сприйнятого. Дескриптивні та оцінюючі когнітивні схеми пов'язані між собою. Жорсткі зв'язки дескриптивних та оцінюючих схем призводять до порушень емоційної сфери. Згідно з А. Еллісу це надгенералізації, помилкові висновки, вимоги, самозвинувачення, які він назвав ірраціональними настановами.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з вище описаних результатів досліджень ми припускаємо існування взаємозв'язку між негативними, ірраціональними настановленнями суб'єктів та наявними у них психосоматозами.

А. Елліс створив триаду переконань людини АВС: А (Activating events) — події, що відбуваються в житті людини; в (Beliefs) — система переконань, що стосуються цих подій; С (Consequences) — наслідки цих подій, які можуть перейти в емоційні і поведінкові порушення.

Класична триада переконань за А. Еллісом стала основою створеної нами теоретичної моделі «Особливості настановлень осіб з психосоматикою» (рис. 1).

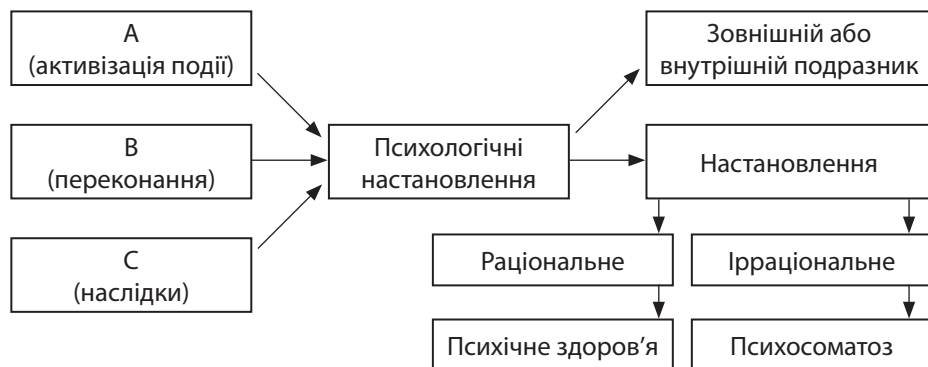


Рис. 1. Теоретична модель  
«Особливості настановлень осіб з психосоматикою»

Переконання суб'єкта можуть бути раціональними або ірраціональними, при повторенні подій та реакцій суб'єкта на них, відповідна модель поведінки фіксується, з'являється настановлення, яке відповідно може викликати певний емоційний стан та поведінку. Результатом ірраціонального (дезадаптивного) настановлення буде часте переживання негативних емоцій та виникнення психосоматозу.

З метою перевірки представленої вище теоретичної моделі використовувалися такі методи дослідження: авторська анкета «Психосоматичних проявів» для поділу учасників на групи здорових та осіб з психосоматозами; діагностичні методики для визначення настановлень та переконань: «Діагностика ірраціональних настановлень Альберта Елліса» та «Шкала базових переконань» Янова — Бульмана (адаптація Кравцової); метод математичної статистики: Т-критерій Стьюдента.

Експериментальною базою дослідження виступив Київський університет імені Бориса Грінченка.

Вибірка досліджуваних становила 50 осіб, студенти 1–5 курсів, 25 осіб — з психосоматичними захворюваннями, 25 осіб — здорових.

Для визначення статистичної відмінності результатів двох вибірок було використано Т-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, тобто студентів з психосоматичними проявами та здорових. Для цього було порівняно кількісні результати за шкалами ірраціональних настановлень та базових переконань у вибірках учасників з психосоматозами та здорових.

Результати математичної статистики занесені в табл. 1, що відображає статистичні відмінності між двома вибірками за шкалами обох методик.

Таблиця 1

#### ПОРІВНЯННЯ НАСТАНОВЛЕНЬ ВИБІРОК ЗА Т-КРИТЕРІЄМ СТЬЮДЕНТА

Назви шкал	Здорова вибірка	Вибірка з психосоматикою	Т-критерій
Катастрофізація	16,36	14,92	1,760
Повинність щодо себе	18,44	15,24	3,582
Повинність по відношенню до інших	19,92	15,12	5,398
Самооцінка і раціональність	19,84	16,00	4,437
Фрустраційна толерантність	19,36	15,24	4,366
Прихильність світу	4,12	3,48	2,067
Доброта людей	4,2	3,42	3,237
Справедливість світу	4,14	3,01	4,242
Контрольованість світу	4,01	2,97	3,950
Випадковість як принцип розподілу подій	4,44	2,81	6,110
Цінність власного «Я»	4,544	3,43	4,841
Самоконтроль	4,03	3,65	1,754
Ступінь удачі або везіння	3,51	3,12	1,521

Виходячи з результатів математичної статистики можна констатувати значимі відмінності у настановленнях осіб з психосоматозами та здорових за шкалами: «повинність щодо себе» ( $t = 3,582$ ), «повинність по відношенню до інших» ( $t = 5,398$ ), «самооцінка і раціональність» ( $t = 4,437$ ), «фрустраційна толерантність» ( $t = 4,366$ ), «справедливість світу» ( $t = 4,242$ ), «контрольованість світу» ( $t = 3,950$ ), «випадковість як принцип розподілу подій» ( $t = 6,11$ ), «цінність власного “Я”» ( $t = 4,841$ ).

За шкалами «катастрофізація», «самоконтроль», «ступінь удачі або везіння» дані Т-критерію Стьюдента менші 2,011, тому відмінності між вибірками не значимі.

Ступінь вираження ірраціональних настановлень у осіб з психосоматозами також більш суттєва, ніж у здорових людей (на що вказує нижчий середній бал у вибірці осіб з психосоматозами) (табл. 1).

Шкала «Катастрофізація» вказує на сприйняття негативних ситуацій як чогось критичного, невиправного. У учасників з психосоматозами дане настановлення більш виражене у порівнянні зі здоровими (відповідно 14,9 та 16,36 — у здорових). Оскільки показники Т-критерію Стьюдента за цією шкалою не є значимими, але близькі до них (1,76 менше 2,011), то ці дані потребують перевірки на більшій вибірці.

Дані за шкалами «повинність щодо себе» (15,24 та 18,44) та «повинність по відношенню до інших» (15,12 та 19,92) свідчать про наявність завищених вимог до себе та до інших, що також призводить до постійного емоційного перенапруження у учасників з психосоматозами.

За шкалою «Фрустраційна толерантність» учасники дослідження з психосоматозами мають знижений рівень стійкості до фрустрацій (відповідно 15,24 та 19,36 — у здорових).

Щодо базових переконань здорових людей та осіб з психосоматозами в результаті дослідження також виявлені суттєві відмінності.

Знижені показники за шкалою «Справедливість світу» у студентів з психосоматозами — 3,01; 4,14 — у здорових.

Показники за шкалою «Контрольованість світу» (особи з психосоматозами 2,97 — у здорових 4,01) свідчать про те, що респонденти з психосоматозами на відміну від здорових не відчують свою здатність контролювати події, що відбуваються в їх житті.

Пов'язані з попередніми даними дані шкали «Випадковість як принцип розподілу подій», що вказує на усвідомленість оточуючого світу. Знижені показники за цією шкалою у студентів з психосоматозами свідчать про нерозуміння сенсу подій та складність адаптації до неочікуваних подій (відповідно 2,8–4,44 — у здорових учасників).

Показники за шкалою «Цінність власного “Я”» (3,43–4,54) свідчать про те, що на почуття власної цінності учасниками з психосоматозами негативно впливають події що вказують на їх здатність помилятися, бути не ідеальними, про що також свідчать результати отримані за шкалою «повинність щодо себе» описані вище (табл. 1).

На нашу думку, почуття не контролюваності, не справедливості світу, знижена цінність власного «Я» у студентів з психосоматозами пов'язані з завищеними вимогами щодо себе та до оточуючих, що потребує емпіричної перевірки в подальших дослідженнях.

Отримані результати дають підставу для твердження, що теоретична модель особливостей настановлень осіб з психосоматичними захворюваннями та здорових підтвердилась, оскільки виявлено взаємозв'язок між вираженням ірраціональних настановлень та наявністю психосоматичних захворювань.

Отже, в результаті емпіричного дослідження було констатовано, що у вибірці здорових осіб та людей з психосоматозами наявні суттєві відмінності у настановленнях та переконаннях. Особливо вираженими були відмінності між вибірками за сприйняттям випадковості як принципу розподілу подій, повинністю по відношенню до інших, цінністю власного «Я», самооцінкою і раціональністю, фрустраційною толерантністю.

Виявлено, що особи з психосоматозами у порівнянні зі здоровими мають ірраціональні настановлення повинності, відповідно знижену самооцінку, можливість контролювати ситуації та приймати їх неочікуваність, знижену стресостійкість.

Дослідження може бути продовжене у напрямку розробки стратегії профілактики та психотерапії психосоматичних захворювань шляхом корекції ірраціональних настановлень та базових переконань.

## ДЖЕРЕЛА

1. Дёмина С.Н. Теоретические аспекты исследования личностных особенностей пациентов с разными психосоматическими состояниями. *Научно — методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 12. С. 80–85 URL: <http://e-koncept.ru/2017/770227.htm>
2. Кулаков С.А. Психосоматика. СПб.: Речь, 2010. 320 с.
3. Лебідь Н.К., Структура стрессового епізоду у хворих з функціональними порушеннями ритму серця: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2010. 19 с. укр. с. 14
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М.: Изд-во «Эксмо», 2005. 992 с.
5. Плескач Б.В. Особливості внутрішньоособистісного конфлікту в онкогематологічних хворих: дис. ... канд. психол. наук; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 308 с.
6. Психологический словарь [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. 2-е изд., испр. и доп. М., 1994. 494 с.
7. Рудина Л.М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2003. 198 с.
8. Смулевич А.Б. Психосоматические расстройства в клинической практике. М.: МЕДпресс-информ, 2016. 776 с.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.
10. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмотивной поведенческой терапии. СПб.: Речь, 2002. 352 с.

## REFERENCES

1. Domina S. N. (2017) Teoreticheskiye aspekty issledovaniya lichnostnykh osobennostey patsiyentov s raznymi psikhosomaticheskimi sostoyaniyami. [Theoretical aspects of the study of personal characteristics of patients with different psychosomatic conditions]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770227.htm> (rus)
2. Kulakov S. A. (2010) Psikhosomatika. [Psychosomatics.]. SPb.: Rech' — 320 p. (rus)
3. Lebid' N. K. (2010) Struktura stresovogo yepizodu u khvorikh z funktsional'nimi porushennyami ritmu sertsya. [The structure of the stress episode in ailments with functional impaired rhythm of the heart]. Kyiv, national university of T. Shevchenko 19 p. (ukr)
4. Malkina — Pykh I. G. (2005) Psikhosomatika: Spravochnik prakticheskogo psikhologa. [Psychosomatics: Handbook of a practical psychologist]. Moskva: Eksmo — 992 p. (rus)
5. Pleskach B. V. (2018) Osoblivosti vnutrishnoosobistisnogo konfliktu v onkogematologichnikh khvorikh. [Peculiarities of internal complications in hematological diseases.]. Kyiv, Institute of Psychology of G.S. Kostyuk, 308 p. (ukr)
6. Psikhologicheskiy slovar' (1994) [Psychological dictionary]. [Ed. A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky]. Moskva, 494 p. (rus)
7. Rudina L. M. (2003) Individual'no-psikhologicheskkiye osobennosti adaptivnosti zhenshchin k sostoyaniyu beremennosti. [Individual-psychological characteristics of the adaptability of women to the state of pregnancy]. dis. ... cand. psychol. Sciences. Moskva, 198 p. (rus)
8. Smulevich A. B. (2016) Psikhosomaticheskkiye rasstroystva v klinicheskoy praktike. [Psychosomatic disorders in clinical practice]. Moskva: MEDpress, Inform, 776 p. (rus)
9. Uznadze D. N. (1966) Psikhologicheskkiye issledovaniya. [Psychological research]. Moskva: Nauka, 450 p. (rus).
10. Ellis A., Drayden U. (2002) Praktika ratsioan'no-emotivnoy povedencheskoy terapii. [The practice of rational-emotive behavioral therapy]. SPb.: Rech', 352 p. (rus)

**Клебайс Т.В., Дець О.П.**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВОК ЛИЦ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

*Статья посвящена сравнительному исследованию установок здоровых субъектов и лиц с психосоматическими расстройствами. В процессе теоретического анализа была создана теоретическая модель «Особенности установок лиц с психосоматикой». В результате эмпирического исследования было констатировано, что в выборке здоровых лиц и людей с психосоматозами имеются существенные различия в установках и убеждениях. Особенно выраженными были раз-*

личия между выборками по склонности к катастрофизации, фрустрационной толерантности, восприятию справедливости, контролируемости мира, случайности как принципа распределения событий. Выявлено, что участники с психосоматозами по сравнению со здоровыми больше склонны считать мир несправедливым, события случайными, неконтролируемыми, поэтому часто представляют их развитие в будущем как катастрофу и проявляют пониженную стрессоустойчивость. Также была обнаружена некоторая разница в восприятии долженствования по отношению к себе и к другим.

**Ключевые слова:** психосоматические заболевания, психосоматозы, установки, убеждения, базовые установки, когнитивные схемы.

**T. Klibays, O. Dets'**

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACCOMMODATION OF PERSONS WITH PSYCHOSOMATIC DISEASES**

T. Klibays, PhD, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of the Human Institute of Borys Grinchenko Kiev University;

O. Dets', Master's Degree in Psychology, educational program "Practical Psychology" of Borys Grinchenko Kiev University

*The article is devoted to a comparative study of the attitudes of healthy individuals and individuals with psychosomatic disorders. In the process of research, a theoretical model was created "Features of the attitudes of individuals with psychosomatics". As a result of an empirical study, it was found that in the sample of healthy individuals and people with psychosomatosis there are significant differences in formation and beliefs. Particularly pronounced were the differences between the samples according to their propensity for catastrophization and frustration tolerance, perception of justice, controllability of the world, randomness as a principle of distribution of events.*

*It was revealed that people with psychosomatoses are more likely to consider the world unfair than healthy ones, events are random, uncontrollable, therefore they often present their development in the future as a catastrophe and have reduced stress resistance.*

*There was also some difference in the perception of duties on their own and on others.*

**Key words:** psychosomatic diseases, psychosomatoses, attitudes, beliefs, basic attitudes, cognitive patterns.

*Стаття надійшла до редакції 27.11.2019 р.*

*Прийнято до друку 02.12.2019 р.*

**Литвиненко О.О.,**

доцент кафедри практичної психології Інституту людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат психологічних наук

ORCID iD 0000-0003-2152-7285

**Бандура Ю.В.,**

студентка VI курсу спеціальності «Практична психологія»  
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID iD 0000-0002-9155-4425

## **ДЕПРЕСИВНІ ТА ТРИВОЖНІ ПРОЯВИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СОЦІОДЕМОГРАФІЧНИХ ФАКТОРІВ**

*У статті проаналізовано сутність понять «депресія» та «тривога». Узагальнено погляди зарубіжних та вітчизняних фахівців стосовно депресивних і тривожних проявів у старшокласників. Наведено опис наукового дослідження, присвяченого вивченню особливостей прояву депресії та тривоги залежно від соціодемографічних факторів. Представлено рекомендації щодо зменшення рівня депресивних і тривожних проявів у старшокласників.*

**Ключові слова:** депресивні прояви, тривога, особистісна тривожність, психолого-педагогічні рекомендації, ситуативна тривожність, соціально-демографічний фактор.

© Литвиненко О.О., Бандура Ю.В., 2019

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку суспільства депресивні та тривожні прояви є широко розповсюдженими серед учнів старших класів. За даними ВООЗ, клінічна депресія діагностується у 8 % підлітків, депресивні ж прояви і епізоди зустрічаються в декілька разів частіше (Пасічник Н.І., 2017, с. 27). Учні, які мають депресивні та тривожні прояви відрізняються пригніченістю, низькою самооцінкою, втратою інтересу до того, що раніше приносило задоволення. Вони частіше бентежаться за інших, важко зосереджуються на чомусь, мають погану успішність у школі. Депресивні та тривожні прояви часто ігноруються як їх носієм, так і особами з його оточення: друзями, батьками, вчителями. Однак, саме ігнорування таких проявів може призвести до психічних розладів, а також до суїцидальних намірів та дій. Саме тому ми присвятили дану статтю аналізу депресивних і тривожних проявів у старшокласників із міської та сільської школи.

Дана проблема була досліджена численними вітчизняними і зарубіжними фахівцями: психологами, психотерапевтами та психіатрами (Г. Айзенк, В. Астапов, А. Бек, Л.І. Божович, Д. Вестбрук, Ю.А. Єлисеєв, О.І. Захаро-

ва, К. Ізард, Б.Д. Карвасарський, Д. Клерман, І.Г. Малкіна-Пих, У. Морган, А.М. Прихожан, М. Селігман, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін та інші). Проте аналіз наукової літератури свідчить про недостатність інформації щодо залежності депресивних і тривожних проявів у старшокласників від соціально-демографічних факторів.

**Метою статті** є теоретичне та емпіричне висвітлення особливостей депресивних і тривожних проявів у старшокласників із міської та сільської місцевостей.

**Завдання статті** полягають в узагальненні поглядів зарубіжних та вітчизняних фахівців стосовно депресивних і тривожних проявів у старшокласників; аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей прояву депресії та тривоги в залежності від соціодемографічних факторів; представленні рекомендацій, щодо зменшення рівня депресивних і тривожних проявів у старшокласників.

**Виклад основного матеріалу.** Депресія — це тривалий негативний емоційний стан людини, що супроводжується почуттям пригніченості, тотальної апатії, зниження активності у всіх сферах психічного та фізичного життя людини (Сергеєнкова О.П., 2012, с. 352).

За вітчизняною періодизацією психічного розвитку людини, вік старшокласників відповідає переходу від підліткового до юнацького віку. Юнацький вік є початком дорослого життя, формуванням світогляду, вибору професії. У юнаків починають з'являтися дорослі ролі та обов'язки, змінюються відносини з вчителями й батьками, зменшується кількість друзів і збільшується їх вибірковість. Ці зміни можуть детермінувати у юнаків депресивні прояви.

Для старшокласників характерні фізіологічні, розумові, поведінкові та емоційні прояви депресії (Зубцов Д., 2016, с. 79):

1. Фізіологічні особливості депресії проявляються через порушення сну, з'являються болі в серці, м'язах, шлунку, знижується енергія та зникає апетит, або, навпаки, людині властиве переїдання.

2. До розумових проявів депресії відносять труднощі у прийнятті рішення і зосередження уваги, уповільнюється мислення. У юнаків переважають негативні думки про себе, думки про непотрібність, а в разі тяжкої депресії — думки про самогубство.

3. Поведінкові прояви депресії характеризуються відмовою від розваг, небажанням спілкуватись з людьми та схильністю до усамітнення. Для розслаблення юнаки починають зловживати алкоголем та психоактивними речовинами.

4. До емоційних проявів депресії відноситься пригнічений настрій, дратівливість, туга, тривога, внутрішнє напруження, почуття провини, незадоволення собою. Учні втрачають інтерес до того, що раніше приносило задоволення.

Зважаючи на дослідження чисельних вчених (Ю.Ф. Антропова, А.І. Захарова, В.М. Козідубова та ін.) було виокремлено групу соціальних чинників, які впливають на виникнення депресивних проявів у старшокласників: сімейні розлади, конфлікти у сім'ї, розлучення батьків; аномалії виховання (гіпоопіка, гіперопіка, високі вимоги зі сторони батьків, фізичні покарання); смерть близьких родичів, друзів; розлучення з одним або обома батьками; конфліктність з однолітками, вчителями, шкільна дезадаптація; низький матеріальний стан; політична та соціально-економічна нестабільність, яка викликає страх і тривогу (Бігун Н.І., 2011, с. 30).

Зарубіжні та вітчизняні представники когнітивного підходу (А. Бек, О. Сергієнко) зауважують, що прояви депресії є наслідками ірраціонального і нереалістичного мислення, оскільки почуття і поведінка людини залежать від її думок, умовиводів. Відповідно до цього, з погляду

раціонально-емотивної терапії, виокремлюють життєві установки, які впливають на появу депресивного стану у людини: 1) негативна самооцінка; 2) песимістичне сприймання свого оточення і переконаність в тому, що воно має бути кращим; 3) похмуре бачення свого майбутнього; 4) наявність низького рівня самосхвалення і високої схильності до самоосуду; 5) очікування неприємностей і неспроможність з ними упоратись.

Термін «тривожність» тісно пов'язаний з поняттям «тривога», однак, деякі вчені стверджують, що слід відрізнити ці поняття. Так, у психологічному словнику за редакцією С. Головіна (Головін С.Ю., 1998, с. 566) тривога визначається як «негативні емоційні переживання, обумовлені очікуванням чогось небезпечного, що мають дифузний характер, не пов'язаний з конкретною подією». Автор зазначає, що тривога може з'являтися як відчуття безпорадності чи невпевненості в собі, або ж як безсилля перед зовнішніми факторами, перебільшення їх загрозливого характеру.

Натомість поняття «тривожність» С. Головін (Головін С.Ю., 1998, с. 567) пояснює як «стан підготовчого підвищення сенсорної уваги й моторної напруги в ситуації можливої небезпеки, яка забезпечує відповідну реакцію на страх».

Результати досліджень І. Іванова, П. Петрова, С. Сидорова свідчать, що у порівнянні з минулим десятиліттям, збільшилась кількість тривожних юнаків і змінилась форма їх тривожності — стала більш особистісною. Підвищена тривожність у старшокласників пояснюється тим, що саме в цьому віці в них виникає багато внутрішніх конфліктів і суперечностей, з одного боку, вони відчують себе дорослими, а з іншого, батьки ставляться до них як до дітей. Крім того, до сучасного старшокласника висуваються високі вимоги, з'являється підвищена динамічність життя, несприйнятливі екологічні фактори, збільшується коло спілкування, обов'язків (Дмитрієва С.М., 2011, с. 346).

На думку А. Прихожан (Прихожан А.М., 2000, с. 6), всім людям властивий деякий рівень тривожності і виявляється необхідним для успішної адаптації. Наявність у людини тривожності як особистісного утворення, свідчить про порушення в особистісному розвитку, що заважає нормальному розвитку, діяльності і спілкуванню.

Тривожні прояви у старшокласників, С. Максимець, пов'язує з проблемою впливу комп'ютерів та соціальних мереж на особистість людини. За результатами його дослідження, у старшокласників, які зловживають

комп'ютерними іграми відбуваються відхилення в емоційній сфері. В першу чергу відзначається підвищений рівень тривожності, який ще більше підсилюється під впливом тривалого перебування у віртуальній реальності (Максимець С.М., 2004, с. 42).

**Констатація результатів дослідження.** Емпіричне дослідження депресивних і тривожних проявів у старшокласників проводилось на базі 9-11 класів шкіл міста Києва та смт. Драбів, Черкаської області. Загальна кількість респондентів склала 80 учнів старших класів, з них 43 дівчат та 37 хлопців. У ході визначення взаємозв'язків між індивідуально-типологічними властивостями старшокласників (з використанням ІТО Л. Собчик) та їх схильності до депресії та тривоги нами було виявлено наступну закономірність: чим більший показник інтроверсії, тим більша ймовірність розвитку депресії та відчуття тривожності, і, навпаки, екстраверти менш схильні до депресивних і тривожних проявів. Депресія має сильний прямий зв'язок з особистісною й ситуативною тривожністю.

Показники рівня ситуативної та особистісної тривожності досліджуваних за методикою Ч. Спілбергера — Ю. Ханіна ми висвітлили в залежності від місця проживання та статевою ознакою. Ситуативна тривожність у старшокласників породжується певною ситуацією, яка викликає в них занепокоєння та може бути пов'язана з навчальною, особистісною діяльністю чи стосуватись безпосередньо індивідуальних характеристик індивіда.

Низький рівень тривожності є хорошою особливістю, яка допомагає адаптуватись до умов життєдіяльності людини. Так, результати дослідження рівня ситуативної тривожності за статтю засвідчили, що низький рівень мають 9,3 % дівчат та 27 % хлопців. Середній рівень характерний для значної кількості дівчат (34,8 %) та хлопців (40,5 %), що свідчить про легку напруженість та занепокоєння. Переважна більшість дівчат (55,8 %) та значна кількість хлопців (32,4 %) мають високий рівень ситуативної тривожності. Тобто, для них властиве сильне напруження в конкретних ситуаціях, що супроводжується яскраво вираженими фізіологічними, поведінковими проявами.

Рівні особистісної тривожності старшокласників за статтю мають наступні показники: низький рівень особистісної тривожності має лише незначна кількість хлопців, що становить 2,7 % від загальної кількості. Це означає, що юнакам характерний достатній самоконтроль та адекватні вимоги до себе. Середній рівень мають 37,2 % дівчат та 56,7 % хлопців, що свідчить

про наявність легкого напруження та настороженості. Середній рівень тривожності допомагає юнакам адаптуватись до умов, які висуває їм соціум. Високий рівень мають 60,4 % дівчат та 43,2 % хлопців, що свідчить про схильність учнів до частого занепокоєння, напруженості, в будь-якій ситуації бачать загрозу для своєї самооцінки та життєдіяльності. Отже, результати дослідження рівня особистісної тривожності старшокласників за статтю засвідчили, що переважна більшість дівчат (60,4 %) мають високий рівень тривожності, а для хлопців більш характерний середній рівень тривожності 56,7 % хлопців. Тобто, для дівчат, на відміну від хлопців, у більшій мірі характерне переживання емоційного дискомфорту, присутність почуття невпевненості, сором'язливості та скутості у стосунках з оточуючими людьми.

Відповідно до результатів дослідження, для старшокласників з міста найбільш характерний високий рівень ситуативної тривожності, що становить 67,5 % учнів від загальної кількості. Це свідчить про те, що учням характерна сильна напруга та занепокоєння щодо типових подій. Учні з сільської школи переважно мають низький (32,5 %) та середній (45 %) рівні тривожності. І лише 22,5 % учнів з сільської школи мають високий рівень ситуативної тривожності.

Результати дослідження особистісної тривожності старшокласників за місцем проживання свідчать про те, що учні з міста та села мають незначні розбіжності у показниках тривожності низького та середнього рівнів тривожності. Таким чином, низький рівень тривожності відсутній в учнів міської школи, а в сільській школі цей показник досягає лише 2,5 % від загальної кількості (1 учень). Середній рівень тривожності у місті — 35 %, натомість у селі показник становить 32,5 %. Проте, суттєву різницю можна помітити за показниками високого рівня тривожності у старшокласників. Відповідно до цього, в учнів міста високий рівень особистісної тривожності досягає 65 %, а в учнів з сільської школи становить 40 %.

Отже, такі розбіжності ситуативної та особистісної тривожності у старшокласників в залежності від місця проживання може пояснюватись тим, що у місті діти більше потрапляють у стресові ситуації, тому що, темп життя у місті значно вищий, ніж у селі.

Результати дослідження депресивних проявів (з використанням опитувальника Бека на визначення рівня депресії) у старшокласників за статтю засвідчують, що помірною та тяжкою формою депресії однаковою мірою властива як хлопцям (2,7 %), так і дівчатам (2,3 %). Це оз-



начає, що вони потребують психологічного супроводу та підтримки рідних. Легку форму депресії мають 32,5 % дівчат та 18,9 % хлопців, що говорить про пригнічений настрій, втому, почуття безпорадності. Відсутність депресії становить 75,6 % у хлопців та 62,7 % у дівчаток. Тобто, такі учні іноді можуть відчувати смуток і знесилання навіть якщо нема жодних особливих причин, але зазвичай цей стан швидко проходить і не заважає повноцінному життю.

Відповідно до результатів дослідження рівня депресії за місцем проживання в 90 % учнів з сільської школи депресія відсутня, решта 10 % учнів мають легку форму прояву депресії. В учнів з міської школи депресія відсутня майже в половини учнів (47,5 %). Значна частина учнів з міської школи мають легку форму депресію (42,5 %), що свідчить про зниження настрою, млявості, швидкій втомлюваності. Також для учнів з міської школи властива як помірна форма (5 %) депресії, так і тяжка (5 %), натомість в учнів з сільської школи спостерігається відсутність показників за цими рівнями депресії.

Отже, відмінність показників прояву депресії між учнями міста та села, можна пояснити тим, що життя в селі менш насичене подіями, ніж у місті, спілкування має довірливий та довготривалий характер. Натомість, у жителів міста спостерігається низька згуртованість та високий темп життя, який в різній мірі викликає дискомфорт та провокує появу депресії.

Серед психолого-педагогічних рекомендацій старшокласникам щодо зменшення рівня тривожності та депресії містяться різні методи та способи зменшення цих проявів, до яких можна віднести: загальні способи боротьби (відпочинок, покращення якості сну, правильно харчуватися) та специфічні (дихальні вправи, арт-терапія, аромотерапія, бібліотерапія). Крім того, батьки та вчителі мають підтриму-

вати у юнаків позитивне самосприйняття, підбадьорювати їх, заохочувати до різних видів діяльності, підтримувати та вірити в успіх. Також батьки мають навчитись спокійно та правильно ставитись до успіхів та невдач своєї дитини, щоб дитина не боялась помилок, а вчилась на них, формуючи правильне ставлення до результатів своєї діяльності. У разі появи у дитини затяжної депресії чи тривожного розладу звернутись до спеціаліста, який відповідно до симптомів підбере відповідний метод терапії.

**Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** В ході дослідження ми дійшли до висновку, що тема депресивних та тривожних проявів в залежності від соціодемографічних факторів недостатньо розкрита, тому у подальшому ставимо перед собою завдання продовжити та розширити вивчення даної теми. Результати проведеного нами дослідження довели, що розвиток депресії та тривожних розладів залежать від статі та місця проживання. Тобто старшокласники, які проживають у мегаполісі, більш схильні до депресії та тривожних проявів. це може бути пов'язане з підвищеним загальним навантаженням на підлітка, пришвидшеним темпом життя у місті, при якому подекуди не залишається часу на повноцінний фізичний відпочинок та психоемоційне відновлення. Також у старшокласників, які проживають у великих містах та невеличких селищах суттєво відрізняється інтенсивність та загальний емоційний характер соціальних взаємодій, що своєю чергою може чинити вплив на відмінності у проявленні депресивних та тривожних якостей. Проте наші припущення про причинну обумовленість цих відмінностей є суто гіпотетичними. Тому саме в їх емпіричному дослідженні ми вбачаємо перспективи подальшої розробки даної проблеми.

## ДЖЕРЕЛА

1. Бігун Н.І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами: Монографія / Н.І. Бігун. — Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори», 2006, 2011. — 160 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1998. — 800 с.
3. Дмитрієва С.М. Діагностика і корекція тривожності старшокласників / С.М. Дмитрієва // Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи: матеріали п'ятої Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І.В. Саух. — К., 2011. — С. 345–349.
4. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика / Д. Зубцов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. — 2016. — № 1. — С. 77–81.
5. Максимець С.М. Психологічний вплив комп'ютерних ігор на емоційну сферу старшокласників // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України (4–5). — 2004. — С. 42–44.

6. Пасічняк Н.І. Психологічні особливості депресивних розладів / Н.І. Пасічняк // Актуальні проблеми сучасної психології. — Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. — С. 27–31.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. — М. : Московский психологосоциальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
8. Загальна психологія : навч. посіб. / Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 376 с.

## REFERENCES

1. Bihun N. I. Psykholohichni umovy osobystisnoho rozvytku pidlitkiv z depresyvnymy rozladamy: [Psychological conditions of personal development of adolescents with depressive disorders] Monohrafiia / N. I. Bihun. Kamianets-Podilskyi : PP «Medobory», 2006, 2011. 160 s. (ukr)
2. Holovyn S. Iu. Slovar praktycheskoho psykholoha [Practical Psychologist Dictionary] / S.Iu. Holovyn ; [S. Iu. Holovyn]. Mynsk : Kharvest, 1998. 800 s. (rus)
3. Dmytriieva S. M. Diahnostyka i korektsiia tryvozhnosti starshoklasnykiv [Diagnosis and correction of anxiety of high school students] / S. M. Dmytriieva // Konkurentospromozhnist v umovakh hlobalizatsii: realii, problemy ta perspektyvy: materialy piatoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / za red. I.V. Saukh. K., 2011. S. 345–349. (ukr)
4. Zubtsov D. Depresii: vyznachennia ta symptomatyka [Depression: Definitions and Symptoms] / D. Zubtsov // Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriia: Psykholohichni nauky. 2016. № 1. S. 77–81. (ukr)
5. Maksymets S. M. Psykholohichni vplyv kompiuternykh ihor na emotsiinu sferu starshoklasnykiv [The psychological impact of computer games on the emotional sphere of high school students] // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy (4–5). 2004. S. 42–44. (ukr)
6. Pasichniak N.I. Psykholohichni osoblyvosti depresyvnykh rozladiv [Psychological features of depressive disorders] / N.I. Pasichniak // Aktualni problemy suchasnoi psykholohii. Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2017. S. 27–31. (ukr)
7. Prykhozhan A. M. Trevozhnost u detei y podrostkov: psykholohycheskaia pryroda y vozrastnaia dynamyka [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics] / A. M. Prykhozhan. M. : Moskovskiy psykholohosotsyalnyi ynstitut; Voronezh : Yzd-vo NPO «MODЭК», 2000. 304 s. (rus)
8. Serhieienkova O. P., Stoliarchuk O. A., Kokhanova O. P., Pasiieka O. V. Zahalna psykholohiia : [General Psychology] navch.posib. / Serhieienkova O. P., Stoliarchuk O. A., Kokhanova O. P., Pasiieka O. V. K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2012. 376 s. (ukr)

**Литвиненко Е.А., Бандура Ю.В.**

### **ДЕПРЕССИВНЫЕ И ТРЕВОЖНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИОДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ**

*В статье раскрыта сущность понятий «депрессия» и «тревога» и описаны отдельные аспекты их проявлений. Обобщены взгляды зарубежных и отечественных специалистов относительно депрессивных и тревожных проявлений у старшеклассников. Проанализированы результаты эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей проявления депрессии и тревоги в зависимости от социодемографических факторов. Кроме того, в статье представлены рекомендации по уменьшению уровня депрессивных и тревожных проявлений у старшеклассников. Очерчен перспективный круг исследований в области профилактики и коррекции депрессивных и тревожных проявлений.*

**Ключевые слова:** депрессивные проявления, личностная тревожность, ситуативная тревожность, социально-демографический фактор, психолого-педагогические рекомендации.

**O. Lytvynenko, Y. Bandura**

## **THE SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' DEPRESSIVE AND ANXIOUS MANIFESTATIONS**

O. Litvinenko, PhD, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of the Human Institute of Borys Grinchenko Kiev University;

Y. Bandura, student of the 6th year of the specialty "Practical psychology" of the Human Institute of Borys Grinchenko Kiev University.

*The aim of this article is to summarize the results of theoretical study and empirical research of the peculiarities of depression and anxiety of high school students depending on socio-demographic factors. The article also presents practical recommendations that help to reduce the level of high school students' depressive and anxious manifestations.*

*The results of empirical research prove that high school students' depressive and anxious manifestations strongly depend on the socio-demographic factors. We found that these disorders especially correlate with the type of the city, where a person lives: those who live in small towns have higher indicators of both depression and anxiety. It means that high school students living in a metropolitan area are more likely to be depressed and anxious. That is why we can tell that depression and anxiety depend on the place of person's residence.*

*The identified regularity may be connected with the higher level of outlook and bigger amount of information to deal with that have the adolescents in the cities. Their lifestyle is usually extremely intensive, that they may have no time for proper physical and emotional recovery. That is why they tend to be depressive and anxious more often than the students who live in small towns.*

*Furthermore, studying at the high school is associated with a professional orientation and choosing the future career. Students from the big cities usually face extremely high expectations from the society. These too high expectations also may influence the level of depressive and anxious manifestations. However all these hypotheses need further empirical researches to be proved or disproved.*

*The article also presents the practical recommendations of prevention the high school students' depression and anxiety. The recommendations were based on the results of empirical study and implemented in the work of the schools, where the research took place.*

**Key words:** *depressive manifestations; personal anxiety; situational anxiety; socio-demographic factor; psycho-pedagogical recommendations.*

*Стаття надійшла до редакції 22.11.2019 р.*

*Прийнято до друку 25.11.2019 р.*

**Гончар Л.О.,**

кандидат економічних наук, доцент,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID iD 0000-0003-4014-2372

**Співак Я.О.,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID iD 0000-0001-8829-2236

## **СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ**

*У статті розкрито концептуальні підходи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді. Висвітлено сутність поняття «соціальна освіта». Окреслено історичні віхи становлення та розвитку проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді. Визначено сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Вивчено особливості професійної підготовки соціальних працівників низці університетів України.*

**Ключові слова:** *молодь, освітнє середовище, професійна компетентність, соціальний захист, соціальні працівники.*

© Гончар Л.О., Співак Я.О., 2019

**Вступ.** Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді з точки зору сучасних концептуальних підходів потребує не тільки наукового обґрунтування питання становлення та розвитку такої галузі наукових знань, як соціальна робота, але й теоретико-методологічних засад, виявлення структури й змісту соціальної роботи.

Слід зазначити, що визначальними подіями, що стали поштовхом до кардинальних змін економічних, соціальних норм і цінностей, обумовили необхідність реорганізації та масштабного оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців із соціального захисту. З середини 90-х років ХХ століття головною метою системи соціальної освіти стає розвиток майбутнього фахівця здатного організувати, сприяти створенню соціальних умов для реалізації цілей різних категорій клієнтів у самостійному житті.

В умовах сучасності серед фундаментальних цінностей професії соціального працівника виділяють: світогляд, рівень освіти, можливість

отримання освіти, досвід, переконання, духовні цінності й орієнтири, фізичне здоров'я, життєвий стиль та інші фактори, що є вирішальними під час формування ідентичності, унікальності й індивідуальності кожної особистості та організації соціальної роботи з нею.

Нагромадження необхідної наукової інформації, пошук, вивчення й аналіз науково-педагогічних та інших джерел з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що в останні роки помітно зростає науковий інтерес до проблематики розробки концепцій як всієї вищої освіти в країні загалом, так і професійної освіти соціального працівника, зокрема. У цьому плані значний внесок зробили вітчизняні науковці різних напрямків освіти: В. Андрущенко, В. Беях, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, І. Ковчина, І. Козубовська, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Міщик, О. Мороз, Н. Ничкало та ін. Водночас спостерігається помітний процес трансформацій результатів досліджень зарубіжних педагогів і вчених зокрема: В. Бочарової, В. Литвиновича, А. Мудрика, В. Сластьоніна, О. Холостової, Б. Шапіро та ін.

**Мета статті** — полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді.

**Становлення та розвиток професійної освіти соціальних педагогів.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виявити деякі аспекти, як виникнення професії соціального педагога так і професійного становлення соціального працівника у соціальній сфері за такими напрямками, як от:

— виявлення історичних віх розвитку професійної освіти соціальних працівників на рубежі ХІХ–ХХ століть;

— визначення ефективних джерел та шляхів формування професійної готовності соціального працівника у соціальній сфері в Україні та закордоном.

У ХХІ столітті проблема розширення соціально-професійних функцій діяльності соціального педагога є явищем логічним, закономірним, та є одним з найбільш пріоритетних завдань у розбудові громадянського суспільства, адже саме соціальна робота спрямована на підтримку та надання кваліфікованої соціальної допомоги людині, яка також сприяє реалізації її громадянських прав, запобігає соціальній інклюзії.

Під поняттям «соціальна освіта» ми розуміємо професійну підготовку спеціалістів до роботи у соціальній сфері, яка включає всі види професійної освіти (Т. Грига, С. Григор'єв, Л. Гусякова, А. Капська, С. Толстоухова) (Капська А.Й., 2004).

Аналіз сучасних тенденцій розвитку соціальної освіти дозволяє виокремити такі *тенденції розвитку*, як: підвищення попиту на університетську освіту соціальних працівників та підвищення престижу їх діяльності в сучасному суспільстві; багаторівневості та варіативності освіти; посилення психолого-педагогічного і загальноосвітнього компонентів у змісті професійної освіти соціального працівника; наступність в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, а також модернізація змісту, форм та засобів навчання (Зверева І.Д., Безпалько О.В., Харченко С.Я., 2003).

Вивчення особливостей професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти України (Кив, Тернопіль, Слов'янськ, Луганськ, Умань) дозволило виявити, що: багаторівнева система професійної підготовки соціальних педагогів відповідає, як індивідуальним запитам студентів у проектуванні власної тактики освіти, яка включає вибір змісту і рівня

здобутої освіти, так і потребам соціальної сфери, що дозволяє використати освітній процес закладу вищої освіти як засіб розвитку особистості майбутнього соціального працівника. Також помітно активізувалася діяльність щодо оновлення змісту освіти і застосування новітніх технологій, які дозволили оптимізувати і якісно поліпшити підготовку кадрів до роботи у соціальній сфері.

**Сучасні концептуальні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.** Серед основних концептуальних підходів, які сприяють підвищенню ефективності організації та забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, слід виокремити наступні підходи: системний, культурно-цивілізаційний, соціокультурний, особистісний, професійограмний, соціальнопедагогічний, методологічний, технологічний (Капська А.Й., 2010, с. 13). Відтак, *системний підхід* враховує різноманітні аспекти інших підходів методологічного характеру. *Культурно-цивілізаційний підхід* визнає рівноцінність і взаємозамінність різних світових культур, соціокультурних систем та сприяє відтворенню етнокультурної самоідентифікації особистості засобами освіти молодих громадян України (В. Андрущенко, Г. Костюшко, В. Малахов, В. Луговий, Ю. Руденко та ін.).

*Соціокультурний підхід* полягає в тому, що освітнє середовище розглядається як соціокультурне середовище (В. Бех, А. Капська, В. Кремень, В. Лутай, О. Шевнюк та ін.).

На важливості використання соціокультурного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів наголошує І. Зимня (Зверева І.Д., 2012), яка окреслює декілька рівнів освітнього середовища: управлінський, соціокультурний, навчально-предметний, особистісний.

В межах *системного підходу* розкриваються системоутворювальні елементи, які вступають у специфічні навчально-професійні відносини згідно з цілями професійної освіти конкретного спеціаліста (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Загвязинський, І. Зязюн, М. Каган, Н. Кривоконь, О. Пічкара та ін.). Завдяки цьому суб'єкт-суб'єктні зв'язки в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників значною мірою детерміновані характером процесу навчання у закладі вищої освіти, особистісними характеристиками педагогів і студентів, їхніми цінностями, установками, інтересами, потребами і тими соціально-педагогічними умовами, які створюються для їх становлення і розвитку.

Важливим у системі професійної підготовки майбутнього соціального працівника є також особистісний підхід, який тлумачиться як набуття особистістю якостей суб'єкта у процесі життєдіяльності, особливо в період професійного становлення. Він базується на суб'єктному підході до діяльності індивіда. Так з'являється нова система: індивід — соціальний досвід, де домінуючим елементом є особистість з її структурними, функціональними і генетичними характеристиками. Виходячи з ідеї суб'єктності даної проблеми, більше співпадає прагнення «бути особистістю» — це значить бути, по-перше, суб'єктом своїх широких контактів зі світом, по-друге, бути суб'єктом предметної діяльності, по-третє, бути суб'єктом спілкування, по-четверте, суб'єктом самопізнання.

За твердженням К. Роджерса, ядро, серцевина людини є конструктивним, тому особистість вибирає позитивний шлях розвитку, а вже індивідуальний вибір пробуджує сили розвитку особистості. У своїй концепції він наголошує на прагненні особистості до самоактуалізації, де в ієрархії потреб ця потреба стоїть на першому місці. На нашу думку, для соціального працівника дана потреба є важливою, оскільки для його діяльності є характерним не відсутність проблем, а вміння знаходити шляхи і способи їх вирішення.

Виходячи з того, що мова йде про особистість, яка становить собою «множинність частин», що робить її неповторною, а вплив зовнішнього світу часто призводить до складнощів у розвитку людини, її переживань, що посилює роз'єднання цих частин і деформацію особистості, то, безперечно, соціальний працівник має передбачати і розробляти відповідні стратегії й технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.

Процес цілеспрямованого формування майбутнього соціального працівника розглядаємо як його становлення, а його професійну діяльність розглядаємо як цілісну, багатомірну і складну діяльність, яка успішно розгортається у системі професійної підготовки соціального працівника за умови вмотивованого і науково окресленого професіограмного фактору. *Професіограмний підхід* передбачає охоплення, окрім рольових характеристик соціального працівника, і суб'єктні сторони його праці: професійні позиції, індивідуальні особливості діяльності й акмеологічні інваріанти. Певною особливістю даного підходу є його орієнтованість на виявлення і продуктивний розвиток теоретичного потенціалу людини. Проте професіограма сучасного фахівця не може бути

повноцінною, якщо в її основу не буде закладено: опис психологічних особливостей конкретної професійної діяльності, психофізіологічних і особистісних якостей, які є для даної діяльності професійно важливими і які є досить стійкими протягом всієї діяльності.

Розглядаючи професійну підготовку соціального працівника через *соціально-педагогічний підхід*, можна говорити про міру і спосіб творчої самореалізації особистості, спрямованої на засвоєння соціокультурної реальності і створення цінностей в соціумі з метою підвищення його потенціалу на благо інших людей. Прихильники соціально-педагогічного підходу (В. Бочарова, М. Галагузова, Ю. Гапон, М. Євтух, І. Зверева, О. Кузьменко, І. Мигович, Л. Міщик, В. Поліщук та ін.) до вищої освіти соціальних працівників досить добре усвідомлюють, що сучасний соціум є багатогранною системою, що є умовою її успішного розвитку.

Важливим у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є *методологічний підхід* (Г. Андреева, Р. Вайнола, І. Зверева, І. Зимня, В. Иванов, А. Капська, О. Карпенко, Т. Лаврикова, Є. Нор, В. Петрович, С. Сисоєва та ін.), який полягає у вивченні психологічного комплексу людини, врахування цілісної ситуації розвитку, ціннісна переорієнтація, поява і утвердження нових соціогенних потреб структур особистості, вплив соціальних катастроф та інших екстремальних ситуацій.

Розкриваючи основні характеристики наукових підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, не можна не звернути увагу на відносно нове явище у педагогіці професійної освіти — *технологічний підхід*, що полягає у гнучкому інструментальному управлінні освітнім процесом. *Означений підхід* охоплює цілу низку напрямів у дидактиці вищої школи: діалогове і модульне навчання, контекстне навчання та навчання шляхом вивчення типових соціальних задач, проблемно-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання. Виходячи з того, що головним стратегічним напрямом у розвитку вищої освіти є особистісно-орієнтоване навчання, яке відображає гуманістичні традиції людства та сприяє тому, що основні наукові і практичні пошуки ведуться в напрямку розробки технологій різномірного навчання (Капська А.Й., 2004).

Говорити про технологізацію як про технологічний рівень професійної педагогічної діяльності можна за умови, якщо вона відповідає вимогам діагностування, відтворення, результату, вмотивованості, алгоритму, можливості тиражування і перенесення в нові умови. Виявлен-

ня тенденцій розвитку професійної освіти дозволяє зробити нам припущення, що необхідне посилення соціально спрямованої підготовки спеціалістів, орієнтованих для роботи у соціальній сфері можливе, якщо воно реалізується як науково обґрунтована стратегія, спрямована на вироблення єдностей соціально-морального, соціокультурного, професійного розвитку особистості на основі новітніх тенденцій розвитку і функціонування соціуму і відображається у фундаменталізації професійної освіти, у взаємозв'язку з практичною спрямованістю, динамічності змін у змісті, формах і методах підготовки спеціаліста відповідно до вимог теперішнього часу і прогнозів на майбутнє.

**Висновки.** Отже, окреслення концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволяє нам не лише спрогнозувати результати професіоналізації освітнього процесу, але й здійснити пошуки оптимальних шляхів забезпечення високого рівня готовності студентів до професійної діяльності у соціальній сфері, зокрема, і у процесі формування професійної компетентності соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці ефективності моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із соціального захисту прав молоді.

## ДЖЕРЕЛА

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. — Київ — Сімферополь : Універсум, 2012. — 536 с.
2. Капська А.І. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників / А.І. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. — 2010. — № 15. — С. 12–16.
3. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.; за заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003. — 233 с.
4. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / за ред. проф. А.І. Капської. — К. : Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.

## REFERENCES

1. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. (2012). za zah. red. prof. I. D. Zvierievoi. Kyiv, Simferopol : Universum, 536 (ukr).
2. Kapska, A. I. (2010). Deiaiki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Some aspects of the professional training of social workers]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 15, 12–16 (ukr).
3. Sotsialna robota v Ukraini [Social work in Ukraine] : navch. Posibnyk (2003). I. D. Zvierieva, O. V. Bezpalko, S. Ya. Kharchenko ta in.; Za zah. red. I. D. Zvierievoi, H. M. Laktionovoi. K.: Naukovyi svit, 233 (ukr).
4. Sotsialna robota: tekhnolohichni aspekt [Social work: technological aspect] : navchalnyi posibnyk. Za red. prof. A. Y. Kapskoi (2004). K. : Tsentri navchalnoi literatury, 352 (ukr).

**Гончар Л.О., Спивак Я.О.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ПРАВ МОЛОДЕЖИ**

*В статье раскрыты концептуальные подходы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов по социальной защите прав молодежи. Раскрыта сущность понятия «социальное образование». Определены исторические вехи становления и развития проблемы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов по социальной защите прав молодежи. Определены современные тенденции профессиональной подготовки будущих социальных педагогов по социальной защите прав молодежи. Изучены особенности профессиональной подготовки социальных педагогов в ряде университетов Украины.*

**Ключевые слова:** молодежь, образовательная среда, профессиональная компетентность, социальная защита, социальные работники.

**L. Gonchar, Y. Spivak**

**MODERN CONCEPTUAL APPROACHES FOR PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE SOCIAL EDUCATION FROM SOCIAL PROTECTION OF YOUTH**

L. Gonchar, PhD, associate professor, Higher education institution "Donbass State Pedagogical University";

Y. Spivak, Phd, associate professor State Educational Institution "Donbass State Pedagogical University"

*The article outlines the historical milestones of the formation and development of the problem of professional competence of future social educators on social protection of youth rights from the 90s of the XX century to the present. The scientific literature on the research problem is analyzed. Conceptual approaches to professional training of future social educators on social protection of youth rights (systemic, civilizational, sociocultural, personal, activity, professional, socio-pedagogical, methodological technological) are defined and their essential characteristics are revealed. The content and structural components of the professional training of future social educators on social protection of youth rights are characterized. The peculiarities of development of both the system of becoming a profession of social educators and the system of its professional preparation for practical activity in the social sphere are given. The essence of the concept of «social education» is revealed. The importance of the influence of social education in its various interpretations on sociology, which is the basis of the development of the culture of social thinking in the XX-XXI centuries, is revealed. The factors of influence on the formation of the outlook values of future social educators are presented. The modern tendencies of professional training of future social educators on social protection of youth rights (intensification and extension of university education, multilevel and variability of education, strengthening of psychological and pedagogical and general educational components, integration) are determined. The peculiarities of vocational training of social pedagogues in several universities of Ukraine are studied.*

**Key words:** educational environment, professional competence, social protection, social workers, youth.

*Стаття надійшла до редакції 10.10.2019 р.*

*Прийнято до друку 20.10.2019 р.*



УДК 159.923:[111.852:005.336.2]

DOI: 10.28925/2311-2409.2019.32.11

**Карам Ахмед,**

аспірант Східноукраїнського національного університету  
імені Володимира Даля

ORCID iD0000-0002-3250-2366

### СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНУ «ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»

У статті розкрито сутність трактування феномену «естетична компетентність особистості» з точки зору філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології. Наголошено на взаємозв'язку синонімічних понять «готовність» та «підготовленість»: «готовність» — поняття ширше, ніж компетентність та підготовленість, які можуть бути поодинокими, фрагментарними, тобто не забезпечувати цілковитої здатності виконувати функції діяльності. Визначено художньо-естетичну компетентність як систему внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, до складу якої входять художньо-естетичні знання, соціальні настанови, уміння й досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, вільне володіння художньо-естетичними засобами й досягнення адекватного сприйняття художньо-естетичної ситуації. Розкрито сутність та особливості естетичної компетентності. Виокремлено сучасні підходи до визначення поняття «естетична компетентність особистості». Розкрито компоненти естетичної компетентності. Виділено специфічні риси, а також чинники впливу на розвиток естетичної компетентності. У висновку відмічено, що досліджуване поняття «естетична компетентність особистості» слід диференціювати на такі різновиди, як естетична й художня компетентність, тоді кожна з них для певного мистецького фах, водночас матиме загальний і специфічний зміст.

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, естетика, естетична компетентність, художньо-естетична компетентність, особистість.

© Карам Ахмед, 2019

**Вступ.** Естетичну компетентність можна визначити як здатність особистості сприймати і розуміти прекрасне у повсякденному житті, мистецтві, дійсності та прагнення й уміння будувати своє життя за законами краси.

Естетичну компетентність ми розглядаємо як інтегральне особистісне утворення, що характеризується здатністю індивіда сприймати, оцінювати й усвідомлювати прекрасне у повсякденному житті, природі, мистецтві та забезпечує можливість естетично освоювати дійсність за законами краси, адаптацію, самореалізацію його у суспільстві.

**Мета статті** — розкрити сутнісні характеристики естетичної компетентності особистості.

Поняття «естетична компетентність» використовується для відображення ставлення особистості до різних сторін навколишньої дійсності. З метою чіткішого розуміння сутності окресленого феномену розглянемо окремі його поняття, враховуючи їх співвідношення: «естетична компетентність» з поняттями «компетентність», естетика».

В «Етимологічному словнику англійської мови» зазначено, що поняття «competency» виникло у 1590 році, має корінь «compete» («су-

перництво»), запозичений із латинського слова «competentia» (переклад — «збиратися, згода, симетрія»), і визначається як спроможність забезпечити життєві потреби. З 1797 року трактується як «достатньо кваліфікований» (Кляйн Е., 1996). Слід зазначити, що у мовленнєвій практиці лексема «competensу» фігурувала раніше, ніж слово «competence». Надалі при одночасному вжитку тривалий час поняття компетентності і компетенції вважалися абсолютно тотожними і позначали спроможність особи робити щось успішно або ефективно.

У «Словнику іншомовних слів» компетентність (із лат. competens (competentis) — належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетенція (лат. competentia, від competo — взаємно прагну, відповідаю, підходжу) — коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід (Айзікова Л.В., 2008).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» прикметник «компетентний» подано у двох значеннях: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Іменник «компетенція» також має подвійну інтерпретацію: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (Бусел В.Т., 2005). За таким трактування різниця між змістом цих понять майже непомітна, але компетентність все ж таки позначена дещо ширше. Саме тому науковці намагаються чіткіше розвести ці поняття.

На переконання Л. Айзікової, поняття «компетенція» більше стосується внутрішніх якостей і характеристик особистості, а «компетентність» пов'язана з її поведінкою (Айзікова Л.В., 2008). Проте дослідниця, на жаль, не конкретизує їх.

Як переконливо доводить М. Головань, компетентність є системним явищем, оскільки інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід та особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності. На його думку, компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності (Головань М.С., 2011). Відтак, компетенція є частковим явищем щодо компетентності.

Згідно з висновками М. Головань, компетенцію одночасно слід розглядати у трьох сенсах: 1) як коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі та ін.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання у певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері (Головань М.С., 2011).

На рубежі ХХІ століття термін «компетентність» міцно вкоренився в освітню галузь, про що свідчить широке його використання експертами країн Європейського союзу в значенні здатності особи активно застосовувати знання й уміння для навчальних досягнень у нових ситуаціях. Згодом Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) поняття компетентності трактує як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Ця категорія також охоплює сукупність знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі нерідко поняття «компетентність» використовують у значенні професіоналізму як набутої у ході навчальної і практичної діяльності здатності до якісного виконання функціональних обов'язків та досягнутого високого рівня майстерності і вправності у певному занятті. По суті це означає професійну компетентність фахівця, що полягає в єдності його теоретичної і практичної готовності до здійснення діяльності. Як бачимо, тут фігурує інша психологічна категорія «готовність», яка нині надзвичайно широковживана і позначає результативність підготовки фахівця та є передумовою розвитку його професіоналізму. Очевидним стає взаємозв'язок синонімічних понять «готовність» та «підготовленість». На наше переконання, будь-яка готовність до чогось є результатом підготовки, спрямованої на формування компетентностей. Тому «готовність» — поняття ширше, ніж компетентність та підготовленість, які можуть бути поодинокими, фрагментарними, тобто не забезпечувати цілковитої здатності виконувати функції діяльності.

У теорії і практиці мистецької освіти вчителя образотворчого мистецтва, зазвичай, називають художником-педагогом. Звідси й виникла така нова галузь наукових знань, як ху-

дожня педагогіка, у межах якої фігурують такі загальні поняття як «професійна компетентність» та «естетична компетентність».

Так, у дослідженні Л. Малінської компетентність учителя образотворчого мистецтва потрактовано як узагальнену особливість властивостей особистості педагога-художника, що характеризує його спроможність виконувати професійні завдання як з художнього, так і з педагогічного кута зору, уміння застосовувати одержані знання, цінності й нахили, життєвий, професійний, а також творчий досвід (Малинская Л.Л., 2010). Це підтверджує нашу позицію щодо необхідності реалізації художньо-творчого складника його професійної діяльності. На цьому також наголошує П. Пайдуков, розглядаючи професійну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як інтегративне та особистісне утворення суб'єкта, що забезпечує його готовність до свідомої і якісної педагогічної і художньої діяльності, успішної організації художньої освіти учнів. На переконання дослідника, до її змісту входять такі провідні компетенції, як педагогічна, образотворча, проектна, науково-дослідна та рефлексивна (Пайдуков П.В., 2013). Усі вони в своїй єдності засвідчують найбільш інтегративну категорію «художньо-естетична компетентність» фахівця в галузі мистецтва.

В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією А. Бодальова художньо-естетична компетентність трактується як здатність читача, глядача, слухача вичерпувати з художньої тканини твору різні за глибиною і наповненістю змістовно-сміслові шари. Ця характеристика відображає загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування із мистецтвом, а також ступінь творчості, що виявляється в сприйнятті мистецтва. Усе це залежить від знань, когнітивної складності картини світу реципієнта, його здатності до сприйняття багатомірності й альтернативності, від володіння специфічними «мовами» різних видів, стилів і жанрів мистецтва, що дають змогу «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і смислів (Бодалев А.А., 2005).

На переконання І. Ревенко, художньо-естетична компетентність — це певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння і навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми й змісту; прагнення й здатність реалізувати на практиці худож-

ньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності (Ревенко І.В., 2007).

Аналогічну позицію щодо сутності художньо-естетичної компетентності вчителя образотворчого мистецтва відстоює Л. Гарбузенко. Дослідниця також вважає, що це здатність художника-педагога керуватися відомими естетичними знаннями і поглядами, уміннями в самостійній художньо-творчій і виховній діяльності відповідно до загальнолюдських естетичних цінностей (Гарбузенко Л.В., 2016).

На думку Л. Михайлової, художньо-естетична компетентність — це розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, володіння мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем, читачем і творцем, уміння сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності (Михайлова Л.М., 2009).

Художньо-естетична компетентність слід розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, до складу якої входять художньо-естетичні знання, соціальні настанови, уміння й досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, вільне володіння художньо-естетичними засобами й досягнення адекватного сприйняття художньо-естетичної ситуації.

Під художньо-естетичною компетентністю особистості Ю. Стюард розуміє динамічний процес становлення її суб'єктивної особистісно-змістовної позиції розуміння сенсу та значення естетичних норм, тяжіння до творчої самореалізації, наявності соціально-моральної позиції (Айзікова Л.В., 2008).

Аналогічну позицію відстоює І. Ревенко, визначаючи художньо-естетичну компетентність як певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння і навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності змісту і форми; прагнення й здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності (Ревенко І.В., 2007).

Л. Масол та О. Гайдамака художньо-естетичну компетентність особистості розуміють як інтегральний духовно-естетичний феномен,

готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси — організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості (Масол Л.М., 2006).

Поняття художньо-естетичної компетентності Л. Михайлова подає дещо ширше: як розвиненість в особистості художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем і творцем, уміння сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори, висловлювати особисте ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності (Михайлова Л.М., 2009).

Визначаючи художньо-естетичну компетентність як комплексну характеристику особистості майбутнього художника-педагога, С. Чернишова вважає, що вона має охоплювати такі компоненти: художньо-естетичні знання, уміння (теоретичні знання і практичні вміння з рисунку, композиції, кольорознавства, технології художньої обробки матеріалів); досвід успішної практичної діяльності зі створення творів образотворчого мистецтва; сформовану мотивацію до творчої художньо-естетичної діяльності і творчого зростання; здатність

до досягнення загальної когнітивної складності картини світу, до сприйняття, розуміння й інтерпретації творів мистецтва; сформований естетичний смак і прагнення до естетичного перетворення навколишнього простору; готовність навчати художньо-естетичній творчості майбутніх учнів (Чернышова И.В., 2008). Щоправда, послідовність викладу цих складників дещо неузгоджена з усталеною ієрархією усталеної структури елементів будь якого виду активності: мотивація — свідомість — діяльність.

**Висновки.** З окреслених визначень випливає, що художньо-естетична компетентність — це поняття надзвичайно широке, оскільки охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльну й рефлексивну сфери структури особистості. У такому розумінні ця категорія стосується дітей, залучених до художньо-естетичної культури, та дорослих людей, які захоплюються мистецтвом або займаються ним на професійному рівні. Очевидно, що художньо-естетичною компетентністю мають володіти фахівці різного мистецького профілю: музиканти, хореографи, живописці, графіки, дизайнери, майстри декоративно-прикладного мистецтва й художники-педагоги. Однак якщо це поняття диференціювати на такі різновиди, як естетична й художня компетентність, то виявиться, що кожна з них для певного мистецького фаху водночас має загальний і специфічний зміст.

## ДЖЕРЕЛА

1. Айзікова Л.В. Компетенція та компетентність: до визначення понять у пошуках зарубіжних дослідників / Л.В. Айзікова // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. Збірник наукових праць. — Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. — 2008. — Вип. 12. — С. 291–296.
2. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Електронний ресурс] / А.А. Бодалев. — Режим доступу : <http://www.vakhromov.narod.ru/publ/docs/014.doc>
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [ред. В.Т. Бусел]. — К. : Перун. — 1728 с.
4. Гарбузенко Л.В. Декоративно-прикладне мистецтво: крок до художньо-естетичної компетентності : навч.-метод. посіб. / Л.В. Гарбузенко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград : Александрова М.В., 2016. — 132 с.
5. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2011. — № 8. — С. 224–233.
6. Кляйн Е. Великий етимологічний словник англійської мови / Е. Кляйн. — Elsevier Publishing Company, 1996. — 355 с.
7. Малинская Л.Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Малинская Л.Л. — Уфа, 2010.
8. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. — Х. : Веста ; Вид-во «Ранок», 2006. — 256 с.
9. Михайлова Л.М. Естетичне виховання молоді компетентнісний підхід // Вісник національного технічного університету України: Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2009. — № 1. — С. 158–162.

10. Пайдуков П.В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 / Пайдуков П.В. — Чебоксары, 2013. — 22 с.
11. Ревенко І.В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І.В. Ревенко // Мистецтво і освіта. — 2007. — № 3. — С. 139–146.
12. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. — Київ, 1974.
13. Чернышова И.В. Творческая самореализация личности в художественно-образовательной деятельности // Искусство и образование. — 2008. — № 1. — С. 15–23.

## REFERENCES

1. Aizikova L. V. (2008). Kompetentsiia ta kompetentnist: do vyznachennia poniat u poshukakh zarubizhnykh doslidnykiv [Competence and competency: to define concepts in search of foreign researchers] / L. V. Aizikova // Naukovyi visnyk PNPu im. K. D. Ushynskoho/ Zbirnyk naukovykh prats / Odesa, PNPu im. K.D. Ushynskoho. Vypusk 12. S. 291 — 296. (ukr)
2. Bodalev A. A. (2005). Psykholohyia novoi ery: kompetentnost yly bespomoshchnost [Psychology of a new era: competence or helplessness] / A. A. Bodalev [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.vakhromov.narod.ru/publ/docs/014.doc>. (rus)
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] / [red. V.T. Busel]. K. : Perun. 1728 s. (ukr)
4. Harbuzenko L. V. (2016). Dekorativno-prykladne mystetstvo: krok do khudozhno-estetychnoi kompetentnosti : navch.-metod. posib. [Arts and crafts: a step towards artistic and aesthetic competence: a teaching manual] / L. V. Harbuzenko; Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kirovohrad : Aleksandrova M. V. 132 c. (ukr)
5. Holovan M. S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competency: a comparative analysis of concepts] / M. S. Holovan // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. №8. S. 224 — 233. (ukr)
6. E. Kliain. (1996). Velykyi etymolohichni slovnyk anhliiskoi movy [Kleins Comprehensive Etymological Dictionary]. Elsevier Publishing Company. 355 s. (ukr)
7. Malynskaia L. L. (2010). Pedahohycheskye uslovvia podhotovky budushchykh uchyteli yzobrazytelnoho yskusstva k rukovodstvu khudozhestvenno-tvorcheskoi deiatelnosti u shkolykov [Pedagogical conditions for the preparation of future teachers of fine arts to guide the artistic and creative activities of students] / L.L. Malynskaia. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Ufa. (rus)
8. Masol L. M. (2006). Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli : posibnyk dlia vchyteliv [Methods of teaching art in elementary school: a teachers' manual] / L. M. Masol, O. V. Haidamaka, E.V. Bielkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko. Kh. : Vesta : Vydavnytstvo «Ranok». 256 s. (ukr)
9. Mykhailova L. M. (2009). Estetychne vykhovannia molodi: kompetentisnyi pikhid [Aesthetic education of young people from a competent way.]. Visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. № 1. S. 158-162. (ukr)
10. Paidukov P. V. (2013). Formyrovanye professyonalnoi kompetentnosti u budushchykh uchyteli yzobrazytelnoho yskusstva v protsesse predmetnoi podhotovky [Formation of professional competence of the future fine arts teachers in the course of subject preparation]: avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk, spets.: 13.00.08 / P. V. Paidukov. Cheboksary. 2013. 22 s. (rus)
11. Revenko I. V. (2007). Khudozhno-estetychna kompetentnist uchytelia yak pokaznyk ioho profesiinoi kultury [Artistic and aesthetic competence of the teacher as an indicator of his professional culture] / I. V. Revenko // Mystetstvo i osvita. № 3. S. 139–146. (ukr)
12. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. (1974) // za redaktsiieiu O. S. Melnychuka, Kyiv. (ukr)
13. Chernyshova Y. V. (2008). Tvorcheskaiia samorealizatsiia lychnosti v khudozhestvenno obrazovatelnoi deiatelnosti [Creative self-realization of personality in artistic and educational activity] // Yskusstvo y obrazovanye. № 1. S. 15–23. (rus)

**Карам А.**

### **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА «ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ»**

*В статье раскрыта сущность трактовки феномена «эстетическая компетентность личности», с точки зрения философии, психологии, педагогики, социологии, культурологии. Отмечено взаимосвязь синонимических понятий «готовность» и «подготовленность»: «готовность» — понятие более широкое, чем компетентность и подготовленность, которые могут быть единичными, фрагментарными, то есть не обеспечивать полной способности выполнять функции деятельности. Определена художественно-эстетическая компетентность как система внутренних средств регуляции художественно-эстетических действий, в состав которой входят художественно-эстетические знания, социальные установки, умения и опыт, эстетическая ориентированность, основанная на знаниях и чувственном опыте, свободный художественно-эстетическими средствами и достижения адекватного восприятия художественно-эстетической ситуации. Раскрыта сущность и особенности эстетической компетентности. Выделены современные подходы к определению понятия «эстетическая компетентность». Раскрыты компоненты эстетической компетентности. Выделены специфические черты, а также факторы влияния на развитие эстетической компетентности. В заключении отметим, что исследуемое понятие «эстетическая компетентность» следует дифференцировать на такие разновидности, как эстетическая и художественная компетентность, тогда каждая из них для определенной художественной специальности одновременно будет иметь общий и специфический смысл.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, эстетика, эстетическая компетентность, художественно-эстетическая компетентность, личность.

**A. Karam**

### **ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE PHENOMENA "AESTHETIC COMPETENCE OF PERSONALITY"**

A. Karam, Postgraduate student of Vladimir Dahl Eastern Ukrainian National University

*In the article it is revealed the essence of interpretation of the phenomenon of «aesthetic competence» from the point of view of philosophy, psychology, pedagogy, sociology, and cultural studies. Emphasis is placed on the interconnection of synonymous terms «readiness» and «preparedness»: «readiness» is a concept broader than competence and preparedness, which may be single, fragmented, that is, not to provide the full capacity to perform the functions of an activity. The essence of the outlined phenomenon is analyzed through its separate concepts, taking into account their relation: «aesthetic competence» with the concepts «competence», aesthetics «. Artistic and aesthetic competence is defined as a system of internal means of regulation of artistic and aesthetic actions, which includes artistic and aesthetic knowledge, social guidelines, skills and experience, aesthetic orientation, based on knowledge and sensory experience, free possession of artistic and aesthetic means and perception of artistic and aesthetic situation. The essence and features of aesthetic competence are revealed. The modern approaches to defining the concept of «aesthetic competence» are highlighted. The components of aesthetic competence are revealed. Specific features and factors influencing the development of aesthetic competence are highlighted. In conclusion, it is noted that the concept under study, aesthetic competence, should be differentiated into such varieties as aesthetic and artistic competence, while each of them, for a particular artistic profession, will at the same time have a general and specific meaning.*

**Key words:** competence, competency, aesthetics, aesthetic competence, artistic and aesthetic competence, personality.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2019 р.  
Прийнято до друку 29.10.2019 р.

**Кочеткова О.С.,**

заступник директора з навчально-виховної роботи  
Приватного закладу ЗЗСО і ступеня «Академія сучасної освіти»  
з поглибленим вивченням іноземних мов

ORCID iD 0000-0001-9722-1157  
Researcher ID L-7056-2015

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ІНТЕРАКТИВНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСІТИ**

*В світовому освітньому просторі розширюються можливості використання електронних засобів, технологій і ресурсів послуговуючись мережею Інтернет і різних інноваційних технологій. Динамічний розвиток інформаційних технологій і зміна вимог до освітньої діяльності дисонує з рівнем розвитку інформаційної компетентності учнів.*

*Сучасним засобом формування цифрової компетентності виступає різний контент: електронні курси, тренажери, засоби взаємодії вчителя та учня, системи дистанційного навчання тощо. Формування сучасного інтерактивного освітнього середовища здійснюється в умовах широкого впровадження і застосування ІКТ. Таке середовище навчання створюється сукупністю традиційних та інноваційних засобів і дає можливість забезпечити самостійну навчальну діяльність учнів, безпосередній зворотний зв'язок, безперервне оновлення змісту навчальних матеріалів і швидший доступ до них, реалізацію індивідуальних траєкторій навчання і групової форми роботи, багаторівневу комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу.*

**Ключові слова:** компетенція, цифрова компетенція, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології.

© Кочеткова О.С., 2019

**Вступ.** У зв'язку із загальносвітовими тенденціями вдосконалення технологій і способів отримання, обробки і передачі інформації, відкриваються якісно нові можливості в сфері освіти. Розвиток інформаційних технологій, використання інтернету, мережева взаємодія освітніх організацій, електронне навчання обумовлюють необхідність вивчення питань підготовки учнів з урахуванням пріоритетних напрямків інформатизації суспільства.

В світовому освітньому просторі розширюються можливості використання електронних засобів, технологій і ресурсів з використанням мережі інтернет і різних інноваційних технологій. Динамічний розвиток інформаційних технологій і, як наслідок, зміна вимог до освітньої діяльності дисонує з рівнем розвитку інформаційної компетентності учнів.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти розглядає інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освітньому процесі як «інструмент забезпечення успіху» Нової україн-

ської школи (НУШ) [1]. Оновлення української школи потребує впровадження в освітній процес нових освітніх технологій. Одним із шляхів створення такої школи є застосування ІКТ-технологій у навчальному процесі.

Інформаційна компетентність передбачає критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій сучасною людиною ХХІ століття у повсякденному житті, у професійній діяльності, публічному просторі та приватному спілкуванні.

Проблеми, стан та напрямки розвитку інформаційних технологій, можливості їх застосування в системі освіти, розвиток і формування інформаційних компетенцій широко обговорюються в науковому співтоваристві.

Ідеї компетентнісного підходу в освіті розглядали: В.І. Байденко, Г. Вайлер, В.К. Загвоздкін, Дж. Равен, А.В. Хуторський та ін.; інтеграцію в освітній процес поняття «інформаційна компетентність» вивчали А.Ф. Ахмерова, Н.В. Баграмова, А.І. Міщенко та ін. Різні аспекти розвитку особистості в умовах інформати-

зації знайшли відображення в працях Н.В. Гафурова, М.П. Сподарець, І.В. Роберт та ін.

Аналіз досліджень показав, що до теперішнього часу склалися теоретичні передумови з питань інформатизації освіти і розвитку інформаційної компетентності з використанням різних педагогічних умов, проте наголошується недостатність досліджень, в яких розглядаються формування цифрової компетентності учнів в інтерактивному середовищі. Існує затребуваність в розробці науково обґрунтованих теоретико-методологічних положень щодо забезпечення ефективності розвитку інформаційної компетентності учнів в інтерактивному середовищі [2; 3; 5].

Метою дослідження є виокремлено основних проблем розвитку цифрової компетентності компетентності учнів в інтерактивному середовищі. В статті також визначимо сутність і структуру поняття інформаційна компетентність як інтегративної якості особистості, опишемо її компоненти та охарактеризуємо можливості інтерактивного середовища.

Методологічну основу дослідження склали системний підхід, який розглядає компетентність як сукупність структурних компонентів діяльнісний підхід, спрямований на використання сучасних методів і технологій; компетентнісний підхід, що забезпечує розвиток інформаційної компетентності в освітньому процесі на основі інтерактивного середовища.

У контексті статті провідними категоріями є «компетенція», «компетентність», «цифрова компетенція», «інформаційна компетентність». Незважаючи на те, що ці терміни активно використовуються в науковій і навчальній літературі, нормативній та повсякденній розмовній лексиці, проте, трактування досі залишається багатозначним. Перш ніж визначитися з терміном «цифрова компетентність», як ключовим для даної роботи, необхідно виявити основні існуючі підходи до визначення і самі визначення понять — «компетенція» і «компетентність». Компетенції характеризують різні предмети і види діяльності учня, а компетентність виступає як інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності її до діяльності.

В цілому, розуміння термінів «компетенція» і «компетентність» зі змістовної, діяльнісної та результативної сторони дозволяє найбільш точно уявити сутність цих понять стосовно сфери освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дати узагальнене визначення терміна «компетенція», як отримані в результаті навчання знання, вміння,

навички і способи діяльності, спрямовані на успішну самореалізацію; а «компетентність» як здатність і готовність використовувати набуті компетенції для вирішення навчальних завдань [3, с. 49].

Цифрова компетентність — це вміння розуміти і використовувати інформацію, надану в різноманітних форматах за допомогою комп'ютерів. Постійне перебування в Інтернеті, в полі гіпертексту, дає можливість швидкої навігації з одного ресурсу на інший, формує нові патерни поведінки, прийоми пошуку інформації, особливості спілкування. Це призводить до формування мережевого мислення, основна риса якого — висока ступінь інформаційно-комунікаційної активності.

Структура цифрової компетентності включає чотири компоненти: знання; вміння та навички; мотивація; відповідальність. Кожен з компонентів може реалізовуватися в різних сферах діяльності в інтернеті. Відповідно, виділені чотири види цифрової компетентності:

1) інформаційна та медіакомпетентність — знання, вміння, мотивація і відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації і її критичним осмисленням, а також зі створенням інформаційних об'єктів з використанням цифрових ресурсів (текстових, образотворчих, аудіо та відео);

2) комунікативна компетентність — знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі та ін.);

3) технічна компетентність — знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, в тому числі використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів тощо;

4) споживча компетентність — знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, які передбачають задоволення різних потреб [4, с. 81].

Для формування цифрової компетентності як освітнього результату необхідне інтерактивне середовище. Головна риса інтерактивного навчання — використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань, з максимальною свободою розумової діяльності. В свою чергу, застосування ІКТ у навчанні — одна з найбільш важливих і стійких тен-



денцій розвитку освітнього процесу. Дане поєднання ґрунтується на прямій взаємодії учнів з освітнім середовищем та передбачає їх активну розумову діяльність.

Розвиток сучасних засобів та інструментів навчання, засноване на процесі інформатизації освіти, відкривають нові методичні можливості засобів цифрового інтерактивного середовища:

- візуалізація знань;
- доступ до значної кількості інформації, представленої в інтерактивній формі засобами мультимедіа контенту;
- індивідуалізація, диференціація навчання;
- відстеження процесу розвитку об'єкта, побудова схеми, послідовність виконання операцій (комп'ютерні презентації);
- моделювання об'єктів, процесів і явищ;
- створення і використання інформаційних баз даних;
- здійснення тренування і самопідготовки;
- посилення мотивації навчання (ігри, засоби мультимедіа);
- розвиток певного виду мислення (наприклад, наочно-образного);
- формування культури навчальної діяльності;
- вивільнення навчального часу [6].

Серед розглянутих вище засобів, присутня група — мультимедійні засоби навчання, яка ґрунтується на використанні аудіовізуальної інформації і інтерактивній взаємодії.

Інтерактивне середовище повинно бути засноване на певних дидактичних особливостях організації процесу навчання, які реалізуються в умовах взаємодії з електронним інформаційно-освітнім середовищем. Серед них можна виділити наступні:

- висока інформаційна насиченість;
- раціоналізація піднесення навчальної інформації;
- показ досліджуваних явищ у розвитку, динаміці;
- реальність відображення дійсності [5, с. 2].

Сучасними засобами формування цифрової компетентності може виступати різний контент (електронні курси, тренажери, засоби взаємодії вчителя та учня, системи дистанційного навчання та ін.), який повинен відповідати сучасним характеристикам дидактичних засобів (наочність, мультимедійність, інтерактивність,

індивідуалізація процесу навчання і моніторинг успішності, безперервна взаємодія, організація діяльності в фізичному просторі, контроль навчання).

Інтерактивність — це принцип організації системи, при якому мета досягається інформаційним обміном між елементами даної системи. Інтерактивне освітнє середовище передбачає собою організацію і розвиток інтерактивного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. Формування сучасного інтерактивного освітнього середовища має здійснюватися в умовах широкого впровадження і застосування ІКТ. Таке середовище навчання створюється сукупністю традиційних та інноваційних засобів і надає можливості для забезпечення самостійної навчальної діяльності учнів, безпосереднього зворотного зв'язку, безперервного оновлення змісту навчальних матеріалів і швидший доступ до них, реалізацію індивідуальних траєкторій навчання і групової форми роботи, багаторівневу комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 15].

Потенціал інтерактивного середовища здатний виконувати управлінські функції в організації навчальної діяльності учнів, контроль різними формами, в тому числі взаємооцінювання, експертне оцінювання; здійснювати моніторинг успішності розвитку цифрової компетентності [2].

Сукупність педагогічних умов результативного розвитку цифрової компетентності учнів в умовах інтерактивного середовища включає в себе:

- створення позитивної мотивації учнів за допомогою організації рефлексивної діяльності щодо наявного рівня сформованості цифрової компетентності;
- збагачення змісту, представленого в електронному інтерактивному середовищі матеріалом, що сприяє розвитку інформаційної компетентності.

З огляду на вище зазначене можна стверджувати, що формування цифрової компетентності можна здійснювати через поєднання застосування цифрових інструментів та інтерактивного навчання. Окреслені висновки наразі залишаються актуальними й потребують подальшого розроблення, яке пов'язано з появою нових цифрових інструментів та їх можливим використанням в освітньому процесі.

## ДЖЕРЕЛА

1. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Карташова Л.А. Віртуальна школа, електронні навчальні класи — не фантастика, а українська реальність [Електронний ресурс] / Л.А. Карташова. — Режим доступу : <http://knk.media/stati/1991-virtualna-shkolaelektronni-navchalni-klasi-ne-fantastika-a-ukrajinska-realnist.html>
3. Рождественская М.Г. Теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования / М.Г. Рождественская // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — №2 (45). — С. 135.
4. Темербекова А.А. Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности : монография / А.А. Темербекова [и др.]. — Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2016. — 112 с.
5. Clark, R.C. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning / Ruth C. Clark, Richard E. Mayer. 3rd ed., 2016. 502c.
6. E-Soft Development. E-learning [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.web-learn.ru/biblioteka-online/36-e-learning>

## REFERENCES

1. Kontsepsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (ukr)
2. L.A. Kartashova, «Virtual'na shkola, elektronni navchal'ni klasy — ne fantastyka, a ukrayins'ka real'nist'». [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://knk.media/stati/1991-virtualna-shkolaelektronni-navchalni-klasi-ne-fantastika-a-ukrajinska-realnist.html>. (ukr)
3. Rozhdestvenskaya M.H. (2014) Teoretycheskyy analiz ponyatyia «Setevoe vzaymodeystvie» v sfere obrazovaniya / M.H. Rozhdestvenskaya / A.A. Temerbekova // Myr nauky, kul'tury, obrazovaniya. № 2 (45). S. 135. (rus)
4. Temerbekova A.A. (2016) Sotsyal'nye sety v obrazovatel'nom protsesse kak resurs formyrovaniya YKT-kompetentnosti lychnosti: monohrafiya / A.A. Temerbekova [y dr.]. Horno-Altaysk: RYO HAHU. 112 s. (rus)
5. Clark, R.C. (2016) E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning / Ruth C. Clark, Richard E. Mayer. 3rd ed. 502s. (eng)
6. E-Soft Development. E-learning [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://www.web-learn.ru/biblioteka-online/36-e-learning> (eng)

**Кочеткова Е.С.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*В мировом образовательном пространстве расширяются возможности использования электронных средств, технологий и ресурсов с использованием сети Интернет и различных инновационных технологий. Динамичное развитие информационных технологий и изменение требований к образовательной деятельности диссонирует с уровнем развития информационной компетентности учащихся.*

*Современными средствами формирования цифровой компетентности выступает различный контент: электронные курсы, тренажеры, средства взаимодействия учителя и ученика, системы дистанционного обучения и пр. Формирование современной интерактивной образовательной среды осуществляется в условиях широкого внедрения и применения ИКТ. Такая среда обучения создается совокупностью традиционных и инновационных средств и предоставляет возможности для обеспечения самостоятельной учебной деятельности учащихся, непосредственной обратной связи, непрерывного обновления содержания учебных материалов и быстрый доступ к ним, реализацию индивидуальных траекторий обучения и групповой формы работы, многоуровневую коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** компетенция, цифровая компетенция, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

**E. Kochetkova**

## **FORMING STUDENT'S DIGITAL COMPETENCY IN THE INTERACTIVE ENVIRONMENT**

E. Kochetkova, deputy director of educational work Private Institution of the ZZSO I degree "Academy of Contemporary Education" with advanced study of foreign languages

*The study focuses on the research of the digital competence of students in an interactive environment. The concept of public policy implementation in the field of reforming general secondary education regards information and communication technologies (ICT) in the educational process as a «tool for success» of the New Ukrainian School (NUS).*

*Problems, status and directions of development of information technologies, possibilities of their application in the education system, development and formation of information competences are widely discussed in the scientific community.*

*The ideas of the competence approach in education were considered by: V.I. Bidenko, G. Weiler, V.K. Zagvozdkin, J. Raven, A.V. Khutorsky and others; integration of the concept of «information competence» in the educational process was studied by A. F. Akhmerova, N.V. Bagramova, A.I. Mishchenko. Various aspects of personality development in the conditions of informatization were reflected in the works of N.V. Gafurova, M.P. Spodarets, I.V. Robert.*

*The analysis of the studies showed that theoretical prerequisites for informatization of education and development of information competence using different pedagogical conditions have been established, but the lack of research examining the formation of students' digital competence in an interactive environment is emphasized. This research is devoted to this problem.*

*The purpose of the study is to highlight the main problems of digital competence development of students' competence in the interactive environment. The article also defines the essence and structure of the concept of information competence as an integrative quality of the individual, describes its components and the possibilities of the interactive environment.*

*The methodological basis of the study was a systematic approach that considers competence as a set of structural components an activity approach aimed at the use of modern methods and technologies; a competence approach that ensures the development of information competence in an educational process based on an interactive environment.*

*It has been found that an interactive environment is required to build digital competence as an educational output. The main feature of online learning is the use of students' own experience in solving problematic issues, with maximum freedom of thought.*

*The interactive environment should be based on certain didactic features of the organization of the learning process, which are implemented in the conditions of interaction with the electronic information and educational environment.*

*Contemporary means of digital competence formation can be different content (e-courses, simulators, teacher-student interaction tools, distance learning systems, etc.). The building of the digital competence is made through a combination of digital tools and interactive learning.*

**Key words:** *competence, digital competence, information competence, information and communication technologies.*

*Стаття надійшла до редакції 20.10.2019 р.*

*Прийнято до друку 29.10.2019 р.*

**Пуїо О.І.,**

аспірантка кафедри теорії і методики початкової та дошкільної освіти  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка,  
викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти  
Тернопільського обласного комунального  
інституту післядипломної педагогічної освіти

ORCID iD 0000-0002-4910-0497

## **СТАН РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РУХЛИВИХ ІГОР**

*В статті висвітлено результати аналізу річних планів закладів дошкільної освіти та календарних планів вихователів старших груп дітей дошкільного віку щодо проблеми формування цінностей спілкування дошкільників, таких як взаємодія, емпатія, відповідальність. Розкрито особливості використання вихователями рухливих ігор в освітньому процесі: проведення гри, підбиття підсумків, рефлексії з метою формування ціннісних орієнтацій дошкільнят.*

**Ключові слова:** рухливі ігри, ціннісні орієнтації, взаємодія, емпатія, відповідальність.

© Пуїо О.І., 2019

**Вступ.** Суспільство ХХІ сторіччя спрямоване на інтелектуальний розвиток дітей з раннього і дошкільного віку. Сучасні батьки зацікавлені у вихованні розумних та здорових дітей, котрі з перших років життя навчаються рахувати, читати, писати, знають столиці далеких країн. Однак в гонитві за швидким інтелектуальним розвитком нерідко страждає фізичний та емоційний розвиток дітей. Рухливі ігри стають менш популярними, діти часто конфліктують, не відчуваючи потреб своїх ровесників, не вміють взаємодіяти та не завжди відповідально ставляться до виконання обов'язків як у побуті, так і в грі.

**Завдання статті** полягають у:

— презентації даних аналізу річних планів закладів дошкільної освіти та календарних планів вихователів з метою вивчення стану відображення в них питань формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників в грі;

— представленні результатів анкетування вихователів;

— розкритті особливостей прояву ціннісних орієнтацій старшими дошкільниками під час ігор.

**Аналіз сучасних досліджень.** Ціннісні орієнтації як фундамент моральної спрямованості особистості дитини досліджували О. Запорожець, Я. Корчак, А. Макаренко. На сучасному

етапі ціннісні орієнтації дошкільників стали предметом досліджень Г. Беленької, С. Ладивір, А. Токаревої, К. Карасьової, Т. Титаренко, Т. Піроженко. Формування цінностей спілкування засобами рухливих ігор набули актуальності в роботах О. Богініч, В. Наумчука, З. Діхтяренко, Н. Кушнірик, О. Кошелівської. У дослідженні О. Лисенко доведено, що зорієнтованість старших дошкільників на взаємодію з іншими стимулює їхній особистісний розвиток і піднімає його на вищий рівень.

На формування ціннісного ставлення до власного здоров'я (в тому числі й емоційного) в дітей старшого дошкільного віку особливий вплив мають соціальні чинники. Перш за все — це ставлення суспільства до здоров'я як до цінності. (Лисенко О., 2017). Не менш важливим є чинник ставлення до здоров'я в родині, де виховується дитина. Сюди відноситься як ставлення до фізичного здоров'я, так і вміння дорослих володіти емоціями (зберігати емоційне здоров'я) та формувати емоційний інтелект дітей.

На основі аналізу освітніх програм для дошкільнят, рекомендованих Міністерством освіти та науки України («Впевнений старт», «Дитина», «Стежина», «Світ дитинства», «Скарбниця моралі», «Вчимося жити разом» «Соняшник», «Українське дошкільля», «Я у світі», «Дитина

в дошкільні роки») ми констатували, що ціннісні орієнтації є пріоритетними у програмах «Скарбниця моралі» та «Вчимося жити разом».

Гармонійний розвиток дошкільнят присутній у фокусі всіх освітніх програм, однак лише освітні програми «Дитина» та «Впевнений старт» розглядають рухливі ігри як потужний засіб формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників. Розвиток відповідальності засобами рухливих ігор передбачений програмами «Стежина» та «Світ дитинства».

В контексті вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливої гри аналізу підлягали річні плани освітньої роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) та календарні плани вихователів. Загалом було проаналізовано 20 річних планів та 50 календарних планів вихователів закладів дошкільної освіти.

В річних планах ЗДО було проаналізовано розділи, що містять дані про підвищення рівня професійної майстерності педагогів, методичну роботу закладу, стан освітнього процесу, співпрацю з родинами вихованців, заходи, що включають рухливі ігри. У результаті опрацювання річних планів ми дійшли висновку, що більшість планів на 2016–2017, 2017–2018, 2018–2019 роки містять такі напрямки: формування у дітей основ здорового способу життя, екологічне виховання, патріотичне виховання, співпраця з родинами вихованців, тематичні свята та розваги. Аналітичні довідки в річних планах містять мінімальну інформацію про цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор.

Такі заходи як ранкова гімнастика, Дні здоров'я, спортивні розваги, спортивні свята, музичні розваги (з використанням рухливих ігор) для дошкільнят, плануються впродовж року і свідчать про значну увагу до використання рухливих ігор як засобу розвитку фізичних якостей дітей.

У річному плані садочка «Орлятко» м. Вишневе Києво-Святошинського району Київської області серед організаційних заходів для педагогів було заплановано методичний семінар «Використання мовленнєвих текстів у рухливих іграх», а також групова консультація «Загартовуючі процедури, фізкомплекс на прогулянці» (із включенням рухливих ігор).

В річних планах ЗДО значна увага приділяється проблемі формування досвіду моральної поведінки дошкільників, морально-етичному вихованню, правилам взаємин дорослих та дітей, етикету міжособистісних взаємин, а також грі: рухливим іграм із великим навантаженням,

іграм-естафетам, народним іграм. Однак рухливій грі не надається належного значення як засобу формування міжособистісної взаємодії та розвитку моральних якостей дітей.

Методична робота, відображена в річних планах, спрямована на підготовку педагогів до особистісно орієнтованої моделі співпраці, спілкування на засадах толерантності та поваги до особистості дитини. Відповідно, з дітьми планується робота з моделювання ситуацій прояву емпатії і взаємодії. Про це свідчить тематика запланованих відкритих занять: «Про що розповідає картина», «Вчимося розуміти товариша» (заняття з морально-етичного виховання).

Блок фізкультурно-оздоровчої роботи передбачає аналіз результативності корекційно-профілактичної роботи; а саме: ефективність використання традиційних та нетрадиційних методів і прийомів підвищення рухової активності дітей на заняттях і в повсякденному житті; зростання рухової активності дітей відповідно до вікових норм; виготовлення обладнання до рухливих ігор.

Так, серед форм організації методичної роботи садочка №18 «Сонечко» м. Тернополя плануються тематичні круглі столи — «Координація діяльності педагогів закладу з батьками», практикуми — «Керівництво рухливими іграми в різних вікових групах», ділові ігри — «Поговоримо про толерантність», педагогічні ради — «Гармонійна взаємодія із сім'єю — запорука повноцінного буття дитини», методичні години — «Значення рухливих ігор для всебічного розвитку дітей дошкільного віку», «Історія рухливих ігор та їх класифікація і роль в розвитку основних рухів дитини», консультації для вихователів — «Сучасні проблеми взаємодії дошкільного закладу та сім'ї», «Українські рухливі народні ігри в дитячому садку. Характеристика народних ігор», «Рухливі ігри в житті дитини», ігрові моделювання — «Вчимо дітей граючи».

Особливу увагу під час планування літнього оздоровчого періоду вихователі надають саме рухливим іграм на повітрі, хороводам. З метою підвищення рівня професійної майстерності вихователів методисти закладів планують проведення бесід щодо підбору рухливих ігор на літній період та особливостей їх організації, допомагають вихователям спланувати ігрову діяльність під час прогулянок. У плануванні значну увагу приділено проведенню свят з використанням народних рухливих ігор (Свято української народної рухливої гри до Дня Конституції, спортивне свято з використанням народних ігор «Веселі пострибайчики», фізкультурне дозвілля «Гра народна, хороводна»).

Узагальнюючи опрацьовані матеріали зазначимо, що обов'язковими компонентами всіх річних планів ЗДО є ранкова гімнастика, Дні здоров'я, спортивні свята та розваги, музичні розваги з використанням рухливих ігор для дошкільнят. Частина ЗДО значну увагу приділяють народним рухливим іграм, акцентуючи увагу на моральних аспектах народної гри. Рідко (одиночні випадки) ЗДО використовують моделювання практичних ситуацій і працюють з педагогами над запровадженням сучасних рухливих ігор з метою розвитку ціннісних орієнтацій у дітей.

Наступним кроком було вивчення календарно-тематичних планів вихователів. Опрацювавши 50 календарно-тематичних планів вихователів, вдалося з'ясувати, що кількість рухливих ігор, які педагоги пропонують для ігор дітей старшого дошкільного віку впродовж року коливається від 57 до 120. Серед них вибірка малорухливих ігор становить від 10 до 12, хороводів — від 4 до 5, народних ігор — від 5 до 20, естафети в цілому визначаються 5 видами. Всі інші ігри — це рухливі ігри з помірним, середнім та значним навантаженням, спрямовані на розвиток фізичних якостей дітей.

Найбільш популярними іграми за результатами дослідження виявилися: «Лови, кидай — падати не давай», «У ведмедя у бору», «День і ніч», «Лисиця в курнику», «Вудочка», «Знайди, де заховано», «Ведмідь і бджоли», «Третій зайвий», «Море хвилюється», «Цілься краще», «Відгадай чий голос», «Пташки і кіт», «Заборонений рух», «Літаки», «Кольорові автомобілі», «Чия ланка швидше збереться», «Мишоловка», «Плутанина», «Каруселі», «Горобці та автомобілі». Серед хороводних ігор — «Подояночка», «У лісочку на горбочку», з-поміж народних — «Квач», «Павучок», «Чий віночок кращий». Вихователі прописують мету кожної рухливої гри, однак не враховують їх виховного потенціалу. Тобто не розглядають рухливі ігри як засіб формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників. Народна гра отримала значну увагу в календарно-тематичних плануваннях вихователів старших груп впродовж року, однак виключно з метою розвитку фізичної активності старших дошкільнят та збереження народних традицій.

В основному всі рухливі ігри передбачені в планах з метою розвитку спритності, покращення показників бігу, стрибків, лазіння, виконання правил гри. Лише гра «Передай радість» була спрямована на формування емоційного інтелекту, рухлива гра «Поїзд дружби» — на формування позитивних емоцій, гра «Водії» —

на формування вміння дітей працювати в парах та самостійно розподіляти ролі, «Чия вежа вища» — на формування навичок взаємодії. Лише в окремих планах представлені рухливі ігри, спрямовані на виховання дружніх взаємин, колективізму, взаємодії, самостійності.

Таким чином, в календарно-тематичних планах роботи вихователів старших груп ЗДО зазначено чимало рухливих ігор різних видів та навантаження, що пропонуються для програвання дітьми впродовж року. Дотримано вимог щодо режимного використання рухливих ігор, проте не завжди передбачено систематичне використання ігор. Виховна мета рухливих ігор в більшості випадків не прописана, не приділено увагу можливості формування ціннісних орієнтацій засобами рухливої гри. Популяризація народних ігор свідчить про значну увагу до морального виховання засобами народних традицій загалом та народних ігор, зокрема. Керівництво грою в календарно-тематичних планах вихователів старших груп ЗДО не відображене.

Для констатування рівня розуміння вихователями важливості застосування рухливих ігор з метою формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників, оцінки прояву дітьми емпатії, взаємодії та відповідальності під час рухливих ігор, вміння надати допомогу другові та приймати її, було проведено анкетування. В ньому взяли участь 240 вихователів ЗДО Тернопільської, Київської та Рівненської областей.

Анкета містила 16 запитань, спрямованих на з'ясування стажу роботи, визначення освітнього рівня педагогів. Спеціальні запитання були спрямовані на:

— визначення ролі рухливої гри в житті їхніх вихованців, виокремленні улюблених видів та окремих рухливих ігор;

— бачення вихователями рухливої гри як засобу формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку;

— вияв умінь вихователів акцентувати увагу на проявах відповідальності дітей в грі.

Запропоновані запитання також дозволили визначити засоби, які на думку вихователів, найкраще мотивують «неактивних» дітей до участі в рухливих іграх, встановити рівень сформованості таких якостей, як дружелюбність, відповідальність, організованість, взаємодія, емпатія. Ми перевірили як вихователі проводять рефлексію після рухливої гри та на чому акцентують увагу під час її проведення.

В анкетуванні брали участь вихователі різного віку. Більшість із них має повну вищу освіту — 181 вихователь (75,4 %), у 45 вихователів

(18, 75 %) — неповна вища освіта, у 11 вихователів (4,6 %) — базова вища освіта, лише у 3 вихователів (1, 25 %) — професійно-технічна освіта. Це свідчить про високий освітній рівень респондентів.

В опитуванні взяли участь вихователі з різним досвідом роботи. За стажем роботи 61 вихователь (25,4 %) має від 10 до 20 років трудової діяльності у ЗДО, 61 вихователь (25,4 %) — більше 20 років стажу. Значна частина опитаних — 118 вихователів (49,2 %) працюють у ЗДО менше 10 років.

На запитання анкети «Які види ігор найбільше любляють ваші вихованці?» 136 вихователів (56,7 %) відповіли, що це рухливі ігри, 48 вихователів (20 %) — сюжетні ігри, 29 вихователів (12,2 %) — ігри-драматизації, 27 вихователів (11,3 %) — дидактичні. Такий відсотковий розподіл свідчить про те, що старші дошкільники віддають перевагу рухливим іграм.

Відповідаючи на запитання «Що допомагають покращувати та формувати рухливі ігри у дітей?», 107 вихователів (44,6 %) зазначили, що рухливі ігри покращують фізичне здоров'я, 72 вихователі (30 %) — вважають, що вони сприяють формуванню цінностей спілкування, 61 вихователь (25,4 %) — обрали варіант «вольові риси». Таким чином, в основному, рухливі ігри високо оцінені педагогами як засіб покращення фізичного здоров'я дітей.

У відповідь на запитання «Яким видам рухливих ігор старші дошкільники віддають перевагу за можливості обирати гру?» 202 вихователі (84,1 %) зазначили, що це спортивні ігри, естафети, 30 вихователів (12,5 %) — надали перевагу хороводним іграм і 8 вихователів (3,4 %) — музичним рухливим іграм.

На запитання «Чи проявляють старші дошкільники співчуття до тих, хто програв під час рухливої гри?» 165 вихователів (68,8 %) відповіли, що вихованці проявляють співчуття, але за мотивуючої діяльності вихователя, 32 вихователі (13,3 %) дали відповідь «так, завжди» і майже стільки ж педагогів — 30 (12,5 %) дали відповідь «ні, ніколи». 13 вихователів (5,4 %) дали власні відповіді на запитання. Наприклад, «інколи», «не завжди», «інколи з ініціативи педагога, інколи з власної», «залежно хто програв», «знаходяться двоє чи троє дітей, які вмюють заспокоювати інших». Це свідчить про різні рівні прояву співчуття старшими дошкільниками під час гри та керівну роль педагога у формуванні ключових цінностей особистості засобами гри.

Відповіді на запитання «Під час рухливих ігор, що вимагають об'єднання зусиль партне-

рів чи команди, — учасники проявляють взаємодію?» розділились таким чином: 131 вихователь (54,6 %) вважають, що вихованці проявляють взаємодію інколи, ситуативно. За шкалою оцінювання від 0 до 5 — вони здебільшого оцінили рівень прояву 3–4 бали. 106 вихователів (44,2 %) обрали варіант «так, завжди» і оцінили рівень прояву взаємодії старшими дошкільниками в описаній ситуації у 5 балів. Лише 3 вихователі (1,2 %) відповіли, що вихованці не проявляють взаємодії ніколи і оцінили це 0 балами.

Більшість вихователів — 157 (65,4 %), відповідаючи на запитання «Чи вмюють старші дошкільники приймати допомогу друга під час рухливих ігор?», дали відповідь «інколи, ситуативно», значна частина — 75 вихователів (31,3 %) обрали варіант «так, завжди». Лише 8 (3,3 %) вихователів запропонували свій варіант відповіді: «в залежності від настрою дитини, особливостей характеру», «вибірково» (від когось може прийняти допомогу, від когось ні). Тобто, основна частина опитаних вважають, що діти вмюють прийняти допомогу.

На запитання «Як би Ви оцінили прояв відповідальності старшими дошкільниками у ролі ведучого під час рухливої гри? Оцініть балами від 0 до 5 прояв взаємодії в описаній ситуації» 187 вихователів (77,9 %) оцінили прояв відповідальності вихованцями у 3–4 бали (середній рівень), 48 вихователів (20 %) — у 5 балів (високий рівень). Низький рівень (1–2 бали) не був обраний жодним вихователем. 5 вихователів (2,1 %) обрали свій варіант відповіді і висловили думку, що це залежить від окремої дитини. Таким чином, більшість педагогів переконані, що вихованці старшої групи мають середній рівень прояву відповідальності в описаній ситуації.

Обираючи відповіді на запитання «Яка мотивація найкраще працює на заохочення «неактивних» дітей до рухливих ігор?», 157 вихователів (65,4 %) обрали варіант «доручення особливої ролі під час організації гри», 59 вихователів (24,6 %) — «ініціатива вихователя» (зацікавлення, ситуація успіху), 19 вихователів (7,9 %) — «колективне запрошення дітей», 5 вихователів (2,1 %) запропонували власний варіант відповіді — прохання вихователя допомогти в організації гри та запрошення дітей з ініціативи вихователя. Отже, основна частина респондентів вважають, що найбільш дієвим засобом для залучення до гри неактивних дітей є доручення особливої ролі.

Відповідаючи на запитання «Які рухливі ігри сприяють формуванню емпатії, взаємодії, відповідальності старших дошкільників?»,

вихователі назвали такі види: командні ігри (сюжетні, естафети), народні рухливі ігри, музичні рухливі ігри (хороводи), ігри-драматизації, ігри з віршами морального змісту, комунікативні рухливі ігри, ігри, придумані дітьми. Найбільшою популярністю у вихователів користуються естафети. Конкретизуючи відповіді, вихователі назвали такі командні ігри: «Кіт та миші», «Поїзд», «День і ніч», «Хитра лисиця», «Мишоловка», «Миші в коморі», «Добіжи і злови», «Сірий зайчик умивається», «Кольорові автомобілі», «Мисливець і мавпи», «Вудка», «Хто швидше», «Море хвилюється раз», «Водії», «Гуси-лебеді», народні рухливі ігри: «Чия ланка швидше збереться», «Тин», «Квач», хороводні ігри: «Коровай», «Подоляночка». Та найбільш ефективними для формування цінностей спілкування, на думку вихователів, є командні ігри з правилами.

Даючи оцінку у балах якостям, які формуються у старших дошкільників за допомогою рухливих ігор, вихователі в 1 бал оцінили організованість, 2 бали — відповідальність, 3 бали — дружелюбність, 4 бали — взаємодію, 5 балів — емпатію. Отже, емпатія, визначена педагогами-дошкільниками як цінність, котра найкраще формується у старших дошкільників під час рухливих ігор.

На запитання «Чи проводите Ви рефлексію зі старшими дошкільниками після рухливої гри?» 152 вихователі (63,3 %) обрали варіант «інколи, ситуативно», 85 вихователів (35,4 %) — «так, завжди» і 3 вихователі (1,3 %) відповіли «ні, ніколи». Можемо зробити висновок, що більшість опитаних проводить рефлексію нерегулярно.

При відповіді на запитання «На що спрямовуєте увагу під час проведення рефлексії?» 184 вихователі (76,7 %) відповіли «що сподобалось під час гри/ що ні», 35 вихователів (14,6 %) — «на порушення під час гри», 5 вихователів (2 %) — «хто програв/хто виграв», 16 вихователів (6,7 %) запропонували свій варіант відповіді. Наприклад, звернути увагу на формування дружніх відносин в грі, похвалити всіх і сказати, що перемогла дружба, заохотити до участі в наступних іграх, надати рекомендації щодо подальших покращень під час

гри, запитати у дітей, які вони бажають внести зміни в гру, запитати як би дитина провела гру.

Таким чином, аналіз результатів анкетування вихователів ЗДО засвідчив: більшість опитаних педагогів вважає рухливі ігри улюбленими іграми старших дошкільників. Вони переконані, що найбільшою популярністю вихованців користуються естафети та спортивні ігри. Вважають, що основна функція рухливих ігор — покращення фізичного здоров'я дошкільнят. Вихователі вважають, що діти вміють проявляти співчуття під час невдач друзів у ході рухливої гри, однак роблять це з ініціативи вихователя, також ситуативно приймають допомогу друга в грі. Прояв взаємодії старшими дошкільниками вихователі визначили як ситуативний, а відповідальності — середній рівень (за допомогою оцінювання балами). Задіяти неактивних дітей до участі в рухливих іграх вихователям вдається за допомогою доручення виконання особливої ролі. Педагоги вважають, що емпатія є цінністю, котра найкраще формується за допомогою рухливої гри. За даними анкетування більшість респондентів рефлексію після рухливої гри проводять ситуативно, з'ясовуючи що найбільше сподобалося чи не сподобалося дошкільникам під час гри.

**Висновки.** Проведене дослідження з вивчення стану роботи закладів дошкільної освіти з питань формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливої гри дає підстави для наступних узагальнень:

— з'ясовано, у більшості ЗДО річні плани передбачають стандартні заходи із використанням спортивних та народних рухливих ігор. Лише окремі вихователі впродовж року планують і системно проводять сучасні рухливі ігри, спрямовані на формування цінностей;

— рухливі ігри вихователі розглядають як засіб фізичного розвитку вихованців, і недооцінюють можливість формування в них цінностей відповідальності, взаємодії, емпатії.

Більшість опитаних педагогів переконані, що під час гри діти на середньому рівні вміють проявляти відповідальність, взаємодію, пропонувати допомогу та приймати її від інших. Ці результати потребують підтвердження методом педагогічного спостереження.

## ДЖЕРЕЛА

1. Лисенко О. Ціннісне ставлення до здоров'я як системотворча складова ціннісних орієнтацій особистості [Електронний ресурс] / О. Лисенко. — (6. 06. 2019), 2017. DOI: 10.15330/esu.11.144-154. — Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/323730078\\_CINNISNE\\_STAVLENNIA\\_DO\\_ZDOROV%27A\\_AK\\_SISTEMOTVORCA\\_SKLADOVA\\_CINNISNIH\\_ORIENTACIJ\\_OSOBISTOSTI](https://www.researchgate.net/publication/323730078_CINNISNE_STAVLENNIA_DO_ZDOROV%27A_AK_SISTEMOTVORCA_SKLADOVA_CINNISNIH_ORIENTACIJ_OSOBISTOSTI)



## REFERENCES

1. Lysenko O. Tsinnisne stavlennia do zdorovia yak systemotvorcha skladova tsinnisnykh oriiientatsii osobystosti [Elektronnyi resurs] / O. Lysenko. — (6. 06. 2019), 2017. DOI: 10.15330/esu.11.144-154. — Rezhym dostupu: [https://www.researchgate.net/publication/323730078\\_CINNISNE\\_STAVLENNIA\\_DO\\_ZDOROV%27A\\_AK\\_SISTEMOTVORCA\\_SKLADOVA\\_CINNISNIH\\_ORIENTACIJ\\_OSOBISTOSTI](https://www.researchgate.net/publication/323730078_CINNISNE_STAVLENNIA_DO_ZDOROV%27A_AK_SISTEMOTVORCA_SKLADOVA_CINNISNIH_ORIENTACIJ_OSOBISTOSTI)

**Пуїо О.И.**

### **СОСТОЯНИЕ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПОДВИЖНЫХ ИГОР**

*В статье освещены результаты анализа годовых планов учреждений дошкольного образования и календарных планов воспитателей старших групп детей дошкольного возраста по проблеме формирования ценностей общения дошкольников, таких как взаимодействие, эмпатия, ответственность. Раскрыты особенности использования воспитателями подвижных игр в образовательном процессе: проведение игры, подведение итогов, рефлексии с целью формирования ценностных ориентаций дошкольников на основе анкетирования.*

**Ключевые слова:** подвижные игры, ценностные ориентации, взаимодействие, эмпатия, ответственность.

**О. Пууо**

### **THE CONDITION OF WORK OF PRESCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS FORMING VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR PRESCHOOL AGED CHILDREN THROUGH THE ACTIVE GAMES**

O. Puyo, Postgraduate student of the Department of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Lecturer in the Department of Pedagogy and Psychology and Inclusive Education Ternopil regional communal Institute of Postgraduate Teacher Education.

*The article covers the results of analysis of annual plans of preschool establishments in order to ascertain the role of active games in the process of formation of value orientations of senior preschool children. An analytical review of the curricula of senior preschool education educators has been made concerning the problem of forming the values of communication of preschoolers, such as interaction, empathy, responsibility. The existence of a description of the manual of the preschool children's play game is developed in order to create value orientations. The peculiarities of the use of active games by educators in the educational process are revealed. Conclusions about the importance of active games in the life of senior preschool children are made. Identify the favorite types of active games for preschoolers and individual games that are most popular. The ability of children to express sympathy, team interaction, responsibility in a playing situation during an active game contributing to the formation of these values are analyzed. The ability of senior preschool children to receive help from a friend during an active game is highlighted. The reflection regularity preschool teachers as a result of an active game and the main tasks that educators decide through the reflection is revealed. The level of formation of communication values of senior preschool children according to the results of the survey of educators has been determined. Features of the manifestation of value orientations of senior preschool children during game situations are considered.*

*On the basis of a comprehensive study: annual plans of preschool establishments, calendar plans of educators of senior preschool children, questionnaires of teachers, the state of work of preschool establishments is determined in relation to the formation of value orientations of senior preschool children through the active games.*

**Key words:** active games, value orientations, interaction, empathy, responsibility.

*Стаття надійшла до редакції 29.10.2019 р.*

*Прийнято до друку 03.11.2019 р.*

**Скачкова В.О.,**

студентка спеціальності «Початкова освіта»  
КЗВО КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж»

ORCID iD 0000-0001-8107-7322

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті висвітлено ставлення сучасного суспільства до особистості, що вкотре висуває дуже високі вимоги до особистісного розвитку підростаючого покоління. Також виявлені та розкриті психолого-педагогічні умови розвитку особистості учнів початкових класів. Доведено, що дітей потрібно сприймати як цілісну особистість, розуміти природу особистості учня початкових класів, внутрішні механізми його розвитку.*

**Ключові слова:** зміст освіти, ключові та предметні компетентності в змісті початкової освіти, педагогічна діяльність, структура змісту освіти, професійно-педагогічна культура, освітнє середовище.

© Скачкова В.О., 2019

**Вступ.** Одна із найголовніших задач школи та сім'ї — це формування всебічно розвинутої особистості, здатної адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на використання внутрішніх резервів у відповідності до зовнішніх умов, створити сприятливі умови для розвитку особистості в період шкільного дитинства.

Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення вмінь і навичок, а також на засвоєння ним значного обсягу фактичного матеріалу. Зміст освіти не повною мірою відповідає потребам суспільства та ринку праці, зокрема він не достатньо спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей [1]. Це пояснюється тим, що діти приступають до систематичного шкільного навчання, результатом якого повинно стати не тільки засвоєння системи наукових знань та умінь, а й розвиток творчих здібностей, моральна вихованість молодшої людини, готовності до подальшої самоосвіти.

Даною проблемою займалися такі науковці, як К. Ушинський, засоби розвитку людини були розвинені в педагогічних працях Й. Песталоцці, О. Савченко, Г. Сковороди, Н. Новікова, С. Русової та ін.

**Метою статті** є виявлення та розкриття психолого-педагогічних умов формування особистості учнів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** В молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається само-

свідомість: дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, яка піддається соціальним впливам, тобто вона зобов'язана вчитися і в процесі навчання змінювати себе, оволодівати знаннями, ідеями, які існують у суспільстві, систему соціальних очікувань стосовно поведінки і ціннісних орієнтацій; водночас дитина усвідомлює свою унікальність, свою самість, прагне показати свою значущість серед дорослих і однолітків [2].

В навчальній діяльності у школяра складаються уявлення про себе, самооцінка, формуються навички самоконтролю і саморегуляції.

Всебічно і гармонійно розвинена особистість є метою цивілізованого суспільства. Важливою умовою виховання дисциплінованості школярів, формування моральних якостей особистості є чітке формулювання норм і правил, заохочення виконання, відповідна реакція на порушення дисципліни. Розсудливе і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до нього дорослого, який санкціонує певний тип поведінки.

Мета виховання — попередньо визначені прогнозовані результати в підготовці підростаючих поколінь до життя, в їх особистісному розвитку і формуванні, яких прагнуть досягнути в процесі виховної роботи, для об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, поваги до себе, відповідальності за свої вчинки, здатності до морального самовдосконалення [3].

Риси і якості людей не програмується біологічно, а формуються в процесі життя, характеризуючи її соціальний розвиток. Соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства. Відбувається цей процес паралельно з біологічним розвитком дитини.

Поняття особистість означає суспільну сутність людини і включає сукупність вироблених нею в праці соціальних властивостей і якостей. Основними ознаками особистості є розумність, відповідальність, свобода, власна гідність, свідоме управління власною поведінкою і діяльністю, суспільна активність, творчість, індивідуальність [4].

Індивідуальність — це несхожість, своєрідність, відмінність від інших людей, яка надає кожній людині неповторності. Отже, особистість — це цілісна індивідуальність.

Виділяють три ознаки особистості: цілісність (взаємозв'язок рис і якостей особистості); стійкість рис; активність (активна діяльність, спрямована на пізнання та перетворення об'єктивного світу і власного «Я»).

Розвиток особистості — взаємозв'язок процесу кількісних і якісних змін, які відбуваються в анатомо-фізіологічному дозріванні, вдосконаленні нервової системи і психіки, у формуванні світогляду, моральності поглядів і переконань. Властивість особистості — це спрямованість, яка проявляється в динаміці розвитку людини як суспільної істоти в головних тенденціях її поведінки.

Формування особистості — це результат її розвитку, воно означає становлення, набуття людиною сукупності стійких властивостей і якостей.

Розвиток і формування особистості відбувається під впливом природних і соціальних факторів. Виділяють такі фактори:

— спадковість (генетика);

— соціальні фактори: а) середовище — комплекс різноманітних зовнішніх явищ які стихійно діють на людину; б) виховання.

Під його впливом відбувається корекція успадкованих внутрішніх особливостей людини, розвиток природних задатків, які переходять у здібності, або ж навпаки, в разі неправильного виховання відбувається гальмування розвитку здібностей та подавлення слабких задатків.

Людина є не пасивним об'єктом впливів середовища і виховання, а активний суб'єкт процесу розвитку і формування особистості. Існує внутрішня позиція особистості по відношенню до будь-яких зовнішніх впливів.

Існують зовнішні і внутрішні фактори розвитку і формування особистості:

— зовнішні фактори — це умови природного й суспільного середовища, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання освіти і праці, реалізації можливостей розвитку;

— внутрішні фактори — це природні нахили, сукупність почуттів, переживань, які існують у самому індивіді [5].

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості учнів початкових класів. Ці два процеси сприяють:

— розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних здібностей, набуттю нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини;

— розвитку умінь переборення внутрішніх суперечностей відповідно до особливостей суспільного розвитку;

— психічному розвитку людини. До цього процесу належать осмислення, систематизація, узагальнення інформації, засвоєної під час різних видів діяльності;

— інтелектуальному, творчому розвитку особистості;

— розвитку здатності до спілкування з оточуючими, завдяки чому дитина вчиться, набуває навичок розуміння інших людей а також самої себе;

— розвитку потреб людини. Тільки впливи, які виражають потребу дитини, спираються на її активність, є цінними у вихованні й забезпечують її розвиток;

— розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється.

Молодші школярі вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають умінням керувати своїми емоційними станами, стають стриманими, врівноваженими. Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів. Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність (успіхи та невдачі в навчанні, взаємини в колективі, читання книг, перегляд фільмів, мультфільмів, участь в іграх, конкурсах).

Загалом для молодших школярів характерний бадьорий, життєрадісний настрій. А форми емоційної неврівноваженості (грубість, запальність, забіякуватість) трапляються як розходження між прагненнями і можливостями їх задовольнити.

Молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається почуття самолюбства, зовнішнім

вираженням якого є гнівне реагування на будь-яке приниження їх особистості та позитивне переживання визнання їх якостей.

Розвиваються почуття симпатії, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній. Життя в класі виступає як фактор формування у дітей моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товарищескості, обов'язку, гуманності [6]. Для першокласників характерне переоцінювання власних моральних якостей та недооцінювання їх у своїх однолітків. З віком діти стають більш самокритичними.

Значний вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителем і колективом класу. Саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним сигналом в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює чи послаблює мотиви учіння, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до учіння і, насамперед, до оцінок учителя в цьому віці можна вважати показником відхилення [7].

Таким чином, з віком емоції дітей стають більш узагальненими, довільними, соціально регламентованими, ускладнюється зміст емоційної сфери, змінюється її експресивний бік.

Шкільне навчання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, довільного реагування поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя та батьків. Відкриваються можливості розвитку дитини як суб'єкта вольової поведінки, здатного довільного регулювати власні психічні процеси та поведінку. У дітей формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість.

Через недостатню сформованість вольових процесів спостерігаються імпульсивність поведінки, капризність, упертість. У поведінці дітей чітко виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи. Можна сказати, що більшість молодших школярів є чуйними, допитливими, безпосередніми у вираженні своїх почуттів та ставлень.

Спрямованість особистості молодших школярів виражається у їхніх потребах і мотивах. Як і в дошкільнят, у них сильна потреба в:

— ігровій діяльності, проте змінюється зміст гри;

— в рухах (він не може довго сидіти на уроці непорушно, тому потрібно надати можливість дитині більше рухатись);

— у зовнішніх враженнях, через що першокласника приваблює зовнішній бік предметів, явищ, подій.

Поряд з тим, із вступом у школу з'являються нові потреби: точно виконувати вимоги вчителя, успішно оволодіти новими знаннями, навичками, вміннями, у школу приходять з виконаними завданнями; потреба в хорошій оцінці, у схваленні його вчинків вчителем та батьками, потреба виконувати громадське доручення.

Основні риси особистості молодшого школяра: орієнтація на групу однолітків; формування особистісної рефлексії (здатності самостійно встановити межі своїх можливостей); формування усвідомленої і узагальненої самооцінки; усвідомлення і стриманість у прояві почуттів, формування вищих почуттів; усвідомлення вольових дій, формування вольових якостей [8].

У дослідженні виокремлені такі психологічні умови для формування особистості учня початкових класів:

- створення позитивної атмосфери;
- подолання страху: допомагає перебороти невпевненість у власних силах;
- створення ситуації успіху: допомагає вчителю висловити тверду переконаність у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням. Це, в свою чергу, переконує дитину у своїх силах і можливостях. («У тебе обов'язково вийде», «Я навіть не сумніваюсь у позитивному результаті»);
- прихований інструктаж дитини про способи і форми здійснення діяльності: допомагає дитині уникнути поразки. Досягається шляхом побажання. («Можливо краще почати з ...», «Виконуючи роботу, не забудьте про ...»);
- внесення мотиву: показує дитині, заради чого, кого здійснюється ця діяльність, кому буде добре після виконання. («Без твоєї допомоги твоїм друзям не впоратись...»);
- персональна винятковість: визначає важливість зусиль дитини в діяльності, що здійснюється або здійснюватиметься. («Тільки ти міг би...», «Тільки тобі і можу доручити...»);
- мобілізація активності або педагогічне виконання: спонукає до виконання конкретних дій. («Ми дуже хочемо розпочати роботу...», «Так хочеться швидко побачити...»);
- висока оцінка найменшого результату: допомагає емоційно пережити не результат в цілому, а якоїсь окремої деталі. («Найбільше мені сподобалось у твоїй роботі...», «Найбільше тобі вдалося...»);
- розвиток самостійності та ініціативності.

Ефективність оволодіння знаннями, уміннями і навичками вища тоді, коли цей процес спрямовується вчителем так, що в ньому залишається місце для доцільної самостійної пізнавальної активності учнів. Учбова самостійність — це здатність, яка проявляється в умінні власними силами, без сторонньої допомоги вирішувати поставлені вчителем чи самими учнями завдання, використовуючи при цьому нові раціональні способи роботи, та в стійкому бажанні і прагненні не лише на вимогу вчителя, а й за власним почином активно брати участь в учбовій роботі, що здійснюється на уроці.

Пізнавальна самостійність включає дві сторони: суб'єктивну — мотиваційну (спонукальну) та об'єктивну — володіння узагальненими знаннями, уміннями та навичками. Ці сторони тісно взаємопов'язані і складають органічну єдність:

— творчість;

— педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями. Особистісно зорієнтована взаємодія учителя та учня передбачає вибір характеристик навчання і виховання як спілкування, в якому не існує різкої полярності позицій учня й учителя, перетворення навчально-виховного процесу на взаємодію;

— застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності. Виконання цієї умови має гарантувати позитивну мотивацію творчої діяльності молодших школярів і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямі;

— системність навчальної роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища. У повсякденному житті знання, які використовуються, тісно переплітаються одне з одним, утворюючи єдину систему. Тому учень повинен бачити предмет чи явище системно: в єдності зі зв'язками, в які він вступає;

— адекватна самооцінка;

— чітке формулювання норм і правил, захоплення виконання, відповідна реакція на порушення дисципліни. Розсудливе і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до них дорослого, який санкціонує певний тип поведінки [9; 10; 11].

Педагогічні умови для формування особистості учня початкових класів:

— вихованість (поетапна реакція-аргументація конкретного випадку, аналіз яскравих, нетипових прикладів, аргументованість, вплив на емоційно-почуттєву сферу);

— оточення (вплив родини, однолітків);

— самоосвіта — створення умов для самоосвіти в сфері якої зацікавлена дитини. У самоосвітній діяльності домінують внутрішні (пізнавальні й соціальні) мотиви, оскільки така діяльність завжди є добровільною. Предметом самоосвіти стають інформаційні матеріали, які виходять за межі шкільної програми. Учень тут сам визначає матеріал для засвоєння: його форму, обсяг, строки та джерела (власна або публічна бібліотека, Інтернет або інші засоби масової інформації). Роль педагога за таких психологічних умов зводиться до формування в учня потреб, мотивів і способів самоосвіти, показу зв'язків самоосвіти й шкільного навчання.

Рекомендуємо такі практичні вправи для розвитку особистості учнів початкових класів.

«Творче осяяння». Учасникам пропонується скласти коротеньку зв'язану розповідь із назв фільмів і відеофільмів.

«Розклади картинки». Дітям пропонуються набори картинок за певною тематикою. Їм потрібно розкласти картинки за логічним змістом. Наприклад, овочі покласти до льоху, а фрукти — до кошика, вантажні автомобілі — до ангару, пасажирські — до зображення вокзалу тощо.

«Малюємо казку». Кожна група дітей отримує намальовані незавершені фігурки. Якщо додати до них додаткові лінії, у вас вийдуть цікаві предмети або сюжетні малюнки.

Спробуйте придумати до малюнків історію, казку. Зробіть її повною і цікавою. Додайте до неї нові ідеї. На роботу у вас є 10 хвилин.

**Висновки.** Якщо узагальнено визначити найцінніший результат початкової школи в особистісному вимірі, то це — здорова дитина, мотивована на успішне навчання й дослідницьке ставлення до життя; учень, який уміє вчитися, використовуючи різні джерела, відповідально ставиться до себе та людей, які його оточують, усвідомлює себе громадянином України. Для досягнення поставленої вище мети необхідно модернізувати методіку викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створювати сучасне навчально-розвиваюче середовище, комфортне для дитини. Рекомендуємо впровадити виявлені та розкриті психолого-педагогічні умови розвитку особистості учнів початкових класів у навчально-виховний процес. *Перспективи подальших досліджень* у даному напрямі вбачаємо у вивченні проблеми наступності в роботі вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи з розвитку особистості учня.

## ДЖЕРЕЛА

1. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2005.
2. Можаяєва О.М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О.М. Можаяєва // Початкова освіта. — 2009. — № 32. — С. 9–13.
3. Сапунова Л.А. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів у навчальному процесі / Л.А. Сапунова // Таврійський вісник освіти. — 2013. — № 1 (41). — С. 205–210.
4. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 2012. — № 8. — С. 1–6.
5. Бех І. Принципи інноваційної освіти / І. Бех // Освіта і управління. — 2005. — Т. 8. — С. 7–21.
6. Овчарук О.Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Л. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. — К. : К.І.С., 2003. — 296 с.
7. Кушуріна Л.С. Роль самоосвіти в підвищенні професійної компетентності педагога / Л.С. Кушуріна // Завучу. Усе для роботи: наук.-метод. журн. — 2010. — № 4. — С. 25–30.
8. Залізко І.О. Від компетентного вчителя до компетентного учня / І.О. Залізко // Завучу. Усе для роботи: наук.-метод. журн. — 2010. — № 4. — С. 12–22.
9. Галузяк В.М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В.М. Галузяк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. — № 6 (30), ч. 1. — С. 262–267.
10. Сисоєва С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С.О. Сисоєва // Гуманітарні науки. — 2001. — № 1. — С. 110–118.
11. Галузяк В.М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В.М. Галузяк // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. — Вип. 32, ч. II. — С. 30–34.
12. Боднар А.Я. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення / А.Я. Боднар, Н.Г. Макаренко // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — 2014. — Т. 162. — С. 32–37.

## REFERENCES

1. Savchenko O. Ya. (2005) Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity / O. Ya. Savchenko // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainiski perspektvyv / za zah. red. O. V. Ovcharuk. K. : K.I.S. (ukr)
2. Mozhaieva O. M. (2009) Formuvannia i rozvytok osnovnykh kompetentnostei osobystosti v pochatkovii shkoli / O. M. Mozhaieva // Pochatkova osvita. № 32. S. 9–13(ukr)
3. Sapunova L. A. (2013) Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovokh klasiv u navchalnomu protsesi / L. A. Sapunova // Tavriiskiy visnyk osvity. № 1(41). S. 205–210. (ukr)
4. Savchenko O. Ya. (2012) Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohran dlia pochatkovoii shkoly / O. Ya. Savchenko // Pochatkova shkola. № 8. S. 1–6. (ukr)
5. Bekh I. (2005) Pryntsypy innovatsiinoi osvity [Tekst] / I. Bekh // Osvita i upravlinnia. T. 8. S. 7–21. (ukr)
6. Ovcharuk O. L. (2003) Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity / O. L. Ovcharuk // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini : rekomendatsii z osvitnoi polityky. K. : K.I.S. 296 s. (ukr)
7. Kushurina L. S. (2010) Rol samoosvity v pidvyshchenni profesiinoi kompetentnosti pedahoha / L. S. Kushurina // Zavuchu. Use dlia roboty : nauk.-metod. zhurn. № 4. S. 25–30(ukr)
8. Zalizko I. O. (2010) Vid kompetentnoho vchytelia do kompetentnoho uchnia / I. O. Zalizko // Zavuchu. Use dlia roboty : nauk.-metod. zhurn. № 4. S. 12–22. (ukr)
9. Haluziak V. M. (2005) Sutniski oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii № 12. Psykholohichni nauky : Zb. naukovykh prats. K. : NPU imeni M.P. Drahomanova. №6 (30). Ch 1. S. 262–267. (ukr)
10. Sysoieva S. O. (2001) Tvorchyi rozvytok uchniv u konteksti osobystisno oriientovanoho navchannia / S. O. Sysoieva // Humanitarni nauky. № 1. S. 110–118. (ukr)
11. Haluziak V. M. (2001) Osnovni kharakterystyky efektyvnogo stylu pedahohichnoho spilkuvannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky. — Vypusk 32. Chastyna II. Seria: Pedahohichni nauky. Kirovohrad: RVTs KDPU im. V. Vynnychenka. S.30–34. (ukr)
12. Bodnar A. Ya., Makarenko N. H. (2014) Shliakhy formuvannia piznavalnoho interesu osobystosti v protsesi profesiinoho samovyznachennia / A. Ya. Bodnar, N.H. Makarenko. S. 32–37. (ukr)

**Скачкова В.О.**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье освещены отношение современного общества к личности, раз ставит очень высокие требования к личностному развитию подрастающего поколения. Также выявлению и раскрытию психолого-педагогические условия развития личности учащихся начальных классов. Доказано, что детей нужно воспринимать как целостную личность, понимать природу личности ученика начальных классов, внутренние механизмы его развития.*

**Ключевые слова:** содержание образования, ключевые и предметные компетентности в смысле начального образования, педагогическая деятельность, структура содержания образования, профессионально-педагогическая культура, образовательная среда.

**Skachkova V.**

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PERSONAL PUPILS' PERSONALITY**

V. Skachkova, student of specialty "Primary education" Coalition of Corps of People's Sciences "Bilotserkiv Humanities and Pedagogical College"

*In the article highlights the attitude of modern society to the individual, which again puts very high demands on the personal development of the younger generation. Psychological and pedagogical conditions for the development of the personality of primary school students are also revealed and disclosed. It is proved that children need to be perceived as a whole personality, to understand the nature of the personality of the elementary school student, the internal mechanisms of its development.*

*In order to achieve the above goal, it is necessary to modernize the teaching method of each subject on the basis of subjectivity of education, to create a modern educational and development environment that is comfortable for the child. It is recommended to introduce the identification and disclosure of psychological and pedagogical conditions for the development of the personality of elementary school students in the educational process. The prospects for further research in this area are seen in the study of the problem of continuity in the work of preschool teachers and elementary school teachers in the development of the student's personality.*

**Key words:** content of education, key and subject competences in content of elementary education, pedagogical activity, structure of content of education, professional and pedagogical culture, educational environment.

*Стаття надійшла до редакції 06.12.2019 р.*

*Прийнято до друку 19.12.2019 р.*

# ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

Збірник наукових праць  
№ 32

За зміст поданих матеріалів відповідають автори

Науково-методичний центр видавничої діяльності  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*  
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*  
Над виданням працювали: *Л.В. Потравка, Л.Ю. Столітня*  
*Т.В. Нестерова, В.І. Скрябіна*

Підписано до друку 00.00.2019 р. Формат 60x84/8.  
Ум. друк. арк. 12,09. Обл.-вид. арк. 11,48. Наклад 100 пр. Зам. № 0-00.

Київський університет імені Бориса Грінченка,  
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

**Попередження!** Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.