

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2413-3329

ISSN 2520-6788

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 1(9)' 2019

МУКАЧЕВО

2019

**Науковий вісник Мукачівського
державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 1 (9) 2019**

Головний редактор

Товканець Ганна Василівна – д. пед. н.,
професор (Україна)

Заступник головного редактора

Теличко Наталія Вікторівна – д. пед. н.,
доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол. н.,
професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелія Григорівна – д. пед. н., професор,
академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д. пед. н.,
професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Оросова Рената – доктор філософії в галузі
педагогіки (Словацька Республіка)

Саболич Єва – доктор філософії у галузі загальної
педагогіки та історії педагогіки, професор
(Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Попович Наталія Михайлівна – д. пед. н., доцент
(Україна)

Фізеши Октавія Йосипівна – д. пед. н., професор
(Україна)

Березовська Лариса Іванівна – к. психол. н.
(Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович – к. пед. н., доцент
(Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович –
д. психол. н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна – к. пед. н.
(Україна)

Пинзеник Олена Мафтеївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Фенцик Оксана Миколаївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

*Матеріали друкуються мовою оригіналу.
Відповідальність за викладений матеріал несуть
автори статей.*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації

Серія: КВ №22663-12563ПР від 15.03.2017 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

Серія: ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Збірник наукових праць включено
до переліку фахових видань України
з педагогічних наук

(Наказ МОН України № 5015
від 16 травня 2016 р.)

Збірник представлено

у таких наукометричних базах даних:

Російський індекс наукового цитування (Росія);
Research Bib (Японія), Index Copernicus (Польща),
Cite Factor, Infobase Index (Індія),
Genamics Journal Seek, Academic Keys (США),
ACNP Catalogue (Італія)

Засновник і видавець:

Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область,
м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09, факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор
педагогічних наук, доцент.

Підбуцька Ніна Вікторівна – доктор
психологічних наук, доцент.

*Рекомендовано до друку та поширення через
мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського
державного університету
(протокол № 11 від 25.04.2019 р.)*

**Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія»**

- збірник наукових праць, який структурований за
наступними напрямками: педагогічна теорія та
історія педагогіки; професіоналізація та
диверсифікація вищої школи; розвиток
особистості та освітні технології; психолого-
педагогічна комунікація; компаративна педагогіка
і психологія; педагогічна та вікова психологія;
організаційна психологія та психологія праці.

УДК37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія» :
зб. наук. пр. / Ред. кол. : Товканець Г.В. (гол. ред.)
та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – Випуск
1 (9). – 265 с.

© Мукачівський державний
університет, 2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue 1 (9)' 2019

MUKACHEVO

2019

**Scientific Bulletin of Mukachevo State
University**
Series «Pedagogy and Psychology»
Issue 2 (8) 2018

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Deputy Editors:

Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Scherban Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology,
Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy, Professor,
Academician of NAPS (Ukraine)

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology,
Professor (Republic of Poland)

Orosova Renata – Doctor of Pedagogy (Slovak
Republic)

Éva Szabolcs – Ph.D. in General Pedagogy and
History of Pedagogy, Professor (Hungary)

Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Republic of Poland)

Popovych Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Fizeshi Oktaviya – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology, Associate
Professor (Ukraine)

Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Kobal' Vasyly' – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Korniyenko Inokentiy – Doctor of Psychology,
Associate Professor (Ukraine)

Lavrenova Mariya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Lypchanko-Kovachyk Oksana Vasylivna – Ph.D. in
Pedagogy (Ukraine)

Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

*Printed materials are in the original language.
Responsibility for the presented materials rests with the
authors of articles.*

Certificate of the print media state registration
Series KV №22663-12563PR of 15.03.2017
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015
The scientific bulletin was added to the list of
professional publications of Ukraine
in Pedagogical sciences
(Order of MESU of 16.05.2016№515)

The collection is presented in the
following scientometric databases:
Russian Scientific Citation Index (Russia);
Research Bib (Japan), Index Copernicus(Poland),
CiteFactor, Infobase Index(India), Genamics Journal
Seek, Academic Keys(the USA),
ACNP Catalogue (Italy)

Founder and Publisher:

Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Reviewers:

Pazyura Natalia Valentynivna – Doctor of Pedagogy,
Associate Professor

Pitbutska Nina Viktorivna – Doctor of Psychology,
Associate professor

*Recommended for publication by the Academic Board
of Mukachevo State University
(Minutes № 11 of 25.04.2019).*

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series of «Pedagogy and Psychology» - a collection of
scientific articles, structured by the following areas:
pedagogical theory and history of pedagogy;
professionalization and diversification of higher
education; personal development and educational
technology; psychological and pedagogical
communication; comparative pedagogy and psychology;
pedagogical and developmental psychology;
organizational psychology and labor psychology.

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series «Pedagogy and Psychology»: collection of
scientific articles/ed. board: Tovkanets Hanna(Ed. in
Chief) and others. – Mukachevo: MSU publ., 2018. –
Issue 1 (9). – 265 p.

© Mukachevo State
University, 2019

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гіптерс З. В.

Забезпечення життєдіяльності населення Західної України: історико-педагогічний аспект..... 17

Бардашевська Ю. І.

Завдання керівника закладу освіти у впровадженні реформи загальноосвітньої та професійної школи у другій половині 80-х років ХХ століття..... 20

Кухта М. І.

Ідеї європейського педагогічного досвіду в освітньому середовищі Закарпаття 20 – 30-х років ХХ ст..... 23

Кушнір І. І., Мішкулинець О. О., Кампов Н. В.

Теоретико-методологічні основи забезпечення профілактики девіантної поведінки..... 27

Лабош К. Я.

Соціально-педагогічні умови розвитку освіти для ромського населення на початку ХХІ століття (на прикладі Закарпаття)..... 31

Лалак Н. В., Майборода І. Е., Пеняк В. С.

Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект..... 34

Лавренова М. В.

Ментальні карти як новації в освітньому процесі..... 36

Любарець В. В.

Дидактичний потенціал віртуального освітнього середовища та можливості його практичного втілення в менеджерській освіті..... 40

Павко А. І., Курило Л. Ф.

Актуальні проблеми університетської педагогічної освіти в Україні..... 43

Фізеші О. Й.

Початкова освіта Закарпаття в контексті педагогічних часописів другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття..... 46

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)

A Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet létrehozásának előfeltételei és működése 1914–1918 között..... 49

Kravchenko T. M.

Regulatory legal provisions in the context of non-formal education in the european countries..... 51

Rozman I. I.

Biografistics (biography studies) and biography: differentiation of the related concepts.... 56

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Байдюк Н. В.

Використання інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів..... 59

Добош О. М.

Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі..... 62

Ігнатишин М. І., Хімич В. І.

Використання анімації при викладанні природничих дисциплін в середній загальноосвітній школі..... 66

Келемен А. В., Шинкар І. П.

Пріоритетні напрями патріотичного виховання студентів ЗВО..... 70

Клепар М. В.

Етапи і тенденції формування мережі закладів вищої освіти України з підготовки майбутніх фахівців-міжнародників..... 73

Коваль М. С.

Підготовка фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання: психолого-педагогічний аспект..... 78

Літовка-Деменіна С. Г.

Маркетингова культура майбутніх фахівців сфери туризму..... 81

Липчанко-Ковачик О. В., Сідун М. М.

Особливості розвитку лінгвістичної обдарованості у майбутніх учителів іноземної мови..... 84

Матіяш В. В., Рославець Р. М.

Педагогічно-краєзнавча модель підготовки фахівця: сучасні аспекти..... 88

Михальчинець Г. Т.

Міжпредметна інтеграція у процесі підготовки економістів..... 91

Молнар Т. І., Рябець Д. В.

Науково-дослідна робота як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів..... 95

Мочан Т. М.

Професіоналізм педагогічної діяльності як предмет наукового дослідження.. 97

Попович Н. М.

Наукові підходи до формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва..... 100

Пришляк О. Ю.

Мотивація як провідний чинник формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій..... 103

Сиско Н. М.

Системний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти..... 107

Стеблюк С. В.

Рівень сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності: комунікативно-діяльнісний компонент..... 110

Товканець Г. В., Вагерич Н. С.

Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи як педагогічна проблема..... 113

Товканець О. С.

Тренінгові технології у професійній підготовці майбутніх магістрів з педагогічної освіти – фахівців з менеджменту освіти..... 117

Шелевер О. В.

Вдосконалення навчального процесу у закладах вищої освіти засобами інформаційних технологій..... 122

Orosová Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr

Rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov..... 125

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Алмашій І. І.

Організаційно-педагогічна діяльність громадських об'єднань по формуванню екологічної культури молоді в Карпатському єврорегіоні..... 130

Василинка М. І., Лалак Н. В., Петьовка А. В.

Філософія О.В. Духновича у контексті сучасних виховних тенденцій..... 132

Жамардій В. О.

Динаміка показників фізичного здоров'я студентів після впровадження методичної системи фітнес-технологій..... 135

Ільтьо Г. Ф., Кухарчук О. С., Гальович І. І.

Формування суспільної свідомості в умовах політичної кризи..... 140

Калініна Л. В., Кадашук А. Р.

Формування вмінь креативного мислення учнів старшої школи на основі інтерактивних технологій..... 142

Кузьма-Качур М. І., Бейко Л. В.

Історико-педагогічний аналіз проблеми формування критичного мислення молодших школярів..... 145

Маргітич А. І.

Освітнє середовище та виховний простір закладу вищої освіти у формуванні особистості майбутнього фахівця..... 148

Михайлова К. В., Микуліна А. К.

Трудове виховання дошкільників як передумова їх професійного самовизначення..... 151

Пинзеник О. М. Формування естетичного світосприймання майбутнього педагога у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу.....	154
Силадій І. М. Педагогічний дискурс – основні технології і спрямування.....	158
Старова Ю. В., Паук М. М., Кертис Н. В. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами у процесі впровадження інклюзивної освіти.....	161
Теличко Н. В., Костюк М. П. Особливості формування полікультурної компетентності майбутнього митця в освітньому іншомовному середовищі.....	164
Товканець О. С., Щербей У. В. Особливості формування обчислювальних навичок учнів початкової школи.....	168
Федоруц М. В. Соціально-педагогічний супровід формування соціальної компетентності старшокласників.....	171
Фенчак Л. М., Пашкуляк М.-М. А. Моделювання інтерактивного навчання в умовах початкової школи.....	175
Черепаня Н. І., Волошин Н. П., Русин Н. М. Моторна сфера дошкільника як фактор успішного розвитку дитини.....	178
Щербан Т. Д., Щербан Г. В. Інтеграція в навчальній взаємодії.....	182

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Фенцик О. М. Формування комунікативної компетентності майбутнього керівника закладу середньої освіти у процесі магістерської підготовки.....	185
Хома О. М., Алмашій Е. В. Методичні особливості вивчення прислівника як частини мови на уроках української мови в початковій школі.....	188
Чейпеш І. В. Інтеграція компетентностей в іншомовній освіті сучасних фахівців.....	191
Telychko N. V. Forms and methods of control of the foreign-language communicative competence.....	194

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Кобаль В. І. Особливості вищої освіти Угорщини початку ХХ століття: географічно-регіональний аспект.....	197
--	-----

Козубовська І. В., Козубовський Р. В., Мигалина З. І. Профілактика девіантної поведінки дітей-мігрантів у початковій школі США.....	200
Нос Л. С. Педагогічна практика у системі професійної підготовки майбутніх вчителів: канадський та британський досвід.....	203
Поліщук В. А. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників: зарубіжний досвід.....	206
Сіладі В. В. Теоретичні основи застосування стратегій навчання іноземної мови.....	210
Степанець М. Ю. Структурні особливості системи вищої освіти у Канаді.....	213
Товканець Г. В., Лендел Н. В., Сенькович Н. В. Організаційно-педагогічні аспекти розвитку початкової школи в європейських країнах.....	217
Фодор К. Й. Вивчення іноземної мови в освітніх закладах Угорщини: історико-педагогічний аспект.....	220
Яров Т. К. Партнерство школи та сім'ї у виховному просторі освітнього закладу: зарубіжний досвід.....	223

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Ашан Фатих Яшар оглу Основные особенности одиночества и их последствия.....	227
Іванова В. В., Чекан О. І., Кас'яненко О. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку соціальної поведінки у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.....	230
Коваленко О. Г. Психологічний супровід соціальних робітників у професійній діяльності з людьми віку пізньої дорослості.....	234
Корнієнко І. О., Зайцева Т. А. Зв'язок між показниками інтелекта та підвищеною тривожністю школяра.....	238
Орбейи Саит Чавшин оглу К вопросу о развитии интеллектуальных способностей учащихся в психологическом контексте и их успешность в образовании.....	242
Штифурак В. Є. Субкультурне сприймання студентською молоддю психологічного феномену «ставлення до грошей».....	245

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Барчі Б. В., Барчій М. С.

Психологічні аспекти підготовки творчого вчителя Нової української школи..... 250

Березовська Л. І., Русин Є. В.

Психологічні аспекти прояву конкурентоздатності майбутніх спеціалістів туристичної галузі..... 252

Нелін Є. В.

Становлення психоаналітичної педагогіки у контексті метапсихології З. Фрейда (Ч. 2)..... 255

Шинкар М. І., Сньозик Г. І.

Етнопсихологічні студії Федора Потушняка..... 258

Lehner I. G.

A fogalmi metaforák szerepe a bűn fogalom konceptualizációja során..... 260

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Hipters Z.V.

Support of vital activity of population of Western Ukraine: historical and pedagogical aspect..... 17

Bardashevskya Yu. I.

The task of the head of the educational institution in implementing reforms of secondary and vocational schools in the second half of the 80's of the XX century..... 20

Kukhta M. I.

Ideas of European pedagogical experience in Transcarpathian educational environment of 20 – 30 of XX century..... 23

Kushnir I.I., Kampov N. V., Mishkulynets O.O.

Theoretical and methodological principles of support of prevention of deviant behavior..... 27

Labosh K. Ya.

Social and pedagogical conditions of development of education for romani population at the beginning of XXI century (on the example of Transcarpathia)..... 31

Lalak N. V., Maiboroda I. E., Peniak V. S.

Bulling in the educational environment of a modern institution of general secondary education: theoretical aspect..... 34

Lavrenova M. V.

Mental cards as innovation in educational process..... 36

Liubaretz V.V.

Didactic potential of the virtual educational environment and the possibilities of its practical implementation in managerial education..... 40

Pavko A. I., Kurylo L. F.

Urgent issues of university education in Ukraine..... 43

Fizeshi O.Y.

Primary education of Transcarpathia in the context of pedagogical journals of the second half of the XIX and first half of the XX century..... 46

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)

The Premises of the Establishment and Functioning of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution (1914–1918)..... 49

Kravchenko T.M.

Regulatory- legal provisions in the context of non-formal education in the european countries..... 51

Rozman I. I.

Biografistics (biography studies) and biography: differentiation of the related concepts. 56

PROFESSIONALISATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Baydiuk N. V.

Use of innovative interactive technologies of gender education in the process of professional training of future teachers..... 59

Dobosh O. M.

Training future pre-school teachers for professional activities in a multicultural educational environment..... 62

Ignatyshyn M. I., Khimich V. I.

Use of animation in teaching natural sciences in general secondary school..... 66

Kelemen A. V., Shynkar I. P.

Priority directions of patriotic education of students of HEE..... 70

Klepar M. V.

Stages and tendencies of formation of a network of institutions of higher education of Ukraine for the training of future international experts..... 73

Koval M. S.

Training of specialists of the civil protection service in higher education institutions with specific educational conditions: psychological and pedagogical aspect..... 77

Litovka-Demenina S.

Marketing culture of future specialists in the sphere of tourism..... 81

Lypchanko-Kovachyk O. V., Sidun M. M.

Peculiarities of formation of linguistic of future teachers of foreign language..... 83

Matiash V. V., Roslavets R. M.

Pedagogical and local history model of training of a specialist: modern aspects.. 88

Mykhalchynets G. T.

Interdisciplinary integration in the process of training of economists..... 91

Molnar T. I., Ryabets D. V.

Scientific and research work as the basis of professional training of future teachers of primary school..... 95

Mochan T. M.

Professionalism of pedagogical activity as the subject of scientific research..... 97

Popovych N. M.

Scientific approaches towards formation professional and personal experience of a specialist of music art..... 100

Pryshlyak O. Y.

Motivation as the leading factor of formation of cross cultural competence of future specialists of sociological..... 103

Sysko N. M.

Systemic approach to the professional development of teachers of vocational (technical) education institutions..... 107

Steblyuk S. V. Level of formation of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and stock-taking activity: communicative-activity component.....	110
Tovkanets G. V., Vagerych N. S. Dialogical approach in the training of the future teacher of elementary school as a pedagogical problem.....	113
Tovkanets O. S. Training technologies in the professional training of future masters in pedagogical education - specialists in management of education.....	117
Shelever O. V. Improvement of educational process in institutions of higher education by means of information technologies.....	122
Orosova Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr Rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov.....	125

PERSONALITY DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Almashi I.I. Organizational and pedagogical activity of public associations on the formation of the ecological culture of the youth in the Carpathian Euro region.....	130
Vasylynka M. I., Lalak N. V., Petyovka A. V. Philosophy of O. V. Dukhnovych in the context of modern educational tendencies.....	132
Zhamardiy V. O. Dynamics of indicators of physical health of students after introduction of methodical system of fitness technologies.....	135
Ilyo G. F., Kukharchuk O. S., Galiovych I. Formation of public consciousness in a political crisis.....	140
Kalinina L. V., Kadashchuk A. R. Formation of skills of creative thinking of high school students on the basis of interactive technologies.....	142
Kuzma-Kachur M. I., Beiko L. V. Historical and pedagogical analysis of the problem of formation of critical thinking of junior schoolchildren.....	145
Margitych A. I. Educational environment and educational space of the institution of higher education in the formation of the personality of the future specialist.....	148
Mykhailova K.V., Mykulina A. K. Pre-school labor education as a precondition for their professional self-determination.....	151

Pynzenyk O. M. Formation of the aesthetic perception of the future teacher in the process of studying the disciplines of the natural cycle.....	154
Syladiy I. M. Pedagogical discourse – the main technologies and directions.....	158
Starova Yu.V., Pauk M.N., Kertys N.V. Social adaptation of children with special needs in the context of the introduction of inclusive education.....	161
Telychko N. V., Kostyuk M. P. Features of the formation of multicultural competence of the future artist in an educational foreign language environment.....	164
Tovkanets O. S., Shcherbei U. V. Formation peculiarities of calculating skill of primary school children.....	168
Fedoruts M.V. Social and pedagogical support of formation of social competence of high school children.....	171
Fenchak L. M., Pashkulyak M.-M. Modeling of interactive learning in elementary school.....	175
Cherepanya N. I., Voloshyn N. P., Rusyn N. M. The motor field of preschool children as a factor in the successful development of a child.....	178
Scherban T. D., Scherban G. V. Integration in educational interaction.....	182

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Fentsyk O. M. Formation of communicative competence of the future head of secondary education in the process of master's training.....	185
Khoma O. M., Almashiy E. V. Methodological features of the study of an adverb as part of speech at the lessons of Ukrainian language in elementary school.....	188
Cheypesh I. V. Integration of competences in foreign language education of modern specialists.....	191
Telychko N. V. Forms and methods of control of the foreign-language communicative competence.....	194

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kobal V. I. Peculiarities of higher education in Hungary at the beginning of the XX century: geographical and regional aspects.....	197
---	-----

Kozubovska I. V., Kozubovskyi R. V., Mygalyna Z. I.	
Prevention of deviant behaviour of migrant children in primary school of the USA.....	200
Nos L. S.	
Pedagogical practising in the system of professional training of future teachers: experience of Canada and Britain.....	203
Polishchuk V. A.	
Formation of professional mobility of future social workers: foreign experience.....	206
Siladi V. V.	
Theoretical basis of implementation of strategies of foreign language teaching.....	210
Stepanets M. Yu.	
Structural features of the higher education system in Canada.....	213
Tovkanets G. V., Landel N. V., Senkovych N. V.	
Organizational and pedagogical aspects of the development of elementary school in European countries.....	217
Fodor K. Y.	
Learning of foreign language in educational establishments of Hungary: historical and pedagogical aspects.....	220
Yarov T. K.	
School and family partnership in the educational space of the educational institution: foreign experience.....	223

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Ashan Fatyh Yashar	
Basic peculiarities of loneliness and their consequences.....	227
Ivanova V. V., Chekan O. I., Kasyanenko O. M.	
Psychological and pedagogical aspects of development of social behaviour in preschool children with general underdevelopment of speech.....	230
Kovalenko O. G.	
Psychological support of social workers in professional activity with people of late growing up.....	234
Kornienko I. O., Zaytseva T. A.	
Relation between intelligence indicators and high anxiety of a pupil.....	238
Orbei Sait Chavshyn	
On the development of intellectual abilities of students in a psychological context and their success in education.....	242
Shtyfurak V. Y.	
Subcultural perception of the student youth of the psychological phenomenon of «attitude towards money».....	245

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Barchi B. V., Barchiy M. S.

Psychological aspects of preparation of creative teacher of New Ukrainian school..... 250

Berezovska L. I., Rusyn Ye. V.

Psychological aspects of the competitiveness of future specialists in the tourism industry..... 252

Nelin Ye. V.

Formation of psychoanalytic pedagogy in the context of meta psychology of Z. Freud (Ch. 2)..... 255

Shynkar M. I., Sniozyk G. I.,

Ethno psychological studios of F. Potushnyak..... 258

Lekhner I. G.

Role of cognitive metaphors in conceptualization of the concept «sin»..... 260

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 659.4.36 (477.8) («18»/1 «19»)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-17-20

Гітгерс Зінаїда Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ НАСЕЛЕННЯ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті доведено, що українські громадські, культурно-просвітні, економічні, спортивно-пожежні товариства, прогресивна інтелігенція Західної України (XIX – початку XX століть) своєю діяльністю зробили значний внесок у забезпечення життєдіяльності населення краю. Особливу роль у справі громадянського захисту, боротьби за освіту, добробут, розвиток спорту відіграли добровільні культурно-просвітні, кооперативні, спортивно-пожежні товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Народна Торгівля», «Ревізіонний Союз Українських Кооперативів», «Сільський Господар», «Сокіл», «Сокіл-Батько», та інші.

Ключові слова: громадські товариства, життєдіяльність, Західна Україна, товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Народна Торгівля», «Сокіл-Батько», рятувальник, екстремальні умови.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку суспільства, коли соціальні процеси й зміни стають дедалі стрімкішими, щоразу перед людиною постають нові виклики, які потребують почасти нестандартних й нагальних рішень. Зважаючи на війну на сході країни, варто наголосити на підготовці кожного громадянина до захисту України, особливо у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, на формуванні професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей захисників держави, рятувальників, на їхньому фізичному загартовуванні, на підготовці до роботи в екстремальних умовах.

В цьому аспекті важливим є історико-педагогічне дослідження забезпечення життєдіяльності населення Західної України (XIX – початку XX століть). Адже за умов бездержавності діяльність українських кооперативних, господарських, юнацько-молодіжних, культурно-просвітних та спортивно-пожежних товариств, інших громадських організацій, незважаючи на великі труднощі та перешкоди, була важливим етапом у справі національного й культурного відродження українського народу. Подвижницька праця членів українських громадських товариств набула значного розвитку і стала важливим чинником господарського, культурного та духовного піднесення населення. Вони виховували мужніх, хоробрих, патріотично загартованих українських громадян. Це були конкретні форми демократії, яка сприяла духовному відродженню нації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження технологій навчання й виховання передбачає осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення. Українська інтелігенція в особі прогресивних представників залишила нащадкам велику культурну й наукову спадщину – творіння своєї думки та практичної діяльності. Історичні аспекти становлення освіти, діяльності громадських, культурно-освітніх, жіночих товариств в Україні досліджували Т. Завгородня, І. Курляк, З. Нагачевська, О. Пенішкевич, І. Петрюк, Б. Ступарик, Л. Тимчук та ін.

Особливої актуальності для сучасного техногенно насиченого суспільства набувають проблеми екології, забезпечення життєдіяльності. Ведеться пошук шляхів професійно-особистісного зростання та формування якостей, якими має володіти фахівець, що присвятив себе служінню суспільству в екстремальних умовах. Цю проблему досліджували вчені М. Андрієнко, О. Барило, Н. Вовчаста, Я. Зорій, М. Кусій, М. Омельченко, С. Осипенко, А. Підгайний, С. Потеряйко, А. Терентьєва, В. Тищенко та ін.

У контексті сучасних освітніх пріоритетів помітно активізувалися історико-педагогічні дослідження з проблем економічного, спортивно-патріотичного виховання, розвитку фахової освіти та використання інформаційних технологій, охорони

праці. Вони знайшли втілення у працях А. Вихруща, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Ковалю, С. Котова, В. Лоїка, Н. Ничкало, Є. Папенка, В. Постолатій, І. Прокопенка, Р. Сукача, О. Шпака та ін.

Мета статті: висвітлити історико-педагогічний аспект діяльності добровільних культурно-просвітних, кооперативних, спортивно-пожежних товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Народна Торгівля», «Ревізіонний Союз Українських Кооперативів», «Сільський Господар», «Сокіл», «Сокіл-Батько» у справі забезпечення життєдіяльності, боротьби за освіту, здоров'язбереження, спорту і добробуту населення Західної України.

Результати дослідження. У науковій літературі з напрямів права, філософії, соціології, психології, педагогіки зазначається, що поняття «забезпечення життєдіяльності» охоплює весь комплекс соціальних і життєво необхідних складових, в яких постійно перебуває людина. «*Безпека життєдіяльності* – це комплексна система знань про захищеність життя і діяльності особистості, суспільства і життєвого середовища від небезпечних факторів природного і штучного характеру. Безпека життєдіяльності поєднує в собі пожежну безпеку, санітарно-епідеміологічне благополуччя, охорону здоров'я, екологічну та ядерну безпеку, попередження надзвичайних ситуацій, цивільний захист, безпеку руху, якість і безпеку продукції та послуг, безпеку споруд, будівель та інженерних мереж тощо» [3, с. 48].

Аналіз архівних матеріалів, науково-педагогічної, соціально-політичної літератури, періодики регіону свідчить, що під час панування Австро-Угорщини та Польщі на західноукраїнських землях повноцінне забезпечення життєдіяльності на державному рівні для українського народу було обмежене законодавчою базою імперії. Занепад стану життєдіяльності українців був зумовлений нерозвиненістю промисловості. Ще гіршою була ситуація на селі. Селяни продавали весь урожай, щоб заплатити податок, родини надзвичайно убого харчувалися. Такий стан призводив людей до песимізму, безнадійності, відчаю. Виходу із ситуації шукали втечею до міст, в еміграцію або позичали гроші на лихварський відсоток, отже опинялися у щораз більших боргах. Люди з біді й горя починали поголовно пити, пропиваючи рештки свого майна. Відомий дослідник цієї проблеми В. Навроцький зазначав: за період 1873–1883 років лише в Галичині знищено 23 237 селянських господарств, що становило 60 відсотків майна зубожілих селян. Натомість у 1878 р. в Галичині було 23 269 шинків – один шинок припадав на 233 особи, а на одну особу щороку припадало 26 літрів випитої горілки» [8, с. 13–15].

Панувала майже суцільна неписьменність народу. За переписом населення 1900 р. «у Галичині на 1000 мешканців вище шестирічного віку нараховується 566 неграмотних, тобто більше половини

населення. Якщо в Західній Галичині на 100 чоловіків було 27,6 % неписьменних, на 100 жінок – 30,6 %, то в східній частині краю число подвоювалося, бо на 100 чоловіків нараховувалося 56,7 % неграмотних, а на 100 жінок – 69,7 %» [4, с. 143].

У такому безнадійному становищі українського народу розгортається подиву гідна діяльність гурту молодих людей, здебільшого студентів, які, усвідомлюючи всю нестерпність дійсності, вирішили не словами, але практичною роботою змінити цю дійсність на кращу. У боротьбі за формування національної свідомості населення, розвиток української мови й культури, відродження національних традицій велику роль відіграло культурно-просвітне товариство «Просвіта», засноване у Львові 1868 р. Одночасно воно вело боротьбу проти державної влади, польських шовіністів і москвофілів, які намагалися зупинити процес національного відродження. Ідея побудови незалежної держави у всі часи була провідною в роботі товариства.

Прогресивні культурно-освітні діячі Західної України на переломі XIX – XX століть розпочали національне відродження краю на засадах торговельно-кооперативного шкільництва, використовуючи передусім громадсько-педагогічне сподвижництво, що найбільш яскраво виявилось у діяльності товариств «Просвіта», «Рідна Школа», «Ревізійний Союз Українських Кооперативів», «Народна Торгівля», «Сільський Господар» та ін.

У галицьких часописах М. Грушевський, С. Данилович, Д. Коренець, І. Крип'якевич, К. Левицький, Є. Олесницький, В. Охримович, Д. Тяничкевич, О. Терлецький, С. Томашівський, К. Трильовський, С. Федак, І. Франко, А. Чайківський, М. Шухевич друкували теоретико-методичні та практичні розробки, в яких був використаний досвід європейської та національної педагогічної думки, соціально-економічного виховання, культурного життя, захисту від стихійних лих та ліквідації пожеж. Вони активно розробляли теоретико-методологічні й педагогічні положення щодо становлення й функціонування економічної освіти, забезпечували організаційну, практичну діяльність для ліквідації неграмотності, розвитку фахової освіти, захисту соціальних та духовних потреб українського населення. За умов бездержавності, соціального та культурно-освітнього гноблення українського населення передові представники інтелігенції намагалися у своїх публікаціях донести до простого люду ідею національно-культурного відродження, потреби в самозахисті, згуртованості.

До практичного створення й теоретичного обґрунтування спортивно-пожежних та парамілітарних організацій на території Галичини активно долучилися на переломі XIX–XX століть професор І. Боберський – організатор спортивного руху, С. Гайдучок – творець та літописець спортивного й сокільського життя Західної України, адвокат К. Трильовський – засновник пожежно-руханкового товариства «Січ», засновники «Пласту» О. Тисовський, П. Франко, І. Чмола. Вони формували у молоді вірність козацькому товариству, рідній батьківській землі та українській православної церкві.

Ідея культурно-просвітньої роботи серед широких селянських мас приєднувала до товариства «Просвіта», створеного 1868 р., щораз більше членів з-поміж інтелігенції, міщан, робітників, селянства, сприяла розширенню мережі філій і читалень. Товариство 1897 р. налічувало 31 000 членів, 1914 р. число їх зросло до 197 035. З 1891 до 1908 р. було створено 6 філій та низку самостійних читалень, кількість яких 1913 р. зроста відповідно до 77 та 2 649 [9, с. 86–88].

Виконуючи завдання піднесення матеріального добробуту нації шляхом заснування господарсько-промислових, рільничих спілок, поширення освітньо-економічних знань та підготовки національних кадрів, товариство «Просвіта» виділяло кошти на стипендії для навчання талановитої молоді, готувало кадри національно свідомої інтелігенції, юридично грамотної, яка реально мислила і забезпечувала б ефективне і цілісне управління політикою, освітою, економікою з її наступним працевлаштуванням на всіх ділянках політико-економічного життя. Культурно-освітня робота «Просвіти» завжди була прийнята однією провідною думкою:

«національно освідомити український нарід, дати йому потрібні засоби для боротьби за існування, визначити йому належне місце серед культурних народів світу та вказати йому шлях для створення власного державного життя» [11, с. 3]. На території Галичини на кінець 1930-х рр. нараховувалося 84 філій, 3208 читалень, 2065 театральних гуртків, 1105 хорів, 140 оркестрових гуртків, 439 самоосвітніх гуртків, 533 «Молодої Просвіти», 767 спортивних гуртків, 845 гуртків любителів книжки, 2997 бібліотек при читальнях (в них 597 834 книжок). Організація згуртувала навколо себе близько півмільйона активних членів [2, с. 53].

«Просвіта» була матір'ю всіх наших організацій і товариств, – писав 1938 р., оцінюючи значення «Просвіти», її голова І. Брик. – За її почином повстали майже всі наші сільськогосподарські, торговельні, промислові, фінансові і кооперативні товариства. З метою розвитку освітньо-економічної діяльності «Просвіта» сприяла створенню кредитної спілки «Віра», кредитного товариства «Дністер». З неї вийшла перша українська політична організація «Народна Рада». «Просвіта» дала поштовх до створення Наукового товариства імені Шевченка, Українського педагогічного товариства «Рідна школа». Вона була школою державності в чужій державній системі, організацією «Соколів» і «Січей», підготувала листопадний чин 1918 р., акт Соборності в 1919-му, героїку УПА» [2, с. 52].

Поштовхом до створення спортивно-руханкових товариств та протипожежних філій на місцях, організації громадян на самозахист було збільшення пожеж по селах і містах, які призводили до людських жертв, нищили господарства, завдавали величезних матеріальних втрат. У другій половині XIX ст. до Галичини проникають ідеї сокільства, обґрунтовані чеськими громадськими діячами М. Тиршем та І. Фігнером на терені Чехії. Завдяки наполегливій праці В. Лаврівського, В. Нагірного, К. Трильовського розпочато заходи, що згодом привели до утворення організацій «Сокола-Батька» [5]. Статут товариства ставив за мету: виховувати членів в гімнастичні через спільні вправи, прогульки (*екскурсії* – 3.Г.) і відчити (*лекції* – 3.Г.). «В т-ві проводяться також вправи пожежної сторожі, стрільня до цілі, їзда на коні, їзда на скороходах (*велосітедах* – 3.Г.), плавання, веслування, фехтування, співи й музика. Для оживлення духа т-ва служать відчити і розповіді про справи гімнастичні, товариські забави, гімнастичні продукції на боевищах і аматорські представлення. Т-во засновує філії в Галичині і на Буковині» [6]. Учасники координаційних нарад відзначали, що «сама назва «Сокіл» була притягачом, бо сокіл – це шляхетний птах, з бистрим зором і могутніми крилами, неперевершеною швидкістю лету, а в геральдиці виступає як символ сміливості, шляхетності та свободи і перемоги» [4, с. 191].

У редакційній статті «Сокільських вістей» обґрунтовано завдання сокільських товариств: «Сокільство прагне до цього, щоби виховати народові здорових і добрих синів та дочок, при чому фізичне виховання нерозривно поєднане з вихованням душі. Сокільство розвиває не лише силу й красу тіла, але також душевні якості: мужність, хоробрість, відвагу, шляхетність серця, братську любов, любов батьківщини, народу й волі» [10, с. 3]. Складовою ідеології сокільського руху було фізичне виховання, обґрунтоване М. Тиршем: «Ні освіта, ні багатство, ні політична міць не втримають народ при життю; все це народи колись мали, але також і втратили – тому, що були нездорові й морально занепали. Лише здоров'я й моральність є запорукою життя народу» [10]. У статті-інструкції «Ціль і завдання сокільського Гнізда» відзначено, що «Сокіл» – це «ведення тіловиховних вправ, які удержують здоров'я, красу, довгий вік», це ... засіб до будження народної свідомості, піднесення тілесної і духовної сили цілого народу, засіб до укладення народної енергії в організаційні форми» [5].

З метою поліпшення організаційної роботи з сокільськими протипожежними філіями на місцях «Сокіл-Батько» 1909 р. умовно поділив територію Східної Галичини на 54 округи і 12 областей. Напередодні Першої світової війни найбільше протипожежних філій «Сокіл-Батько» мав в таких округах: Стрий – 49, Львів – 47, Рогатин – 34, Чортків – 24, Золочів – 24, Підгайці – 23, Гусятин – 22,

Бережани – 21, Богородчани – 20, Станіславів – 14, Тернопіль – 1422. На 1911 р. у західноукраїнських повітах та округах існувало 660 протипожежних філій, а вже наприкінці 1913 р. – 878, які організаційно підпорядковувались львівському «Соколу-Батьку» та об'єднували у своїх лавах 32777 членів [1].

Товариство «Сокіл-Батько» належить до провідних українських молодіжних національно-патріотичних організацій першої половини ХХ ст. у Галичині. Учасники товариства прагнули організувати селян на боротьбу з пожежами, навчали протипожежної безпеки, займалися придбанням протипожежного інвентаря, залучали селянську молодь до гімнастично-руханкових вправ, виховуючи спритність, рішучість, сміливість, фізично загартовували та проводили національно-освідомлювальну роботу. Напередодні Другої світової війни «Сокіл» охопив сіткою своїх філій Галичину, діяло понад сто товариств, у яких нараховувалося 1500 членів.

Отже, протипожежні товариства «Сокіл» від початку своєї діяльності стали суттєвою допомогою державній пожежній охороні та місцевій добровільній «Вогневій сторожі» на західноукраїнських землях. За короткий час українські протипожежні «Соколи» зуміли забезпечити ефективне гасіння пожеж у сільській місцевості та містах. Важливо, що саме сокільські протипожежні товариства зуміли ідейно та організаційно об'єднати народні маси, виховуючи у них організованість, єдність і згуртованість [7]. Внесок громадських товариств у становлення і розвиток активного національно-духовного відродження Західної України полягав у тому, що вони виховували освічених осіб, провідників національної свідомості, залишаючись оберегом і джерелом освіти, культури, що мало вагомий вплив не лише на формування та активізацію ідей української державності, але й збереження українців як нації.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Дослідженням доведено, що українські громадські, культурно-просвітні, економічні, спортивно-пожежні товариства, в цілому прогресивна інтелігенція Західної України кінця ХІХ – початку ХХ століть своєю діяльністю зробили значний внесок у забезпечення поліпшення життєдіяльності населення краю. Свідченням цього є аналіз праць та організаційно-практичної роботи педагогів, кооператорів, підприємців, представників церкви. Практичне значення діяльності вітчизняних вчених полягає в тому, що вони особливу увагу приділяли формуванню нового педагогічного досвіду, використовували досягнення науки на користь суспільності, безпеки життєдіяльності українського населення, що належним чином не було забезпечено з боку держави. Впровадження педагогічних ідей та практичних надбань минулого успішно триває в сучасних умовах. Спільними зусиллями держави, громадськості та міжнародних організацій в незалежній Україні впроваджується низка заходів з підвищення рівня суспільної свідомості, соціального захисту людини, забезпечення її життєдіяльності.

У подальших наукових дослідженнях належить більшу увагу приділити розробці навчально-методичних посібників, практичних порад і рекомендацій, словників щодо забезпечення життєдіяльності, виживання в екстремальних умовах, здоров'язбереження, захисту та самозахисту людини. Важливо також підкреслити перспективний аспект гуманітарної підготовки фахівців у вищих закладах освіти, особливо пов'язаних з проблемами освіти, здоров'язбереження, соціальним захистом, в цілому зі всіма аспектами безпеки життєдіяльності населення.

Список використаних джерел

1. Ващеба О. Сівач зерна добра на рідній ниві / О. Ващеба, Р. Мозола // Сокол-Батько. Спортивно-руханкове товариство у Львові. Альманах. 1894–1994. – Львів: РВУ «Основа», 1996. – С. 82–83.
2. Гіптерс З. В. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (ХІХ – перша половина ХХ століть): Монографія / З. В. Гіптерс. – К.: УБС НБУ, 2011. – 347 с.
3. Гіптерс З. В. Культурологія: словник-довідник: Навчальний посібник / З. В. Гіптерс. – К.: УБС НБУ, 2008. – 407 с.
4. Качор А. Мужі ідеї і праці: Андрій Палій і Андрій Мудрик: творці «Маслосоюзу» і модерної молочарської кооперації в Західній Україні. – Вінніпег – Торонто: Видавництво Братства Маслосоюзників, 1974. – 344 с.
5. Котов С. Сокільський рух у Галичині: особливості ідеології, вплив на формування національної свідомості (кінець ХІХ ст. – перша третина ХХ ст.) / С. Котов // Схід № 4 (150) липень-серпень 2017. – С. 63–68.
6. Мельник І. 120 років українського «Сокола» / І. Мельник / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zbruc.eu/node/18623>
7. Папенко Є. Діяльність українського молодіжного товариства «Сокіл» у ліквідації стихійних лих і пожеж у Галичині наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. / Є. Папенко // Етнічна історія народів Європи. – 2014. – Вип. 44. – С. 108–112.
8. Петиції головної управи товариства «Просвіта» до Галицького сейму та його виконавчого органу – Крайового комітету у Львові – про надання субвенцій товариству на економічно-господарські цілі в 1907–1914 рр. – ЦДА у Львові, ф. 348, оп. 1, од. зб. 255, арк. 1–87.
9. Петрик П. З діяльності Т-ва «Просвіта» // Календар товариства «Просвіти» на переступний рік 1928. – Львів, 1927. – С. 82–105.
10. Сокільські вісті. – 1928. – Ч. 2. – С. 3.
11. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Б. М. Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.

References

1. Vatsheba, O. and Mosola, R. 1996. Sivach zerna dobra na ridnyi nyvi [Sivach of grain of good in his native field]. *Sokol-Father. Sports-mobile association in Lviv. Almanac. 1894–1994*, pp. 82-83.
2. Hipters, Z. V. 2011. Ekonomichna osvita na zakhidnoukrainskykh zemliakh ta yii spodvyzhnyky (XIX – persha polovyna XX stolit) [Economic education in Western Ukrainian lands and their associates (XIX - first half of the XX century)]. Kiev: UBS of the NBU.
3. Hipters, Z. V. 2008. Kul'turolohiya: slovnyk-dovidnyk [Culturology: dictionary-directory]. Kiev: UBS NBU.
4. Kachor, A. 1974. Muzhi ideyi i pratsi: Andriy Paliy i Andriy Mudryk: tvortsi «Maslosoyuzu» i modernoyi molochars'koyi kooperatsiyi v Zakhidniy Ukraini [Men's ideas and works: Andriy Paliy and Andriy Mudrik: Creators of the Masloseyuzu and Modern Milk Cooperatives in Western Ukraine]. Winnipeg - Toronto: The Publishing House of the Maslow Alliance Brotherhood.
5. Kotov, S. 2017. Sokil's'kyu rukh u Halychyni: osoblyvosti ideolohiyi, vplyv na formuvannya natsional'noyi svidomosti (kinets' XIX st. – persha tretyna XX st.) [Sokolsky movement in Galicia: features of ideology, influence on the formation of national consciousness (the end of the nineteenth century - the first third of the twentieth century)]. *East*, 4 (150), pp. 63 – 68.
6. Melnyk, I. 120 rokiv ukraïns'koho "Sokola" [120 years of the Ukrainian "Sokol"]. [online] Available at: <http://zbruc.eu/node/18623>.
7. Papenko, E. 2014. Diyal'nist' ukraïns'koho molodizhnoho tovarystva «Sokol» u likvidatsiyi stykhiynykh lykh i pozhezh u Halychyni naprykintsy XIX – pochatku XX st. [The activities of the Ukrainian youth society "Sokol" in the elimination of natural disasters and fires in Galicia in the late nineteenth and early twentieth centuries]. *Ethnic history of the peoples of Europe*, 44, pp. 108–112.
8. Petytsiyi holovnoyi upravly tovarystva «Prosvita» do Halyts'koho seymu ta yoho vykonavchoho orhanu – Krayovoho komitetu u L'vovi – pro nadannya subventsiy tovarystvu na ekonomichno-hospodars'ki tsili v 1907–1914 rr. – TsDIA u L'vovi, f. 348, op. 1, od. zb. 255, ark. 1–87. [Petitions of the main board of the Society "Prosvita" to the Galician Sejm and its executive body - the Regional Committee in Lviv - to provide subventions to the

society for economic and economic purposes in 1907-1914 - TsDIAA in Lviv, f. 348 op. 1, unit save 255, ark. 1-87].

9. Petrick, P., 1927. Z diyal'nosti T-va «Prosvita» [From the activities of T-va "Prosvita"]. Kalender of the Society "Prosvita" for the year 1928, pp. 82-105.

10. Sokil'ski visty [Sokolsky news], 1928, 2, p. 3.

11. Stuparik, B. M. 1998. Natsional'na shkola: vytoky, stanovlennya [National School: Origins, Becoming]. Kyiv: IZMN.

Исследованием доказано, что украинские общественные, культурно-просветительные, экономические, спортивно-пожарные общества, прогрессивная интеллигенция Западной Украины (XIX – начала XX веков) своей деятельностью внесли значительный вклад в обеспечение жизнедеятельности населения края. Особую роль в деле защиты граждан, борьбы за образование, благосостояние, развитие спорта сыграли добровольные культурно-просветительные, кооперативные, спортивно-пожарные общества «Просвита», «Родная школа», «Народная Торговля», «Ревизионный Союз Украинских Кооперативов», «Сельский Хозяин», «Сокол», «Сокол-Отец».

Ключевые слова: общественные товарищества, жизнедеятельность, Западная Украина, общества «Просвита», «Родная школа», «Народная Торговля», «Сокол-Отец», спасатель, экстремальные условия.

The article deals with the historical and pedagogical aspect of the activity of voluntary cultural-educational, cooperative, sports and fire societies "Prosvita", "Native school", "People's Trade", "Revision Union of Ukrainian Cooperatives", "Village Owner", "Sokol", "Sokol-Father" in providing support to life, struggle for education, healthcare, sports and welfare of the population of Western Ukraine (XIX – early XX centuries). The activities of Ukrainian cooperative, economic, youth, cultural-educational and sport-fire societies, and other non-governmental organizations, in spite of great difficulties and obstacles, were an important stage in the process of national and cultural revival of the Ukrainian people. The work of members of Ukrainian civil society has gained significant development and has become an important factor in the economic, cultural and spiritual upsurge of the population. They brought up brave, patriotically hardened Ukrainian citizens. The novelty of the research is to prove that Ukrainian public, cultural, educational, economic, sports and fire societies, as a whole, progressive intellectuals of Western Ukraine at the end of the nineteenth and early twentieth centuries, by their activities, made a significant contribution to improving the livelihoods of the region's population. The practical significance of the activities of domestic scientists lies in the fact that they paid special attention to the formation of a new pedagogical experience, used the achievements of science in favor of the public, the safety of life of the Ukrainian population, which was not properly provided by the state. Implementation of pedagogical ideas and practical achievements of the past successfully continues in independent Ukraine: measures are implemented to raise the level of social consciousness, social protection of the person, and ensure its life.

Key words: social organizations, life safety, Western Ukraine, Prosvita, Native school, Folk Trade, Sokol-Father, rescuer, extreme conditions.

УДК 37.091.113 (091)(477)«198»

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-20-23

Бардашевська Юлія Іванівна,

кандидат історичних наук,

Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький

ЗАВДАННЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ВПРОВАДЖЕННІ РЕФОРМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті визначено причини здійснення реформи загальноосвітньої та професійної школи і розглянуто процес реалізації її основних завдань керівниками освітніх закладів. Охарактеризовано вплив матеріально-технічного забезпечення на рівень здійснення реформи. Проаналізовано освітні завдання відповідно до нової структури школи та профтехучилищ. Розглянуто основні чинники, що вплинули на рівень засвоєння навчального матеріалу учнями та їх виховання. Розкрито вплив впровадження нового курсу «Основи інформатики і обчислювальної техніки» в навчальний процес шкіл та профтехучилищ на набуття учнями навичок користування комп'ютерною технікою. Досліджено значення трудового виховання та навчання учнів у подальшій професійній орієнтації та діяльності.

Ключові слова: реформа, загальноосвітня школа, середнє професійно-технічне училище, керівник освітнього закладу, якість освіти, трудове навчання і виховання, матеріально-технічне забезпечення.

Постановка проблеми. Важливе значення в суспільному прогресі кожної країни має освітня система. Адже від рівня освіти залежить якість трудових ресурсів, що мають істотний вплив на економіку країни. Однією із головних умов ефективності освітньої системи є вчасне її реагування на мінливі потреби суспільства. Сьогодні українська держава активно реформує власну освітню систему. Для здійснення ефективних перетворень в галузі освіти на сучасному етапі потрібно враховувати досвід минулих років. Важливе значення в ефективному здійсненні реформи має робота керівників структурних підрозділів освітньої сфери.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Окремі аспекти здійснення реформи загальноосвітньої та професійної школи у другій половині 80-х рр. ХХ століття є предметом вивчення значної кількості науковців. Найбільшої уваги серед них заслуговують праці таких науковців – Л. Березівської, В. Примакової, Н. Клочко, О. Жабенка, Н. Шліхти, О. Федорчук, Л. Панасюк.

Мета статті: дослідити значення керівника закладу освіти в реалізації завдань освітньої реформи у другій половині 80-х рр. ХХ ст.

Результати дослідження. У досліджуваній період перед керівниками навчальних закладів постало завдання реалізувати основні положення реформи загальноосвітньої та професійної школи (далі реформи). Дана реформа передбачала удосконалення структури загальноосвітньої та професійної школи, покращення матеріально-технічної бази навчальних закладів, підвищення якості освіти і виховання, прищеплення учням навичок користування комп'ютерами, покращення трудового виховання, навчання та професійної орієнтації, посилення політехнічної направленості освіти.

Відповідно до завдань реформи середня загальноосвітня школа ставала одинадцятирічною, навчання дітей розпочиналося із 6-річного віку. Структура загальної середньої освіти була наступною: 1-4 класи – початкова школа, 5-9 класи – неповна середня школа, 10-11 класи – середня школа [3]. Перехід дітей на навчання із 6-річного віку передбачалося здійснювати поетапно, розпочинаючи з 1986 р. в міру створення додаткових учнівських місць, підготовки педагогічних кадрів та із урахуванням побажань батьків.

У початковій школі тривалість навчання збільшувалося на 1 рік, що було зумовлено більш змістовним навчанням дітей читанню, письму та рахунку, елементарним трудовим навичкам з одночасним зменшенням навантаження на учнів. У неповній середній школі передбачалося, як і у попередні роки, вивчення основ наук протягом п'ятирічного терміну. Поряд із цим важливе значення надавали трудовій підготовці учнів. Повну середню освіту можна було отримати в 10-11 класі загальноосвітньої школи, професійно-технічному училищі, середньому спеціальному навчальному закладі.

Реформа надавала можливість учням 8-11 класів поглиблено вивчити за їхнім вибором окремі предмети фізико-математичного, хімічно-біологічного і суспільно-гуманітарних циклів на основі введення факультативних занять.

Професійно-технічні навчальні заклади реорганізовувалися в єдиний тип навчального закладу – «Середнє професійно-технічне училище», з відповідними відділеннями по професіям, формам і термінам навчання, в залежності від рівня освіти вступників. Випускники 9 класів навчалися в середніх професійно-технічних училищах (далі СПТУ, профтехучилище), як правило, три роки, випускники 11 класів – терміном до одного року. СПТУ, в основному, створювалися на базі виробничих об'єднань, підприємств, будівництв і організацій, а в сільській місцевості – районних агропромислових об'єднань, радгоспів, колгоспів, міжгосподарських підприємств. Взаємовідношення базових підприємств і профтехучилищ регламентувалися положенням, затвердженим Радою Міністрів СРСР.

У рамках реалізації завдань реформи постійно здійснювалося будівництво нових шкіл: у 1985 р. в УРСР було збудовано 260 шкіл на 167 тис. учнівських місць, зокрема у Кіровоградській обл. – 10 шкіл, в Одеській обл. – на 6 052 учнівські місця. Загалом, в Кіровоградській обл. протягом 1984-1989 рр. було введено в дію 51 школу на 25,6 тис. учнівських місць, в Одеській обл. протягом 1986-1989 рр. – 41 школу на 40,5 тис. учнівських місць [5, арк. 7; 6, арк. 44, 57; 7, арк. 42, 55]. Але при збільшенні кількості шкіл за рахунок будівництва нових керівникам даних освітніх установ вирішити проблему із забезпеченням учнів достатньою кількістю місць було досить складно. Зокрема, у Чернівецькій обл. до початку 1986/1987 н. р. необхідно було додатково створити 1 640 кімнат для навчання, сну та ігрової діяльності. У 1985 р. таких кімнат нараховувалося лише 30 [6, арк. 109]. Тому, як правило, дане питання адміністрацією школи вирішувалося за рахунок переведення значної кількості учнів на другу чи, навіть, третю зміну навчання та наповнюваністю класів. У м. Чугуїв Харківської обл. на початок 1986/1987 н. р. наповнюваність класів перебільшувала установлені норми в 1,5-2 рази [8, арк. 47]. Загалом в УРСР у 1986/1987 н. р. 16,9 % шкіл проводили навчання у дві-три зміни, у 1987/1988 н. р. – 18,3 %, у 1988/1989 н. р. – 18 %, у 1989/1990 н. р. – 18,6 %, у 1990/1991 н. р. – 19,0 % [4, с. 182]. Також через брак площі у директорів шкіл не було можливості створити достатньої кількості предметних кабінетів, у яких би школярі краще засвоювали отримані знання. Зокрема, у 1990/1991 н. р. 6,3 % неповних середніх закладів освіти не були забезпечені навчальними кабінетами фізики, 25,6 % – хімії, 30 % – біології, 80,3 % – основ інформатики та обчислювальної техніки [4, с. 181]. Крім того, значна частина шкіл в УРСР були розміщені у пристосованих та старих приміщеннях. А саме, у 1989 р. їх нараховувалося третина від загальної кількості, кожна друга – не мала водопроводу, більше третини – центрального опалення, капітального ремонту потребувало кожне п'яте приміщення школи та профтехучилища [1, с. 101]. На початок 1988/1989 н. р. від 40 до 50 % шкіл у Полтавській, Тернопільській, Ворошиловградській, Закарпатській, Запорізькій та Івано-Франківській обл. були розташовані в пристосованих приміщеннях. У Тернопільській обл. дефіцит учнівських місць становив біля 10 тис. Перевантаженість класних кімнат призводила до розстановки меблів без урахування гігієнічних рекомендацій, що, у свою чергу, негативно впливало на здоров'я дітей. На початок 1988/1989 н. р. серед школярів УРСР

нараховувалося 380 тис. дітей з пониженою гостротою зору та 69 тис. зі сколіозом [10, арк. 116].

Директорам шкіл досить складно було організувати на достатньому рівні фізичне виховання для своїх учнів. На початок 1988/1989 н. р. у 40 % шкіл були відсутні не тільки спортивні зали, але і фізкультурні майданчики. У той же час кількість школярів серед 1-8 класів, що відставали у фізичному розвитку, становила 49 тис. [10, арк. 117]. Окремим аспектом у діяльності шкіл досліджуваного періоду була організація харчування. Із одного боку за сприянням держави постійно розширювалася мережа шкільних їдалень, з іншого, – питання достатньої кількості посадочних місць не вирішувалося. В УРСР до початку 1988/1989 н. р. було збудовано 156 їдалень, при цьому дефіцит посадочних місць становив близько 50 %. Також шкільні їдальні незадовільно були забезпечені холодильним, технологічним обладнанням та миючими засобами, що у свою чергу впливало на якість харчування та загострювало епідеміологічну ситуацію. На низькому рівні було вирішене питання вітамінізації їжі та організації щадного харчування для учнів з хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту. У той же час в УРСР у досліджуваній період на диспансерному обліку знаходилися 32 учні зі 100 [10, арк. 117].

Варто зауважити, що при відсутності міцної матеріально-технічної бази шкіл кошти, що направлялися на її покращення, використовувалися в неповній мірі [2, с. 100]. У Харківській обл. і протягом 1986-1987 рр. не були освоєні 8 млн. крб., що склало 27 % капітальних вкладень від загального об'єму виділених на розвиток освіти. У межах республіки цей показник досяг 60 млн. крб. [1, с. 102].

Покращення матеріально-технічної бази профтехучилищ також здійснювалося за аналогічним принципом: постійно відбувалося будівництво нових закладів, при низькому освоєнні виділених коштів на вказані потреби та недостатній матеріально-технічній базі наявних освітніх установ. Зокрема, в УРСР за 9 місяців 1986 р. на будівництво СПТУ було використано 60,5 млн. крб. із 72,9 млн. крб. запланованих, план роботи з будівництва комплексу СПТУ № 26 у м. Харків був виконаний тільки на 46 %, СПТУ у м. Черкаси – на 55 %, СПТУ Дніпродзержинського коксохімічного заводу – на 57 % [8, арк. 52]. Загалом, станом на початок 1987/1988 н. р. в УРСР за роки реформи було збудовано 104 профтехучилища [9, арк. 124].

Окремим завданням для керівників закладів освіти у межах реалізації реформи було підвищення якості освіти та виховання школярів через удосконалення форм і методів навчально-виховного процесу. Але, як показали результати обстеження, у роботі вчителів переважали пасивні та застарілі освітні інструменти. Як результат, рівень засвоєння знань школярами був недостатнім. Зокрема, у м. Олександрія Кіровоградської обл. у школах №№ 1 і 6 переважна оцінка з навчальних предметів була трійка за п'ятибальною шкалою, у Чернівецькій обл. під час перевірки окремих шкіл із завданнями контрольних робіт і усного опитування справилися 84 % учнів, у Запорізькій обл. частина учнів зовсім не могла засвоїти навчальний матеріал [6, арк. 40, 45, 110].

Результатом малоєфективної виховної роботи було збільшення кількості правопорушень і злочинів серед учнів. У Кіровоградській обл. у 1986 р. порівняно із 1985 р. вони зросли на 28 %, а у 1989 р. порівняно з 1988 р. – на 38 %. Особливо значна кількість негативних вчинків учнями допускалась у Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Кримській та Харківській обл. [5, арк. 4; 6, арк. 45; 7, арк. 43].

Однією із причин недостатнього рівня навчально-виховної роботи в школах була висока плінність педагогічних кадрів. У Дніпропетровській обл. за 1985/1986 н. р. вибуло 32,4 % вчителів, 72,3 % – організаторів позакласної і позашкільної роботи, 52,1 % – директорів шкіл, 45,9 % – заступників, у Хмельницькій обл. у 1985 р. зі шкіл вибуло 673 педагогічних працівників [6, арк. 5, 80]. Плінність освітян у школах була зумовлена цілою низкою об'єктивних причин, одна з яких незадовільне забезпечення житлово-побутовими умовами. Зокрема, станом на початок 1986 р. в УРСР в орендованих квартирах проживало 20 635 вчителів і

вихователів, у тому числі 11 849 осіб в сільській місцевості, 8 786 – у містах. Особливо вирішення даного питання було актуальним у Донецькій, Житомирській, Одеській і Полтавській обл. [5, арк. 146]. Але, варто зауважити, кожного року держава освітянам виділяла помешкання. Протягом 1984-1985 рр. педагогічним працівникам було виділено 13 290 квартир [5, арк. 146].

У межах здійснення реформи вагомим значення керівники шкіл надавали навчанню учнів навичкам комп'ютерної грамотності й забезпечення їх знаннями про широке застосування даної техніки в народногосподарському комплексі. Із цією метою з 1 вересня 1985 р. в усіх середніх загальноосвітніх школах республіки було введено вивчення нового предмету «Основи інформатики і обчислювальної техніки». Для викладання даного предмету було здійснено перепідготовку понад 9 тис. вчителів та розпочато їх підготовку на фізико-математичних факультетах педагогічних інститутів. [5, арк. 2]. Вагомою перешкодою у ефективному вивченні нового курсу учнями був низький рівень комп'ютеризації шкіл та профтехучилищ. Зокрема, на 1 вересня 1985 р. у навчальних закладах УРСР вказаного типу було створено лише 34 кабінети інформатики та обчислювальної техніки, на 1 вересня 1987 р. – 412 таких кабінетів та більш ніж 2,3 тис. кабінетів, обладнані програмованими мікрокалькуляторами. Зрозуміло, що така кількість кабінетів для шкіл та профтехучилищ УРСР була недостатньою. Також додатковою перешкодою у вивченні вказаного курсу була відсутність потрібної кількості методичної літератури. Зокрема, школи восьми районів Чернівецької обл. у 1985/1986 н. р. зовсім не були забезпечені такими посібниками [6, арк. 111; 7, арк. 84; 9, арк. 125].

Вагомим значення у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи надавали трудовому вихованню, навчанню та професійній орієнтації. Радянська держава в учня розглядала, перш за все, майбутніх робітників великого народногосподарського комплексу, тому трудове виховання в навчальному процесі завжди було актуальним. У загальноосвітніх школах навчальними програмами на суспільно-корисну, продуктивну працю школярів у

II-IV класах була передбачена 1 година на тиждень, у V-VII класах – 2 години, у VIII-IX класах – 3 години, у X-XI класах – 4 години. Крім того, того додатково вводилася трудова практика учнів: у V-VII класах – 10 днів, у VIII-IX класах – 16 днів, в X класі – 20 днів [2].

За кожною школою було закріплене базове підприємство, яке зобов'язувалося створювати школярам умови для оволодіння навичками обраної професії. Дані підприємства на правах своїх структурних підрозділів створювали шкільні і міжшкільні майстерні, навчально-виробничі комбінати, навчальні цехи та дільниці, окремі учнівські робочі місця. В УРСР на кінець 1985 р. для продуктивної праці школярів було обладнано 308,2 тис. робочих місць, проводилася їх атестація на базі 513 міжшкільних комбінатів, 141 міжшкільної майстерні, 2078 цехів і дільниць [5, арк. 4]. Але, досить часто, базові підприємства шкіл не завжди відповідально ставилися до трудової підготовки учнів. У м. Кіровоград на заводі радіовиробів була створена ділянка на 30 робітничих місць, але із-за відсутності належних санітарно-гігієнічних умов учні були не в змозі приступити до роботи [6, арк. 46]. Поширеною тенденцією було визначення профілів трудового навчання учнів без врахування потреб у народному господарстві. Зокрема, в УРСР дефіцитними були будівельні професії, у той же час в організаціях будівельних міністерств республіки було створено лише 4 тис. робітничих місць, що складало 2,5 % від загальної кількості [5, арк. 113]. Загалом рівень трудової підготовки учнів та профорієнтаційної роботи був недостатнім. Зокрема, у 1985 р. лише 19 % випускників шкіл продовжили навчатися або працювати у відповідності з вибраними профілем трудової підготовки [5, арк. 113].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У досліджуваній період здійснення освітньої реформи було викликане потребами часу. Основний її зміст був направлений на підвищення якості знань учнів та посилення її політехнізацію. Керівникам освітніх установ було досить важко реалізувати основні положення реформи, тому що вона проходила в умовах недостатнього матеріально-технічного забезпечення.

Список використаних джерел

1. Куценко В. И. Сфера услуг: новые подходы / Вера Ивановна Куценко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 176 с.
2. Постанова Президії Верховної Ради Української РСР «Про роботу міністерства освіти УРСР по виконанню постанови Верховної Ради Української РСР «Про план реалізації Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи в Українській РСР» // Відомості Верховної Ради Української Радянської Соціалістичної Республіки. – 1986. – № 6 – 9. – С. 99 – 101.
3. Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи [Електронний ресурс] / Верховна Рада СРСР, Постанова від 12.04.1984 № 13-XI. – Режим доступу: <http://www.bestpravo.ru/sssr/gn-zakony/c5w.htm>
4. Народне господарство Української РСР у 1990 році: Стат. щорічник / Міністерство статистики УРСР. К.: Техніка, 1991. – 496 с.
5. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф. 166, оп.15, спр. 9289, 158 арк.
6. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф. 166, оп.15, спр. 9291, 151 арк.
7. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф. 166, оп.17, спр. 89, 92 арк.
8. Центральний державний архів громадських об'єднань України України, ф. 1, оп. 32, спр. 2321, 86 арк.
9. Центральний державний архів громадських об'єднань України України, ф. 1, оп. 32, спр. 2365, 204 арк.
10. Центральний державний архів громадських об'єднань України України, ф. 1, оп. 32, спр. 2447, 161 арк.

References

1. Kutsenko, V. Y. 1989. *Sfera usluh: novye podkhody* [Service industry: new approaches]. Kyiv: Politizdat of Ukraine.
2. Postanova Prezydii Verkhovnoi Rady Ukrainiskoi RSR «Pro robotu ministerstva osvity URSR po vykonanniu postanovy Verkhovnoi Rady Ukrainiskoi RSR «Pro plan realizatsii Osnovnykh napriamiv reformy zahalnoosvitnoi i profesiinoi shkoly v Ukrainiskii RSR» [Resolution of the Presidium of the Supreme Soviet of the RSFSR "On the work of the Ministry of Education of the USSR on the implementation of the decree of the Supreme Soviet of the RSFSR" On the Plan of Implementation of the Basic Directions for the Reform of the Secondary and Professional School in the Ukrainian SSR"], 1986. *Information from the Supreme Council of the Ukrainian Soviet Socialist Republic*, 6 – 9, pp. 99 – 101.
3. Pro osnovni napriamky reformy zahalnoosvitnoi i profesiinoi shkoly [About the main directions of the reform of the general education and vocational school] [online]. Supreme Soviet of the USSR, Resolution No. 13-XI of 04.04.1984. Available at: <http://www.bestpravo.ru/sssr/gn-zakony/c5w.htm>.
4. Ministry of Statistics of the USSR, 1991. *Narodne hospodarstvo Ukrainiskoi RSR u 1990 rotsi* [National Economy of the Ukrainian SSR in 1990]. Kyiv: Engineering.
5. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchikh orhaniv vlady i upravlinnia Ukrainy, f. 166, op.15, spr. 9289, 158 ark. [Central State Archive of the Supreme Power and Administration of Ukraine, f. 166, op. 15, sp. 9289, 158 arcs.].
6. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchikh orhaniv vlady i upravlinnia Ukrainy, f. 166, op.15, spr. 9291, 151 ark. [Central state archives of the supreme bodies of power and management of Ukraine, f. 166, op. 15, sp. 9291, 151 arcs.].
7. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchikh orhaniv vlady i upravlinnia Ukrainy, f. 166, op.17, spr. 89, 92 ark. [Central State Archive of

the Supreme Power and Administration of Ukraine, f. 166, op. 17, sp., 82,92 arcs.].

8. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy Ukrainy, f. 1, op. 32, spr. 2321, 86 ark. [Central State Archive of Public Associations of Ukraine of Ukraine, f. 1, op. 32, sp. 2321, 86 arcs.].

9. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy Ukrainy, f. 1, op. 32, spr. 2365, 204 ark. [Central State Archive of Public Associations of Ukraine of Ukraine, f. 1, op. 32, sp. 2365, 204 arcs.].

10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy Ukrainy, f. 1, op. 32, spr. 2447, 161 ark. [Central State Archive of Public Associations of Ukraine of Ukraine, f. 1, op. 32, sp. 2447, 161 arcs.].

В статті определены причины осуществления реформы общеобразовательной и профессиональной школы и рассмотрен процесс реализации ее основных задач руководителями образовательных учреждений. Охарактеризованы влияние материально-технического обеспечения на уровень осуществления реформы. Проанализированы образовательные задачи учащихся в соответствии с новой структурой школы и профтехучилищ. Рассмотрены основные факторы повлиявшие на уровень усвоения учебного материала учащимися и их воспитания. Раскрыто влияние внедрения нового курса «Основы информатики и вычислительной техники» в учебный процесс школ и профтехучилищ на приобретение учащимися навыков пользования компьютерной техникой. Исследовано значение трудового воспитания и обучения учащихся в дальнейшей профессиональной ориентации и деятельности.

Ключевые слова: реформа, общеобразовательная школа, среднее профессионально-техническое училище, руководитель образовательного учреждения, качество образования, трудовое обучение и воспитание, материально-техническое обеспечение.

The article outlines the reasons for reforming the secondary and vocational schools and considers the process of implementing its main tasks by the heads of educational institutions. The influence of logistics on the level of implementation of reform is described. The educational tasks of pupils according to the new structure of school and vocational school are analyzed. The main factors that influenced the level of mastering the educational material and their upbringing were considered. The importance of introducing a new course "Fundamentals of Informatics and Computer Science" into the educational process of schools and vocational schools in the acquisition of computer skills by students is considered. The importance of labor education and training in the further professional orientation and activity of pupils of general education and vocational schools is researched. The purpose of the paper is to study the importance of the head of the educational institution in the implementation of educational reform goals in the second half of the 80's of the twentieth century. The relevance of the study is that the educational system plays an important role in the social progress of each country. Indeed, the level of education depends on the quality of labor resources that have a significant impact on the economy of society. One of the main conditions for the effectiveness of the educational system is its timely response to the changing needs of society. That is, the reform of the educational system is an important element of its effectiveness. Today, the Ukrainian state is actively reforming its educational system. For the implementation of effective transformations in the field of education at the present stage, one must take into account the experience of past years. The results of the research can be used in the educational process of higher educational institutions during the teaching of the course "History of education management".

Key words: reform, general secondary school, secondary vocational school, head of educational institution, quality of education, labor education and upbringing, material and technical support.

УДК 37(477.87) «1920/1930»: 37(09)(4)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-23-27

Кухта Марія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ІДЕЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ 20 – 30-Х РОКІВ ХХ СТ.

В статті здійснено ретроспективний аналіз розвитку освіти Закарпаття в 20 –30-і рр. ХХ ст., коли регіон входив до складу Чехословацької республіки відповідно до Сен-Жерменської мирної угоди. Досліджено освітнє середовище краю з позиції впровадження педагогічного досвіду історичних земель Чехословаччини, а отже, Східної Європи загалом. Основна увага зосереджена на труднощах становлення тогочасної національної української школи в умовах «чужої держави», поліетнічному розмаїтті населення та поляричних політичних уподобань педагогічної спільноти краю. Виокремлено низку ідей європейського педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу школи, діяльності учительських семінарій, кадрового забезпечення і професійної підготовки вчителя, які зберігають фахову цінність до нашого часу й гідні для впровадження в сучасне освітнє середовище в контексті реформування «Нової української школи».

Ключові слова: освітнє середовище Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст., становлення української національної школи, поліетнічний регіон, чехословацький уряд, європейський педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі України вимагає об'єктивного вивчення й критичного аналізу педагогічних ідей у їх історичному розвитку. Актуальним у даному контексті видається діяльність освітніх закладів Закарпаття 20–30-х років ХХ ст., яке в цей період розвивалося в складі Чехословаччини, а отже, педагогічний процес вибудовувався як на традиціях історичних земель держави, так і всієї Східної Європи. Адже освітою регіону безпосередньо видав Празький уряд через Ужгородський шкільний реферат. В урядових циркулярах, розпорядженнях, програмних документах навчальних закладів означеної доби, що збереглися в архівах Закарпаття, відображений європейський досвід організації освітнього середовища. Важливим джерелом збереження прогресивних педагогічних ідей слугує преса досліджуваного періоду, оскільки цей регіон ані до, ані після

вказаних хронологічних меж не мав такого значного розмаїття періодичних видань, з-поміж яких чимала кількість педагогічних газет і журналів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Геополітичне розташування Закарпаття і суспільний розвиток у складі різних європейських держав упродовж тривалого історичного періоду збагатили освітній процес регіону прогресивними педагогічними ідеями. Особливо цікавим для наукових досліджень є міжвоєнний період, різні аспекти розвитку якого розкриті в працях цілої низки вчених: узагальнена характеристика розвитку шкільництва (В.Гомоннай, А.Ігнат); освітньо-шкільна політика чехословацького уряду і розвиток передової педагогічної думки (М.Болдижар, М.Вегеш, І.Гранчак, П.Магочі, М.Мушинка, П.Стерчо, А.Штефан); діяльність професійних учительських об'єднань (Д. Герцюк,

В.Росул, І.Фекета, О.Яцина); розвиток журналістики та літератури (І.Добощ, П.Лісовий, І.Хланта). У наукових роботах дано глибоку, однак неоднозначну оцінку розвитку шкільництва досліджуваного періоду. Нерідко вона має антагоністичний характер: якщо в «Нарисах історії Закарпаття» (голова редколегії професор І.Гранчак) період національно-освітньо-культурного відродження Закарпаття зазначеної доби поцінюється як «значний поступ уперед» [6], то в працях А. Ігната він «затмарений повальною чехізацією» [3]. Очевидним є те, що урядом Чехословаччини в 1919 р. були надані доволі широкі свободи національним меншинам краю. Цей факт посприяв розбудові рідномовної школи з українською мовою викладання і мотивував модернізацію освітньої сфери відповідно до європейського педагогічного досвіду історичних земель Чехословаччини.

Мета статті: на основі аналізу архівних джерел і педагогічної преси Закарпаття 20–30-х років ХХ ст. виокремити ідеї європейського педагогічного досвіду організації освітнього середовища, актуальні для впровадження в сучасний педагогічний процес.

Результати дослідження. Розвиток освітнього середовища Закарпаття, починаючи з 1919 року, регулювався чинними законами Чехословацької республіки, основним принципом яких був демократизм. Адміністративно шкільництвом краю керували Шкільний реферат у м.Ужгороді на чолі з головним інспектором та окружні шкільні інспекторати. У планах роботи названих інституцій – розгортання мережі шкіл і ремонт старих класних приміщень, забезпечення педагогічного процесу навчально-методичною літературою, кадрові питання, в тому числі фахова підготовка вчителів у семінаріях та інші. Оскільки мовою викладання стала «руська» мова (читай українська, тому що етнонім «український» залишався забороненим – авт.), виникла невідкладна потреба в підручниках, про що читаємо в одному з архівних документів: «В школах не було учебных пособій, не было книг ни для учеников, ни руководств для учителей. Обо всем этом нужно было позаботиться. Эта забота выпала на долю первого начальника Школьного Отдела, покойного Юсифа Пешака, который занял свое место 17 сентября 1919 г.» [2]. У своїй діяльності на посаді керівника шкільного відділу Й. Пешак (1919 – 1924 рр.) намагався максимально впровадити в шкільництво Закарпаття передовий педагогічний досвід історичних земель Чехословаччини. Його справу гідно продовжив на цій посаді Й. Шимек (1924 – 1929 рр.) Завдяки їх сприянню вже в 1929 р. на Закарпатті нараховувалося 938 народних шкіл, які розподілялися по жупах таким чином: Ужгородська – 241, Марамороська – 319, Березька – 279, Угочанська – 99 [4].

Варто підкреслити, що опоненти справедливо критикували чехословацький уряд за економічну, релігійну й міжнаціональну політику в тодішній Підкарпатській Русі, але одностайно відзначали його освітні досягнення. До прикладу, український емігрант А. Крушельницький, порівнюючи розвиток освіти Галичини, Буковини й Закарпаття означеного періоду, підкреслював: «Підкарпатська Україна – це одна з найшасливіших українських територій під оглядом шкільництва» [5, с.59].

Для такої оцінки були, на наш погляд, кілька суттєвих чинників:

1. Демократичний устрій і толерантна державна політика Чехословаччини в галузі освіти, що уможливили розвиток рідномовної школи, тобто національної української.

2. Перебування в Празі великої кількості українських емігрантів (в тому числі педагогів К. Вагилевича, С. Русової, С. Сірополка та ін.), які були залучені до активної професійної діяльності на Закарпатті у різних сферах життя (актори, вчителі, лікарі, інженери), а найбільше їх досвід знадобився у сфері освіти та провадженні культурно-просвітницької діяльності серед місцевого населення.

3. Наявність освіченого і мудрого проводира прогресивної частини населення краю, ядро якої складали освітяни, в особі істинного педагога й державного діяча, монсиньора греко-католицької церкви А. Волошина.

4. Згуртованість національно свідомої педагогічної спільноти навколо ідеї творення в краї української школи з рідною мовою

навчання.

Зазначимо, що ініціатором реформування тогочасної школи в напрямі національної української й натхненником учительства на успіх у цій справі був А.Волошин. В одній із праць, опублікованій у журналі «Учитель», виходячи з регіональних особливостей краю, він чітко окреслив ключові проблеми реформування тогочасної виховної практики й оновлення традиційних підходів: «Маємо примінити до нашої школи всі вигоди, якими має хвалитися модерна педагогіка, маємо узнати наш народ, его потреби, наш рідний край, его природні скарби, но маємо узнати в первых способности и наклонности руської дітини и роботу школи не лиш направити по вказівкам потреб народа, но приспособити ид тым природным можностям, які представляє нам наша молодь, наша дітина і розвивати сили тіла і дитячу душу, подати їй живі нові ідеї, подати сили волі і певний характер. До сих пор еще никто не занимався у нас руською дітиною як з предметом изслѣдованія єї природных свойств» [14, с.2]. Як бачимо, основним у практичній діяльності педагога є врахування індивідуальності кожного вихованця, розвиток його інтелектуальних і фізичних якостей, внутрішніх духовних потреб, формування сили волі і стійкості характеру, патріотизму і громадянськості як визначальних рис особистості.

Педагогічні погляди А. Волошина отримували своє реальне втілення в модернізованій шкільній практиці, яка центрувалася на духовному світі дитини як об'єкті дослідження і спрямуванні виховних впливів. На одній з крайових учительських конференцій (1925 р.) були вироблені «Десять заповідей учителю», які склали основу реформування педагогічного процесу в школах краю і спрямовувалися на впровадження інноваційних методик навчання та виховання. Їх зміст полягав у наступному: «Возбуди охоту ученика до школы! Остерігай его здоровья! Передовсім научи его читати! Лиши ему максимум самостійности! Змагайся о максимум простоты! Ураховуй индивидуальні можности дітини! Отворяй очи своего ученика до природы! Приспособляй свое научоване до окружающих обстоятельств! Приложи всю свою душу до научованія моральности! Проявляй сам сею моральність вчинками!» [1, с.2]. Ці заповіді спиралися на традиції передових європейських педагогічних теорій і зобов'язували вчителя дотримуватися дидактичних принципів природовідповідності, науковості, самостійності й активності, доступності, зв'язку теорії з практикою при викладанні предметів, враховувати індивідуально-психологічний розвиток вихованців, стимулювати інтерес до вивчуваного матеріалу, дбати про мотивацію учіння.

Важлива роль в модернізації шкільної практики належала найбільш чисельному й прогресивному об'єднанню крайового вчительства – Педагогічному товариству Підкарпатської Русі, що засвідчують документи з'їзду, що відбулися в 1925 та 1926 роках. З-поміж найактуальніших проблем, що були розглянуті, називаємо ті, що підтверджують радикальні зміни в шкільництві краю: школа як соціальна інституція, що діє в душі громадянства і для громадянства; демократизація суспільства і демократизація школи; материнська мова навчання і виховання; просвітницько-культурна діяльність освітян серед населення краю [1, с.1].

На І з'їзді Педагогічного товариства були визначені конкретні напрями реформування школи і концептуальні завдання виховання: «Ми як робітники науки вихованя своєю повинністю уважаємо: визволити дітину од усіх умов, серед котрых не міг би здорово розвинути наш нинішній ідеал людини, и для того и хочемо переробити давню книжну школу на нову діяльну, давню аристократичну на демократичну, школу формалізму на школу науково обосновану, на школу правди, на школу справді практичну і руську» [1, с.2].

З-посеред багатьох виступів делегатів І з'їзду заслуговує на увагу пропозиція учителя з Рахова А.Ворона увести до переліку навчальних предметів горожанських шкіл народознавство, основна мета якого – «зробити з ученика доброго, чесного и корисного горожанина державы и члена суспільности» [15, с.180]. Розглядаючи народознавство як основу національної й

громадянської ідентичності школярів, автор представив авторську програму з названої дисципліни, розраховану на 4 роки навчання. Її зміст відповідає сучасному розумінню національного виховання – формування особистості громадянина з національною свідомістю і самосвідомістю, характером, світоглядом та ідеалами, заснованими на традиціях духовності рідного народу, на культурних надбаннях інших народів [14].

Окрім того, в якісному поступі освіти означеного періоду важлива роль належить підвищенню фахового й методичного рівня вчителів, у тому числі, через професійну підготовку в учительських семінаріях, які діяли в двох найбільших містах краю – Ужгороді й Мукачеві. Відомо, що з 1919 по 1923 рік посвідчення педагога отримали 916 юнаків і дівчат. Проте національну орієнтацію випускників визначав заклад, у якому вони навчалися: греко-католицькі чоловічі й жіночі семінарії в Ужгороді (директори А. Волошин, В. Желтвай, В. Лар) – українського спрямування, державна семінарія в Мукачеві (ректор О. Хром'як) – русофільського. Звісно, це поглиблювало ідеологічні суперечки між трьома основними орієнтаціями підкарпатської інтелігенції – українською, русинофільською і русофільською – і пригальмовувало поступ реформування. За таких суспільних обставин неабиякої значущості в реформуванні освітнього середовища набував феномен національної самосвідомості й самоідентичності вчителя. Редакція журналу «Підкарпатська Русь» у 1925 р. друкує заклик до освітян, яким «дорога наша будучність, наші національні ідеали, наша душа, наше життя», вступати в ряди Товариства, незважаючи на різні політичні переконання» [7, с. 16].

Між тим у педагогічний процес учительських семінарій доволі успішно, як стверджується в багатьох наукових розвідках, упроваджувалися ідеї європейського досвіду навчання і викладання, оскільки більшість освітян вищу освіту здобували в закладах освіти Будапешта, Відня, Праги та інших європейських міст. Засвоєні ними методики навчання і викладання ставали їх індивідуальним педагогічним надбанням і мали закономірне продовження і в підготовці учительських кадрів європейського рівня, і в організації шкільного освітнього середовища.

У процесах реформування рідномовної української школи на Закарпатті неабияку роль відіграла регіональна україномовна педагогічна преса: науково-педагогічний часопис «Підкарпатська Русь», фахові педагогічні («Учитель», «Учительський голос», «Наша школа»), дитячі педагогічні («Пчілка», «Наш рідний край»), «Віночок для підкарпатських діточок»). Синхронно з педагогічною пресою досліджуваної доби в напрямі європейських традицій виховання діяли й тогочасні часописи для юнацтва, що мали поширення на теренах краю: «Пробоем», «Народовець», «Молоде життя» (пластові видання) та ряд інших.

Можна з упевненістю сказати, що одним з найвпливовіших видань краю у формуванні передової освітянської думки був журнал «Підкарпатська Русь» (1923 – 1936 рр.) Його засновником і видавцем став український емігрант, відомий вчений і педагог-практик д-р І.Панькевич (на той час – професор Ужгородської гімназії). Новоутворений журнал увів до наукового обігу термін «краєзнавство» з наступною мотивацією: «Пізнання рідного краю у других народів розвинене до такого ступеня, що оно стало новою галузю знаня під назвою краєзнавства або краєвевідинія» [8].

У 1925 р. «Підкарпатська Русь» стає часописом, «...посвяченим пізнанню рідного краю і педагогічним справам», потрапивши під егіду Педагогічного товариства Підкарпатської Русі. Співредакторами стають досвідчені освітяни П. Яцко та А. Штефан, причетні до керівництва названого товариства. Редакційна стаття першого номера видозміненого журналу наголошувала: «Если то хочемо, аби наша найближча будучність привела нам признаки воскресения народа нашего на всіх полях нашего життя, треба нам піднести діло виховання, зреформувати школу» [7, с.2]. На думку одного з авторів – А.Алишевича, перший крок до реформування – це укладання рідномовного навчального посібника. У цьому ж номері журналу опубліковане повідомлення про утворення комісії з укладання підручників для народної школи: з географії

(О. Маркуш), руської граматики й читанки для молодших школярів (А. Волошин), з перекладу (Й. Паржизек і М. Велигорський), методичного посібника для вчителів з природознавства (С. Бочек) тощо.

Про непроминаючу актуальність названої проблеми свідчать і публікації останніх років функціонування журналу. Зокрема в 1931 р., друкується Меморандум товариства «Просвіта» на захист рідної мови навчання та виховання, в тексті якого наголошується: «Щоби у всіх школах на Підкарпатській Русі з научною руською мовою була научна мова дійсно народна, то єсть руська (малоруська), як того жадає генеральний статут і міністерський розпорядок ч. 62756/19 з дня 20.XII.1919 г., аби ученики опановували докладно материнський язык, бо лишень там зискають певну основу правдивого образования» [10, с.84].

Найбільше імпонує нам думка О. Маркуша, вчителя, письменника, редактора «Нашого рідного краю», який закликає учителів позбутися «дотеперішнього глухого і сліпого фахового індивідуалізму, краще дбати про виховання дітей, вибудовувати стосунки з ними на основі колективної співпраці, загалом відмовитися від звуженої мети педагогічної діяльності, що зводиться до досягнення блискучих успіхів з предмета» [11, с.47].

На нашу думку, цитата О.Маркуша звучить рефреном нової української школи Закарпаття на європейських прогресивних традиціях.

Не менш важливою визнавалася й ідея реформування фахової підготовки вчителя. Її обговорення на шпальтах «Підкарпатської Русі» спричинене появою робочого плану Міністерства шкільництва Чехословаччини: замість учительських семінарій передбачалося запровадити учительські академії, до яких приймати кандидатів з матурою середньої школи. Опоненти з числа «підкарпаторуських освітян» зауважували: подібне годиться для історичних земель Чехії, але для краю з його процесом становлення власної освітньої системи та браком кваліфікованих кадрів це робити зарано [12].

Журнал «Учитель» представляв педагогічній аудиторії для рефлексії витяги з праць Г.Масарика, тодішнього президента Чехословаччини, педагога за фахом і гуманіста за світоглядом, у яких відображені його концептуальні педагогічні погляди: «Учіть всіх дітей, чтобы не ганьбилися языком, якому научила їх рідна мамка; учіть їх, аби всі любилися, як братя; учіть їх, аби нікому неправды не сказали; учіть їх, аби были працювитими людьми, бо лінухи дармо жиють на світі; учіть їх, аби ніколи не опилися вином, пивом, або горілкою, аби сокотили свое здорovia» [13, с.4].

Найбільшу увагу редколегія видання приділяла принципу демократизму в освітній сфері («збудувавши нову школу на основах поступу і широкого демократизму, можемо скріпити нашу свободу и сказати, что: В своій хаті своя правда, и сила, и воля») [16, с.2] і національному вихованню як основній складовій реформування тогочасної школи («народні учителі повинні призадуматися над національним вихованням і представити собі його як складову частину нової модерної школи. Хочем ним приготувати спосібности народа на всі случаи життя») [17, с.14].

Однак не все залежало від добрих намірів освітян. У 1929 р. А.Волошин, відповідаючи на питання анкети про шкільну реформу в краї, з деяким занепокоєнням констатує: «В послідніх роках настав якийсь упадок, або лучше сказати – застої. Причиною того є такі обставини: шкільництво Підкарпатської Русі не має тої вільної руки, якої оно потребує, шкільний реферат наш є підчинений політичним урядам, а не прямо Міністерству шкільництва; внаслідок того до культурних діл часто замішується політика, яка і припиняє свободний розвиток шкільництва» [18, с.172]. На нашу думку, занепокоєння А.Волошина викликане не лише політичним моментом (декларована урядом Чехословаччини Підкарпаторуська автономія, на жаль, не ставала реальністю), але й зменшенням асигнувань на крайове шкільництво, пов'язане з першими ознаками загальноєвропейської економічної кризи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У 20–30-і

роки ХХ ст. в освітнє середовище Закарпаття поступово вводяться європейські стандарти, оскільки розвитком освіти краю опікувався уряд Чехословацької республіки, освітня галузь якої регулювалася традиціями Східної Європи. Цей період характеризується становленням української національної школи на основі принципів демократизму й гуманізму. Відбувається об'єднання прогресивного вчительства краю в професійні товариства, проводяться педагогічні з'їзди, конференції. За європейською традицією діють педагогічні часописи, які водночас займаються виданням навчальної і методичної літератури й слугують засобом поширення передового педагогічного досвіду серед освітян. Аналіз програмних документів освітянських форумів і педагогічної преси дозволяє виокремити й конкретизувати ті ідеї європейського педагогічного досвіду, які не втрачають своєї актуальності, зокрема: репрезентація вчителя на суспільному рівні та значущості його професійної діяльності;

підвищення педагогічної кваліфікації в різних формах: складання фахових іспитів, взаємообмін досвідом у шкільних та регіональних професійних гуртках, стажування у вищих навчальних закладах Європи; діагностика абітурієнтів учительських семінарій на придатність до педагогічної професії; зміщення авторитарної позиції вчителя у взаємодії з учнем на демократичну: в центрі уваги не показники успішності дитини, а її внутрішній духовний світ; актуалізація в змісті виховання полікультурного напрямку, водночас реалізація в педагогічному процесі двох аспектів шкільного життя – національного та громадянського. Ідеї європейського педагогічного досвіду, втілені в освітнє середовище Закарпаття на початку ХХ ст., варто досліджувати з позиції реформування «Нової української школи», оскільки віддалений у часі історичний період та сучасність перетинаються в пошуках утвердження досконалої української національної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Волошин А. Наша задача // Підкарпатська Русь. – 1925. – № 1. – С.1 – 2.
2. Державний архів Закарпатської області. – Фонд 28, опис 2, арк. 8.
3. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті у ХІХ – початку ХХ ст. – Ужгород, 1971. – 68 с.
4. Карпаторусскія досягнення // Школьное дело на Подкарпатской Руси в 1919 – 1929 годах. – Ужгород: Типография школьной помощи, 1922. – 138 с.
5. Крушельницький А. Національне питання в шкільництві на Прикарпатті // Нова громада. – 1923. – № 3 – 4. – С.59 – 62.
6. Нариси історії Закарпаття / Під редакцією І.Гранчака. – Т.2. – Ужгород, 1995. – 663 с.
7. Підкарпатська Русь. – 1925. – №1. – С.6 – 14.
8. Підкарпатська Русь. – 1923. – №1. – С.1 – 4.
9. Підкарпатська Русь. – 1923. – №1. – С.4 – 82.
10. Підкарпатська Русь. – 1931. – №4. – С. 84 – 186.
11. Підкарпатська Русь. – 1925. – №5. – С.150 – 194.
12. Підкарпатська Русь. – 1925. – №2. – С.17 – 98.
13. Учитель. – 1925 – № 7. – С.4 – 86.
14. Учитель. – 1925 – № 1. – С.1 – 2.
15. Учитель. – 1926 – № 7. – С.179 – 180.
16. Учитель. – 1920. – № 1. – С.2 – 180.
17. Учитель. – 1930. – №3 – 4. – С.14 – 20.
18. Учитель – 1929. – № 8 – 9. – С.172 – 200.

References

1. Voloshyn, A., 1925. *Nasha zadacha* [Our mission]. *Subcarpathian Rus*, pp.1-2.
2. State Archives of the Transcarpathian Region. Fund 28, description 2, arc. 8
3. Ihnat, A.M. 1971. *Zahal'noosvitniya shkola na Zakarpatti u XIX – pochatku XX st.* [Secondary school in Transcarpathia in the 19th and early 20th centuries.]. Uzhhorod
4. Karpatorusskiya dostyzenyia [Karpatorussky achievements], 1922. In: *Schooling in Subcarpathian Rus in 1919-1929*. Uzhgorod: Typography school help.
5. Krushel'nyts'kyu, A., 1923. *Natsional'ne pytannya v shkil'nystvii na Prykarpatti* [National issue in the school in the Carpathian region]. *New community*, 3-4, pp.59-62.
6. Hranchak, I. ed., 1995. *Narysy istoriyi Zakarpattya. T.2* [Essays on the history of Transcarpathia. V.2]. Uzhhorod.
7. *Subcarpathian Rus*, 1925, 1, pp. 6 – 14.
8. *Subcarpathian Rus*, 1923, 1, pp. 1 – 4.
9. *Subcarpathian Rus*, 1923, 1, pp. 4 – 82.
10. *Subcarpathian Rus*, 1931, 4, pp. 84 – 186.
11. *Subcarpathian Rus*, 1925, 5, pp. 150 – 194.
12. *Subcarpathian Rus*, 1925, 2, pp. 17 – 98.
13. *Teacher*, 1925, 7, pp. 4 – 86.
14. *Teacher*, 1925, 1, pp. 1 – 2.
15. *Teacher*, 1926, 7, pp. 179 – 180.
16. *Teacher*, 1920, 1, pp. 2 – 180.
17. *Teacher*, 1930, 3-4, pp. 14 – 20.
18. *Teacher*, 1929, 8-9, pp. 172 – 200.

В статтє произведен ретроспективний анализ развития образования Закарпаття 20–30-х годов ХХ ст., когда регион входил в состав Чехословацкой республики согласно Сен-Жерменскому мирному договору. Исследована образовательная среда края с позиции внедрения педагогического опыта исторических территорий Чехословакии, а значит Восточной Европы в целом. Главное внимание сосредоточено на трудностях становления национальной украинской школы в условиях «неродного государства», полиэтнической разнородности населения и полярных политических взглядов педагогического краевого сообщества. Выделены идеи европейского педагогического опыта по организации учебно-воспитательного процесса школы, деятельности учительских семинарий, кадрового обеспечения и профессиональной подготовки учителя, которые сохраняют профессиональную ценность до нашего времени и достойны внедрения в современное образовательное пространство в контексте реформирования «Новой украинской школы».

Ключевые слова: образовательное пространство Закарпаття 20–30-х годов ХХ ст., становление украинской национальной школы, полиэтнический регион, чехословацкое правительство, европейский педагогический опыт.

The reform of the Ukrainian educational sector requires an objective study and critical analysis of pedagogical ideas in their historical development. In this context, the activities of educational institutions of Transcarpathia of the 20-30s of the 20th century, which in this period developed as part of Czechoslovakia, are of relevance in this context, and, consequently, the pedagogical process was based on the traditions of the historical lands of the state and of the whole Eastern Europe. The purpose of the article is based on the analysis of archival sources and the pedagogical press of Transcarpathia in 20-30th years of the twentieth century to highlight the ideas of the European pedagogical experience of organizing the educational environment, relevant for implementation in the modern pedagogical process. The article presents a retrospective analysis of the development of Transcarpathian education in the 20's and 30's of the 20th century, when the region was part of the Czechoslovak Republic in accordance with the Saint-Germain Peace Agreement. The author investigates the educational environment of the region from the point of view of the introduction of the pedagogical experience of the historical lands of Czechoslovakia, and hence Eastern Europe in general. The main focus is on the difficulties of establishing a national Ukrainian school of that time under conditions of "alien state", multiethnic diversity of the population and polar political preferences of the educational community of the region. A number of ideas of the European pedagogical experience of organizing the educational process of the school, the activities of higher educational institutions, staffing and teacher training, which retain the professional value of our time and are worthy for implementation in the modern educational environment in the context of the reform of the "New Ukrainian School", have been singled out. In the process of disclosure of the topic, a set of theoretical research methods have been applied: analysis, synthesis, comparison, generalization, and classification.

Key words: educational space of Transcarpathia in 20-30s of the 20th century, polyethnic region, Czechoslovak government, formation of Ukrainian national school, European pedagogical experience.

УДК: 37.013.42:37.042(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-27-31

Кушнір Іван Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мішкулинець Олена Олексіївна,
кандидат психологічних наук, викладач,
Кампов Наталія Володимирівна,
викладач,
Гуманітарно-педагогічний коледж МДУ, м. Мукачево

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті визначено основні теоретичні та методологічні основи забезпечення профілактики порушень у поведінці неповнолітніх. Проаналізовано психологічні і педагогічні підходи до профілактики девіантної поведінки, зацентовано увагу на наукових дослідженнях з даної проблеми. Авторами констатовано, що антиморальні прояви в поведінці людей, особливо неповнолітніх, є актуальною темою для світового суспільства загалом і українського, зокрема. Саме тому профілактика і подолання проявів девіантної поведінки є необхідною умовою оздоровлення суспільства, важливою складовою соціальної політики держави. Зроблено висновок, що поступальний розвиток суспільства обумовлений ставленням до дітей, розумінням їх проблем, інтересів, запитів, потреб, вміння зробити крок назустріч, зокрема важливо, якщо мова йде про «важких» підлітків.

Ключові слова: девіантна поведінка, антиморальні прояви, оздоровлення суспільства, соціальна політика держави.

Постановка проблеми. У будь-якому суспільстві існує певна система норм і правил поведінки, дотримання яких є обов'язковим для всіх громадян. Система соціальних норм є мірою діяльності, спрямованої на досягнення певних цілей. Вона окреслює межі допустимого, зумовлює санкції за відхилення від них (невідповідність поведінки або розвитку особистості суспільним вимогам). Багато з цих норм поєднують одночасно правові, моральні, етичні вимоги до поведінки людини, тому в окремих випадках порушення якоїсь норми розглядається як неетичний, аморальний вчинок, а в інших – вчинок визнається не тільки неетичним, але й протиправним і карається законом. Поведінка, яка не відповідає загальноприйнятим нормам і правилам, називається девіантною. У найбільш гострій формі свого прояву «девіантність» виступає як «злочинність», що вважається загрозою стабільності і безпеці як суспільства, так і окремої особистості.

Девіанти – це ті індивіди, які відмовляються жити за правилами, що їх дотримується більшість із нас. Значні масштаби девіантності призводять суспільство до стану соціальної аномії, воно втрачає свою історичну пам'ять, девальвує систему цінностей, тобто суспільству загрожує переродження, яке веде до деградації, соціального регресу. Сьогодні ця проблема набула особливої гостроти в нашій країні, де всі сфери суспільного життя зазнають серйозних змін. Суперечності між очікуваним і реальним підвищують напруженість у соціумі щодо готовності людини змінити модель своєї поведінки. В умовах загостреної соціально-економічної ситуації істотних деформацій зазнають і самі норми. Часто зникають культурні обмеження, слабшає вся система соціального контролю.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У науковій літературі було чимало спроб щодо визначення поняття «девіантна поведінка» і здійснення класифікації відхилень у поведінці. Цими питаннями займалися такі вчені, як: М. Бурмака, Е. Драніщева, Н. Максимова, В. Оржеховська, М. Сильов, В. Шатенко, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.

Так, у педагогічній літературі під девіантною поведінкою розуміють відхилення від прийнятих у даному суспільстві, соціальному середовищі соціально-моральних норм і цінностей, а також порушення процесу засвоєння і відтворення соціальних норм та культурних цінностей, саморозвиток і самореалізацію в тому суспільстві, якому вони належать. У психологічній літературі девіантною поведінкою називається поведінка, яка проявляється в порушенні суспільно прийнятих норм, шкоді, нанесеній суспільному благополуччю [4]. Загалом, останнім часом спостерігається зростання інтересу науковців до цієї проблеми, проте багато її аспектів залишається поки що недостатньо вивченими. Особливо це стосується проблеми профілактики девіантної поведінки. Саме тому актуальність даної теми є очевидною.

Мета статті: визначення педагогічних та психологічних методів корекції та попередження девіантної поведінки. Для досягнення цілей поставлених завдань: визначити сутність девіантної поведінки, основні причини її виникнення, з'ясувати педагогічні аспекти профілактики девіантної поведінки, місце і роль психологічного її забезпечення, а також важливість соціологічної підготовки майбутніх педагогів як чинник ефективної профілактики протиправної поведінки підлітків та молоді.

Результати дослідження. Під девіантною поведінкою (від лат. *deviato* – відхилення) розуміють дії та вчинки людей, соціальних

груп, що суперечать соціальним нормам чи визнаним шаблонам і стандартам поведінки. Таким чином, сутність девіантної поведінки полягає в недотриманні вимог соціальної норми, у виборі іншого, ніж вона прописує, варіанту поведінки в тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення ступеня взаємодії особистості й суспільства, групи й суспільства, особистості й групи. В основі відхилень часто лежить конфлікт цінностей, інтересів, розходження потреб, деформація способів їх задоволення, помилки у вихованні, життєві негаразди, прорахунки тощо. Визначаючи сутність девіантної поведінки, необхідно зазначити, що вона поділяється на два типи.

До *першого* типу відносять таку поведінку, що набирає суспільно-несприятливих, навіть дуже небезпечних форм (наприклад, злочинність), внаслідок чого суспільство змушене застосовувати відповідні санкції. Соціальні наслідки цього типу девіантної поведінки полягають у підриві громадського порядку, посиленні ентропійних процесів, нівелюванні й розпаді особистості, зниженні якості роботи й рівня суспільних стандартів, наростанні соціальної апатії. Рушійною силою цього типу девіантної поведінки є деформовані потреби і цінності, що спонукають особистість або соціальну групу діяти всупереч вимогам суспільства. Причинами такої поведінки можуть бути також дефекти правової і моральної свідомості людей, які часто пов'язані навіть із особливостями їхньої емоційно-вольової сфери, настроєм, сподіваннями.

Другий тип девіантної поведінки пов'язаний із розвитком соціуму, застарілістю його соціальних норм, критеріїв та стандартів, які необхідно змінювати, оскільки вони гальмують процеси суспільного розвитку. Масштаби поширення різноманітних форм девіантної поведінки цього типу рухливі. Наприклад, зони ризику можуть значно зростати в періоди соціальних змін, реформ, революційних перетворень, коли відбувається руйнування стереотипів і застарілих норм поведінки. У цих випадках далеко не кожна форма соціального відхилення (девіації) заслуговує лише негативної оцінки. Вона часто містить у собі вказівку щодо необхідності зміни «непрацюючих» норм та оновлення застарілих цінностей. Таким чином, цей тип соціальних відхилень має відповідний прогресивний зміст, зв'язок майбутніх суспільних змін.

Залежно від способів взаємодії з реальністю та порушенням тих чи інших норм суспільства, девіантна поведінка поділяється на п'ять типів: делінквентна, адиктивна, патохарактерологічна, на базі гіперздатків, зокрема талановитості, соціально дезадаптована [3]. Усе це свідчить про складність критеріїв їх оцінки, розробка яких входить до предметної сфери девіантної соціології і вимагає усвідомлення співвідношення між нормативною системою поведінки, нормативною свідомістю суспільства та об'єктивними вимогами, перспективами його розвитку.

Останнім часом констатується різке збільшення кількості проявів девіантної поведінки серед неповнолітніх і молоді. Хоч у багатьох випадках порушення норм неповнолітніми не становлять суспільної небезпеки, оскільки характеризуються примітивністю способів вчинення, часто мають виражену дитячу мотивацію [1], проте є небезпечними і, в разі відсутності своєчасного реагування вихователів, можуть призвести до деформації особистості.

Вивчення та аналіз існуючих думок, поглядів, педагогічних теорій щодо проблеми відхилень у поведінці надає нам можливість визначити основні причини виникнення девіантної поведінки. Зокрема, пропонуємо зупинитися на поглядах учених, які є цінними для розуміння даної проблеми.

Грецькі філософи Демокрит, Платон, Аристотель були переконані в тому, що виховання шляхом переконань має позитивний вплив на розвиток вихованців. Так, Демокрит вважав, що погане оточення негативно впливає на дитину; Платон відзначав, що вихователю/вчителю повинен завжди пояснювати дитині позитивність і негативність вчинків, оцінювати їх; Аристотель рекомендував вихователям/вчителям враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини і дотримуватися середини при вихованні.

Цікавими є думки римського педагога М. Квінтіліана, який у своїй книзі «Про виховання оратора» зазначав, що позитивні задатки слід розвивати, що погані вчинки дітей є результатом неувважності до них педагога. Слушними є педагогічні ідеї мислителя-гуманіста Мішеля де Монтеня. Це, насамперед, думка про уміння вихователя/вчителя розуміти, поважати, знати вихованця/учня; не вживати до нього насильства, виявляти у стосунках із дитиною витримку, вимогливість і доброту. Видатний чеський педагог Я. Коменський у «Великій дидактиці» також звертався до проблеми відхилень у поведінці дітей. Так, він вважав, що діти не народжуються поганими чи добрими, такими вони стають у результаті виховання. А також акцентував увагу на тому, що «ласкаве слово», вправління у хороших вчинках, похвала – найкращі методи виховання. Цікавою є його класифікація дітей, які мають труднощі у навчанні (діти дуже повільні, загальмовані, діти вперті, негамовні, яких часто вважають безнадійними, але з яких можна виховати видатних людей; діти байдужі до всього, мляві, злі, вперті; педагог вважав також, що трапляються, хоч дуже рідко, і безнадійні у вихованні діти).

Позитивні ідеї Ж.-Ж. Руссо є актуальними і сьогодні. Це ідея природовідповідності виховання, врахування індивідуальних і вікових особливостей. Ж.-Ж. Руссо запропонував метод «природних наслідків», який можна використовувати у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Наприклад, якщо дитина зламала стільчик, то не слід поспішати давати їй новий: нехай відчує, як незручно без стільця. Й. Песталоцці стверджував, що виховання повинно починатися з першого дня від народження дитини, а матерів слід навчати методики виховання. Соціалісти-утопісти Ф. Фурє, К. Сен-Сімон, Р. Оуєн вбачали причинами відхилень у поведінці особистості вади соціального середовища, недоліки в організації суспільства. У своїх працях Р. Оуєн розвиває теорію про те, як формується «поганій», «посередній», «найкращий характер» залежно від середовища, виховання, природи дитини.

Суть ідей австрійського психіатра З. Фрейда полягає у тому, що будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між «Я» і «воно», тобто між свідомим і підсвідомим. Оскільки підсвідоме (інстинкти, імпульси, потяги), на думку Фрейда, природжені, а розвиток особистості закінчується у 6-7 років, то роль виховання, середовища, соціальних умов зводиться до нуля. Це означає, що формування особистості являє собою дію природжених біологічних інстинктів, неусвідомлених імпульсів.

Сучасні неофрейдисти дотримуються основної лінії фрейдизму – зумовленість поведінки людини таємничими імпульсами, інстинктами. Але в останні роки з'явилися дослідники, які звертають увагу на середовище та його вплив на особистість. Так, американський психотерапевт Д. Легман довів негативність впливів популярних у США коміксів, радіо і телепередач, у яких є насилля, стрілянина, вбивство та ін., на формування особистості. Він стверджує, що американські діти, які тисячу разів відчували переживання, пов'язані з насильством, переконані у нормальності його виправданні. Серед основних соціальних факторів, які негативно впливають на формування особистості, дослідниками визначаються: популяризація злочинності засобами масової інформації (Е. Шур); незадоволені матеріально-побутові умови як фактор, який впливає на формування асоціативного типу особистості. Вчені Елеонора і Шелдон Глюк, обстеживши 500 неповнолітніх делінквентів, дійшли висновку, що більшість із них почали виявляти ознаки відхилень у поведінці в дитячому віці. Загалом, більшість дослідників абсолютизують роль раннього періоду розвитку особистості.

У вітчизняній літературі ще з часів Київської Русі знаходимо думки щодо запобігання відхилень у поведінці. Це, насамперед, «Повчання» В. Мономаха, в якому визначаються основні засоби запобігання лінощам, привчання до праці; тактовне і гуманне ставлення до оточуючих. А «Домострой» включає 164 правила поведінки, які слід засвоїти ще з дитинства. Г. Сковорода вважав, що моральні вади та інші відхилення в поведінці людини породжуються суспільними умовами, неправильним вихованням,

неосвіченістю. У правильному вихованні дитини з перших днів її життя філософ вбачає основу профілактики відхилень та протиправних дій.

Певний внесок у розвиток теорії відхилень у формуванні особистості дитини у другій половині XIX ст. зробили такі вчені, як: М. Пирогов, К. Ушинський, О. Острогорський. Цікавими є погляди М. Пирогова, який вимагав від вихователів шанобливо ставитися до вихованців, враховувати всі обставини здійснення поганих вчинків і призначати відповідне покарання. К. Ушинський серед засобів морального виховання відзначав приклад, педагогічний такт, похвалу, покарання та ін. О. Духнович розумів, що на формування поведінки дитини впливають природні нахили і навколишнє середовище. Він рекомендував нешаблонні підходи до фізично слабких дітей та дітей із затримками у психічному розвитку; покарання до дітей, вважав він, треба застосовувати тактовно, обережно.

Проаналізувавши погляди вчених на проблему девіантної поведінки серед дітей і молоді, можна визначити фактори, які впливають на процес дезадаптації підлітків і молоді: спадковість (психофізична, соціальна, соціокультурна); психолого-педагогічний фактор (дефекти шкільного й сімейного виховання); соціальний фактор (соціальні та соціально-економічні умови функціонування суспільства), соціальна діяльність самого індивіда, яка виявляється в активному ставленні до норм і цінностей свого оточення.

Значення психологічної профілактики, особливо ранньої, посилюється її гуманністю в системі заходів і засобів виховної роботи із запобігання антигромадським вчинкам. Реалізація нерозривного зв'язку і єдності загального виховного процесу з його попередженням антигромадських вчинків є специфікою виховного змісту ранньої профілактики, її необхідність визначається уже незначними відхиленнями у поведінці учнів.

Третинна, або цілеспрямована профілактика правопорушень неповнолітніх – це сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці в більш важку стадію [3]. Третинна профілактика також індивідуальна, вона містить заходи з виявлення та усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного і суспільного виховання, а також цілеспрямовану роботу з тими підлітками, які мають відхилення в поведінці від моральних і правових норм, з окремими групами, колективами з уникнення несприятливих наслідків їх поведінки.

Таким чином, профілактика – це частина загального навчально-виховного процесу. Загалом, система профілактики девіантної поведінки в навчальному закладі повинна бути представлена у двох формах: загальною ранньою профілактикою з усіма учнями і спеціальною профілактикою з важкими учнями та їх батьками. У загальному плані психолого-педагогічна профілактика правопорушень школярів розглядається як попередження і подолання відхилень у поведінці учнів.

Варто відзначити, що профілактичну роботу слід будувати на базі вивчення причин відхилень у поведінці, планування профілактичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування; з урахуванням специфіки школи, рівня розвитку колективу; необхідності залучення важковиховуваних школярів у систему діяльності, зокрема, суспільно корисної продуктивної праці. Психолого-педагогічна профілактика як компонент системи виховної роботи школи актуалізує мету виховання – забезпечення набуття учнями особистого досвіду реалізації прав і виконання обов'язків у моральних і правових взаємостосунках, попередження ситуацій їх соціальної дезадаптації.

Оскільки сутність причин правопорушень полягає в соціальній дезадаптації, психологічний аспект педагогічної профілактики полягає в необхідності формування у важковиховуваних підлітків потреби у: самовизначенні, самопізнанні, самовдосконаленні, у розширенні особистих знань досвіду гуманних і демократичних стосунків, у прагненні до активного подолання негативних явищ соціальної дійсності [9].

З огляду на вищесказане можна виділити групу функцій, реалізація яких спрямована на профілактику девіантної поведінки

підлітків: *діагностична* – психологи, соціальні педагоги ніби ставлять «соціальний діагноз», вивчають особистість вихованців: їх психологічні і вікові особливості, здібності, етап фізичного і морального здоров'я, ступінь і спрямованість впливів мікросередовища, характер групової взаємодії; *організаційна* – організація соціально значимої діяльності в навколишньому середовищі, включення в неї підлітків в якості активних учасників; *координуючо-посередницька* – координація зусиль усіх медичних, культурних, правових, спортивних закладів, громадських і благодійних організацій, колективу педагогів і учнів для спільного вирішення проблем соціального і професійного становлення підлітків; *профілактична* – використання всіх соціально-правових, юридичних, психолого-педагогічних механізмів, попередження і подолання негативних явищ, які можуть мати антипедагогічний вплив, забезпечення захисту прав підлітків; *організаційно-комунікативна* – встановлення ділових і особистісних контактів із педагогами, батьками на принципах взаємної поваги, довіря, співробітництва; *прогностична* – прогнозування процесу розвитку особистості учнів у період їх навчання і після його закінчення; *конфліктно-захисна* – попередження і вирішення конфліктів у колективах учнів, педагогів, у сім'ях; *функція психологічної підтримки* – надання допомоги учням у вирішенні проблем особистісного характеру, в знятті нервового напруження, стану тривожності, різного роду комплексів за допомогою всіх психокорекційних та інших методів впливу.

Нині поширеною є думка про те, що в українському соціумі спостерігається ціннісно-нормативна дезінтеграція на різних рівнях його організації, яка виявляється у порушенні або ігноруванні значною частиною молоді не лише соціальних норм, а й традицій, стереотипів, усталених стилів мислення та діяльності. Тож актуальним є науковий пошук ефективних чинників формування у студентів вищих педагогічних закладів таких ціннісних орієнтацій, які б надавали можливість їхній майбутній професії зберігати національні традиції та наповнювати навчально-виховний процес новим ціннісно-нормативним змістом. Як чинник ефективної превенції девіантної поведінки підлітків та молоді у цій площині вважаємо соціологічну підготовку майбутніх педагогів.

Варто зазначити, що ціннісні орієнтації вважаються одним із найбільш важливих елементів внутрішньої структури особистості. Вони закріплюються життєвим досвідом індивіда, сукупністю його переживань й відокремлюють значуще, істотне для певної людини від несуттєвого, виражаються в ідеалах, переконаннях, принципах, стосунках, меті, нормах, стратегії життя, потребах, виявляються у поведінці індивіда. Безперечно, юнацький вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру й особистості в цілому. Це пов'язано з появою на цьому життєвому етапі таких передумов, як оволодіння понятійним мисленням, набуття достатнього морального досвіду, досягнення певного соціального становища. За час навчання у вищій школі, за сприятливих умов, у студентів спостерігається розвиток усіх рівнів психіки. Зокрема, формується склад їхнього мислення, який характеризує професійну спрямованість майбутнього фахівця. І саме тому ціннісні орієнтації, сформовані у цей період, визначають характер стосунків особистості із навколишньою дійсністю.

Зацікавленість студентів процесами і результатами навчальної діяльності повинна забезпечуватися не окремими фрагментами, а якісною та ефективною організацією всіх компонентів навчально-виховного процесу: цільового, стимулюючого, мотиваційного, оцінно-результативного. У формуванні педагогічної майстерності сам студент повинен бути суб'єктом розвитку суспільних відносин [6].

У кожного студента під час навчання формується система індивідуального ставлення до культурних надбань. Спрямованість свідомості й поведінки молоді на певні моральні та гуманістичні цілі й установки виявляється в ціннісних орієнтаціях її світогляду, що відображає морально-етичне ставлення до світу. Проте це не збагачення лише знаннями, а й переживаннями, в яких

концентрується впевненість індивіда в істинності наявних у нього поглядів. Тому ядром життєвої позиції молоді є переконання, які формують соціальну позицію, критерії та оцінку людських бажань і вчинків.

Особливо важливим у цьому сенсі є удосконалення процесу формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічних ЗВО, оскільки існує не лише безпосередня можливість попередження девіацій у молодіжному середовищі завдяки адекватно сформованим життєвим позиціям, а й формування багажу знань нової генерації вчителів, вихователів, шкільних психологів для роботи з дітьми, схильними до девіацій, та їхніми батьками. Як відомо, специфіка професії вчителя потребує розвитку гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій і визначення особистісного сенсу педагогічної діяльності. Тому формування педагогічної компетентності передбачає засвоєння студентом не окремо відірваних один від одного елементів знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних ставлень, а оволодіння комплексно навчальним компонентом, що передбачає інтелектуальний розвиток особистості та здатність навчатися упродовж життя, та соціокультурним, який формує здатність майбутнього фахівця жити і взаємодіяти в умовах полікультурного суспільства, керуючись загальнолюдськими духовними цінностями.

Превентивні можливості виховання у ЗВО набагато ефективніші, ніж усі інші методи профілактики, що мають переважно характер інтервенції (перешкодження, корекції, реабілітації). Для того, щоб спрацювали ці методи профілактики, вони мають бути закладені у свідомість молоді особи, стати частиною її життєвих переконань, досвіду, чого можна досягти лише шляхом цілеспрямованого виховного впливу найближчого соціального оточення – викладачів. Формування у студентів-педагогів соціологічної культури мислення надасть їм змогу надалі гуманізувати стосунки «учитель – учень», оскільки знання соціальних законів і закономірностей соціальної поведінки, соціальної діяльності неминуче призведе до розуміння особистісних

та суспільних потреб, інтересів дітей, підлітків і молоді. Це сприятиме не лише запобіганню негативним наслідкам поширення асоціальної та антисоціальної поведінки у підлітковому середовищі, а й удосконаленню навчально-виховної роботи у шкільній системі освіти в цілому [8].

Так, для досягнення високих результатів засвоєння студентом соціологічних знань треба форму суб'єкт-об'єктного спілкування замінити на суб'єкт-суб'єктну, в результаті якої викладач повинен демонструвати професіоналізм і майстерність у розумінні й поясненні студентам динаміки суспільних змін, що забезпечить активну співпрацю, у результаті якої студент навчається вчитися [5]. Зважаючи на динаміку девіантних проявів серед молоді у суспільстві, соціологічна освіта в педагогічних вузах наразі потребує комплексного інноваційного підходу, модернізації методики навчання. Це надасть змогу розв'язати важливі сучасні соціальні проблеми – підготовки і виховання педагогів нового покоління, яким притаманні загальнолюдські цінності, розуміння сьогодення, вміння адекватно реагувати на суспільні зміни, допомагати підліткам динамічно адаптуватися до них, перешкоджати прояву девіантної поведінки в молодіжному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Антиморальні прояви в поведінці людей, особливо неповнолітніх, є надзвичайно болючою темою для всього світового суспільства загалом і для українського зокрема. За багатьох обставин діти є і завжди будуть найперспективнішою частиною суспільства. А тому і поступальний розвиток суспільства обумовлений ставленням до них, розумінням їх проблем, інтересів, запитів, потреб, вміння зробити крок назустріч. Це особливо важливо, якщо мова йде про «важких» підлітків, адже завтра вони будуть дорослими громадянами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні трансформацій проблеми девіантної поведінки в суспільному середовищі на початку ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Заброцький, М.М. Вікова психологія / М.М. Заброцький. – Київ : МАУП, 1998. – 310 с.
2. Зобенько, Н. Деякі аспекти дослідження проблеми девіантної поведінки неповнолітніх / Н. Зобенько // Рідна школа.–2012.– № 3. – С. 36–40.
3. Козубовська, І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх : психолого-педагогічні аспекти / І.В. Козубовська. – Ужгород : УжДУ, 1996. – 256 с.
4. Козубовська, І. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного спілкування / Козубовська І. В., Товканець Г. В. – Ужгород, 1998. – 286 с.
5. Кучеренко, Ірина. Особистісно орієнтована технологія навчання — пріоритетна концепція мовної освіти / Ірина Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2017. – №. 2. – С. 8–14.
6. Лобанова, Алла. Соціологічна підготовка майбутніх педагогів як чинник ефективної превенції девіантної поведінки підлітків та молоді / Алла Лобанова, Людмила Кучерявенко// Рідна школа.–2010.– № 7–8. – С. 33–37.
7. Паніна, Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття і морально-психологічний стан в умовах тотальної аномії / Паніна Н. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.
8. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. А. Й. Капської. – Київ, 2000. – 391 с.

References

1. Kapska, A. Y. (ed.) (2000). *Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoi roboty : navch. posib.* [Technologies of social and pedagogical work: teaching manual]. Kyiv, 391p.
2. Kozubovska, I. V. (1996). *Rannia profilaktyka protypravnoi povedinky nepovolnitnikh : psyholoho-pedahohichni aspekty* [Early prevention of juvenile delinquency: psychological and pedagogical aspects]. Uzhhorod : UzhSU, 256 p.
3. Kozubovska, I. V. (1998). *Sotsialna profilaktyka deviantnoi povedinky: korektsiia vidkhylen u povedints ivazhkovykhovuvanykh ditei u protsesi profesiinoho spilkuvannia* [Social prevention of deviant behaviour: correction of deviations in the behaviour of difficult children in the process of professional communication]. Uzhhorod, 286 p.
4. Kucherenko, I. (2017). *Osobystisno orientovana tekhnolohiia navchannia — prioryetna kontseptsiia movnoi osvity* [Personally oriented learning technology - priority concept of language education]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli* [Ukrainian language and literature at school], no. 2, pp. 8-14.
5. Lobanova, A. (2010). *Sotsiolohichna pidhotovka maibutnykh pedahohiv yak chynnyk efektyvnoi preventsii deviantnoi povedinky pidlitkiv ta molodi* [Sociological training of future teachers as a factor in the effective prevention of deviant behavior among adolescents and young people]. *Ridna shkola* [Native school], no. 7–8, pp. 33–37.

6. Panina, N. (2001). Molod Ukrainy: struktura tsinnosti, sotsialne samopochuttia i moralno-psykholohichni stan v umovakh totalnoi anomii [Youth of Ukraine: structure of values, social well-being and moral and psychological state in conditions of total anomie]. Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh [Sociology: theory, methods, marketing], no. 1, pp. 5-26.

7. Zabrotskyi, M. M. (1998). Vikova psykholohiia [Age psychology]. Kyiv : MAUP, 310 p.

8. Zobenko, N. (2012). Deiki aspekty doslidzhennia problemy deviantnoi povedinky nepovnitnikh [Some aspects of studying the problem of deviant behaviour of juveniles]. Ridna shkola [Native school], no. 3, pp. 36-40.

В статье определены основные теоретические и методологические основы обеспечения профилактики нарушений в поведении несовершеннолетних. Проанализированы психологические и педагогические подходы к профилактике девиантного поведения, акцентировано внимание на научных исследованиях по данной проблеме. Авторами констатировано, что антиморальные проявления в поведении людей, особенно несовершеннолетних, является актуальной темой для мирового общества в целом и украинском в частности. Именно поэтому профилактика и преодоление проявлений девиантного поведения является необходимым условием оздоровления общества, важной составляющей социальной политики государства. Сделан вывод, что поступательное развитие общества обусловлено отношением к детям, пониманием их проблем, интересов, запросов, потребностей, умение сделать шаг навстречу, в частности важно, если речь идет о «трудных» подростках.

Ключевые слова: девиантное поведение, антиморальные проявления, оздоровление общества, социальная политика государства.

The main theoretical and methodological basics for preventing behaviour deviations of juveniles are defined in the article. Attention is focused on the studies made by such scientists as Ya. Komenskyi, K. Ushynskiy, Zh.-Zh. Russo, I. Pestalotsti, R. Owen, M. Dobroliubov, D. Pysariiev, M. Pyrohov, O. Ostrohorskyi and others. It's also stated that immoral behavior especially among youths is an extremely painful subject for world society in general and Ukrainian in particular and social deviations are as diverse as existing standards of behaviour. Action can be not seen as social standard due to objective or subjective reasons, purposes or motives, direct or indirect results. It can be innovative or conservative, typical or not, irregular or regular, positive or negative. However, boundaries and transitions between all such grades are rather feeble and interchangeable. The most insistent and dangerous for society and personality, hardly removed social deviations are considered as social pathology. On the level of national policy important tasks of scientifically valid analyse of the life values system and priorities for modern youth arise. Study of possible influence on the formation of value hierarchy of Ukrainians with the aim at optimization of the mentioned responsibility that will support harmonious and coordinated common being of descendants between themselves and other countries representatives is very important. That is why prevention and overcoming the displays of deviant behaviour is an important condition on the way of improving the society, an important part in social policy of the state. Conclusion that the progressive society development is defined by attitude towards children, understanding their problems, interests, requests and needs, ability to take a step forward, especially when speaking about troubled teens, was made.

Key words: deviant behavior, anti-moral manifestations, the improvement of society, the social policy of the state

УДК 373.3.064.2:373.3.011

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-31-33

Лабош Катерина Ярославівна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДЛЯ РОМСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)

Стаття присвячена проблемі розвитку освіти для ромського населення на Закарпатті. Проведено ретроспективний аналіз і проаналізовано статистичні дані, які розкривають різноаспектні питання цієї етнічної спільноти та зумовлюють особливості роботи педагогів з дітьми-ромами. Автором наведено приклади створення освітнього середовища для ромів в Ужгородському та Мукачівському районах Закарпатської області, зазначено, що велику допомогу в розвитку освіти і культури ромського населення надають громадські та релігійні організації.

Ключові слова: Закарпаття, освітнє середовище, ромське населення.

Постановка проблеми. В системі факторів економічного і соціального розвитку країни та регіонів вагома роль сьогодні приділяється підвищенню освіченості населення. Закарпатська область є однією з найбільш багатонаціональних в Україні. У цьому регіоні проживають понад 30 національностей, серед яких українці, росіяни, угорці, словаки, чехи, німці, євреї, роми та інші. Характеризуючи освіту національних меншин Закарпаття, варто зупинитися на становленні і розвитку освіти ромської національності. Ромська етнічна меншина регіону значно відрізняється від інших спільнот особливостями життєдіяльності, етнокультурної мобілізації та етноменталітетом. Ця специфіка проявляється у низькому рівні освіти, що зумовлюється певними чинниками. Складні соціально-економічні умови життя й освітньо-культурні проблеми ромського населення області вимагають ґрунтовного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Соціально-демографічні умови життєдіяльності ромського населення Закарпаття вивчали науковці Г. Ємець, Б. Дяченко. Проблемні аспекти сучасного полікультурного суспільства ромів розкриті А. Адамом, Е. Балогою, А. Коше, М. Лендзел, С. Навроцькою.

Питання освіти ромських дітей знайшла висвітлення в публікаціях С. Адама, Т.Атрощенко, С. Навроцької, В. Фернеги тощо.

Мета статті: провести ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми та виявити особливості створення освітнього середовища для ромського населення Закарпаття на початку ХХІ століття.

Результати дослідження. Відповідно до статистичних даних сьогодні в регіоні проживає близько 15 тисяч ромів, що складає біля 1,2% від загальної кількості населення регіону. Позитивна демографічна ситуація серед цієї народності, на фоні негативних демографічних процесів в Україні, пояснюється традиційно великою народжуваністю, багатодітністю та раннім віком одруження.

Ромське населення переважно проживає в Ужгороді, Мукачеві, Сваляві, Берегові, Виноградіві та Чопі. Порівняно великі поселення ромів наявні у густонаселених селах і селищах Виноградівського, Берегівського і Ужгородського районів, а саме в Королеві, Вилоку, Підвиноградіві, Довгому, Великій Доброні, Руських Комарівцях, Великих Лучках та інших. Варто відмітити, що яскраво виражених місць розселення ромів у перерахованих

поселеннях теж немає, і, як правило, вони мешкають на околиці сіл та міст [1].

Для ромів, як і для всіх людей, освіта є ключем до цивілізованого майбутнього. У цьому контексті некоректно протиставляти їх будь-якій іншій етнічній групі. Водночас ця народність має свої унікальні риси, які багато в чому й зумовлюють її особливий статус, а також породжують притаманні лише їй проблеми, що приводять до низького рівня освіченості. На думку науковців, що займалися дослідженням цієї проблеми [1; 3; 4; 8], свого часу роми просто не потрапили в загальну систему освіти через свій кочовий спосіб життя, утім, не можна вважати, що вони взагалі не отримували ніякої освіти. Просто традиційна ромська освіта в таборях завжди була прикладною, спрямованою на засвоєння традиційних ремесел і культурних надбань народу.

Історичні дані свідчать, що на території сучасної Закарпатської області ромське населення почало з'являтися на початку XV ст. Науковці, що досліджують історію ромського населення Закарпаття, стверджують, що їх розселення корелює з матеріальним добробутом домінуючого населення регіону. Тобто, роми завжди поселяються у великих поселеннях, поряд із можливим населенням області та поблизу розвинених транспортних комунікацій, тому що це полегшує їм здійснювати віками випробуваний спосіб життя.

Перші класи для дітей ромської національності були відкриті ще в 1923 році при Ужгородській українській школі. У 1926 році для дітей ромів в Ужгороді було збудовано окрему школу, навчання в якій розпочалося 22 грудня 1926 року. Це найстаріша ромська школа не лише в Закарпатській області, але і в цілій Східній Європі. Ініціював її будівництво ніхто інший, як чехословацький президент Т. Масарик, саме з його прізвищем у регіоні пов'язують розвиток освітніх закладів. Зрештою, Т. Масарик, мабуть, найкраще розумів проблему ромської общини, тому ледь не першим виступив з ініціативою побудувати школу для ромських дітей. Чеський уряд виділив 10 тисяч крон на її будівництво, а будувалася вона руками самих ромів, які тісно проживали в таборі сьогоденного мікрорайону «Шахта». Вже в той час школа мала класні приміщення, окрему кімнату для вчителів, клас музики, кімнату гігієни тощо. При школі працювали вечірні курси для дорослих, а вчителі вели просвітницьку та культурну роботу серед ромів області. Зокрема, в 1931-1935 роках при школі діяв ромський шкільний ансамбль, який із власною програмою виступав серед населення та в санаторіях, містах Словаччини і Чехії. Згодом ромські школи були відкриті в Мукачеві та с. Лінці Ужгородського району [6].

В контексті сьогодення питання освіти ромів Закарпаття надзвичайно складне і тісно пов'язане із звичаями, психологією та їх способом життя. При цьому виявляється пряма залежність між рівнем здобутої освіти та їх майновим статком. Однією з основних проблем розвитку освіти ромської народності є той факт, що всі школи області, де навчаються роми, здійснюють освітній процес українською, угорською та румунською мовами. Причина зрозуміла, адже сьогодні в мові цієї народності тільки виробляються сталі норми, правила літературної мови та вимови, які б об'єднали численні діалектні відмінності. Навчальні програми, підручники і посібники для ромського населення почали створювати відносно нещодавно. Ще однією проблемою є відсутність вчителів, які б досконало володіли ромською мовою, а серед самих ромів Закарпаття вищу освіту мають тільки півтора десятка чоловік. Все це призводить до того, що діти цієї національності майже всі здобувають початкову освіту, половина з них – неповну середню освіту, і лише близько 20% завершують навчання в ЗЗСО. Вищу освіту здобувають одиниці.

Згідно з проведенням в Україні 2015 року соціологічним опитуванням ромів, чимало представників цієї національності (23%) взагалі не вміють писати та читати, що негативно впливає на їх рівень життя. 24% респондентів не мають будь-якої освіти, а найбільш поширеною серед них є неповна середня (37,2%). Частка ж людей, які отримали чи отримують на даний момент вищу

освіту, є взагалі мізерною – лише 1%. Дані з інших джерел свідчать, що лише 6% ромів України здобули професійно-технічну чи повну загальну середню освіту, а понад 90% так і не отримали повної освіти в навчальних закладах. Тому, на жаль, освітній рівень серед представників ромської меншини є найнижчим в Україні [7, с. 16].

На початку XXI ст. на Закарпатті діти ромської народності навчалися у 115 школах. Зокрема, школи, де здобували освіту роми, діяли в Ужгороді – ЗОШ І-ІІ ступенів №13 та ЗОШ І-ІІ ступенів №14, в Мукачеві – ЗОШ І-ІІ ступенів № 14, в Берегові – ЗОШ І-ІІ ступенів № 7, в Сваляві – ЗОШ І-ІІ ступенів №5 та ЗОШ І-ІІІ ступенів № 3, смт. Вишкovo – ЗОШ І ступенів тощо. Близько 800 ромських дітей навчалася в закладах освіти Берегівського, Виноградівського, Мукачівського, Ужгородського та в інших районах. У 2003 – 2006 роках для дітей ромської народності відкрито філію Червенівської ЗОШ І-ІІ ступенів у с. Домбоки, клас-комплект у Міжгірській ЗОШ І-ІІІ ступенів та у ЗОШ І-ІІІ ступенів с. Великий Березний [5].

В Закарпатській області розроблено цільову програму «Ромське населення». У її рамках реалізується план заходів щодо розширення мережі загальноосвітніх закладів, у яких навчаються діти-роми. В Ужгороді, де проживає близько 3 тисяч ромів, працюють дві ромські школи, а діти дошкільного віку відвідують дошкільні заклади №1, 18, 40, що розташовані в місцях компактного проживання цієї національності. У Мукачівському районі проживає понад 2 тисячі ромів, з них близько 600 учнів, які навчаються у 12 закладах загальної середньої освіти, у тому числі організовано навчання в 5 самостійних початкових класах. Однією з найбільш сучасних є школа у с. Серне, побудована на кошти реформаторської релігійної общини м. Міддельбурга (Голландія) у формі гуманітарної допомоги і відкрита 16 червня 2001 року.

Цікавим є досвід роботи ромського центру розвитку дітей раннього віку, що діє на базі Соціального центру «Благо» в Ужгороді. Тут проблему вирішують комплексно: дітей соціалізують, дають їм необхідні знання про навколишній світ, пояснюють важливість дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Ведеться також активна робота з батьками: їм вказують на переваги освіти, допомагають оформити документи, яких роми часто не мають. Саме через відсутність документів у батьків (а отже й у їхніх дітей) представники цієї національності не мають можливості отримати соціальну допомогу від держави, не можуть записати дітей до школи тощо. Щороку у Ромському центрі навчається дві групи дітей; заняття тривають півтори години на день. Педагоги зазначають, що між роботою у цьому центрі та у звичайній школі є різниця: вчителі самі складають програми, усі діти мають різний рівень підготовки, тому важливо прискорювати чи вповільнювати темп програми відповідно до потреб кожного учня і всієї групи.

Окрім того, в Ужгороді діє недільна школа ромів, а при Ужгородському дитячому палаці «Падіон» працюють гуртки «Ромський дитячий хореографічний ансамбль», «Інструментальний ансамбль». При міському центрі дозвоїлля діє дитячий ромський ансамбль «Ром Сом», ансамбль «Сонячна Радванка». Зусиллями ромських культурно-просвітницьких товариств і за фінансового сприяння міжнародних організацій було зареєстровано одну з перших в Україні ромських газет «Романі Яг», яка з 2002 року отримала статус всеукраїнського ромського двотижневика. Для представників ромської народності, які проживають дисперсно, в регіоні функціонують 4 недільні школи, засновниками яких є відділи освіти та ромські товариства Ужгородського, Великоберезнянського, Виноградівського районів.

Варто зазначити, що велику допомогу в розвитку освіти і культури ромського населення в області надають громадські та релігійні організації. До прикладу, на початку 2007 року на Закарпатті діяло 18 культурно-просвітницьких ромських організацій, більша частина з яких зареєстрована в Ужгороді. До найбільш активних організацій можна віднести: «Карітас», «Червоний Хрест – Голландія», «Східно-європейська місія», «Милосердя», фонд «Відродження» [3].

Діти ромської народності активно залучаються до художньої творчості, занять фізичною культурою і спортом. До

прикладу, при Великобичківській ЗОШ І-ІІІ ступенів багато років активно діють спортивні секції, у Тур'я - Реметівській ЗОШ І-ІІІ ступенів створено танцювальний ансамбль. У 2004 році на базі Палацу для дітей та юнацтва в Ужгороді проведено обласний фестиваль ромського народного мистецтва.

Серед тих чинників, які дійсно мотивують ромів до навчання, є діяльність Ромського освітнього фонду. Його роботу в Україні координує Міжнародний фонд «Відродження». Цей фонд пропонує стипендії для студентів-ромів у вищих навчальних закладах, які мають державну акредитацію в Албанії, Боснії і Герцеговині, Болгарії, Хорватії, Чехії, Угорщині, Косово, Македонії, Чорногорії, Молдові, Румунії, Росії, Сербії, Словаччині, Туреччині й Україні. Стипендії призначаються на конкурсній основі для тих студентів, що здобувають освітній рівень бакалавра, магістра або доктора філософії.

До вивчення пропонують декілька напрямків: історію ромського народу, право і гуманітарні дисципліни, медицину і міжнародні відносини. Загалом, вже понад 300 талановитих ромів змогли отримати або зараз отримують вищу освіту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Причин, за яких більшість ромів залишаються без освіти, багато, однак подолати їх самотужки вони не в силі. У той час, коли держава не зовсім може впоратися з цими негараздами, ефективною є діяльність громадських та релігійних організацій. Сьогодні вкрай важливо проводити роз'яснювальну роботу серед ромів, що саме через освіту є можливість розірвати коло злиднів і неосвіченості, дати шанс їх дітям у майбутньому повноцінно інтегруватися в українське суспільство.

Список використаних джерел

1. Адам А. С. Проблема інтеграції ромів в українське суспільство : матеріали науково-практичної конференції [«Міжетнічні відносини на Закарпатті : стан, тенденції і шляхи поліпшення»] / під загальною редакцією П. В. Токаря. – Ужгород, 2001. – С. 105–110.
2. Гаврош О. Волохи йдуть! [Електронний ресурс] / О. Гаврош // Україна молода. – 2007. – Випуск 227. – Режим доступу: <http://www.umoloda.kiev.ua/number/1058/188/37993/>
3. Смець Г. Цигани на Закарпатті : проблеми соціалізації / Г. Смець, І. Мигович // Політологічні читання. – 1994. – № 1. – С. 140–166.
4. Навроцька Є. Проблеми навчання і виховання дітей ромської народності : матеріали семінару- практикуму керівників недільних шкіл національних меншин Закарпаття. – Ужгород, 2000. – С. 29–32.
5. Орлова О. Освіта ромів : вирватися із замкненого кола [Електронний ресурс] / О. Орлова // Правовий простір. – 2015. – Режим доступу: http://www.irf.ua/anevents/news/osvita_romiv_virvatisya_iz_zamknenogo_kola/
6. «Романі Яг». Історія, культура, право. - Ужгород : Карпати, 1998. – 111 с.
7. Цигани Закарпаття : проблеми, шляхи вирішення / Л. П. Малик, М. І. Пітюлич, О. С. Передрій, В. А. Шинкар. - Ужгород, 1991. – 46 с.
8. Atroshchenko, T., & Martsenyuk, M. (2017). Multicultural education of Transcarpathia: retrospective analysis and current trends. American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. Issue: 1 (4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad» Not-for-profit Cooperation) (New York, NY, USA), p.16–21.

References

1. Adam, A. Ye. (2001). The problem of Roma integration into Ukrainian society. Interethnic relations in Transcarpathia: state, trends and ways of improvement: materials of the scientific and practical conference. Uzhhorod (in Ukr.)
2. Havrosh, O. (2007). Volokhy go! Young Ukraine, 227. Retrieved from <http://www.umoloda.kiev.ua/number/1058/188/37993/> (in Ukr.)
3. Yemets', H., & Myhovych, I. (1994). Gypsies in Transcarpathia: the problems of socialization. Political reading, 1, 140–166 (in Ukr.)
4. Navrots'ka, Ye. M. (2000). The problems of education and upbringing of children of Roma nationality. Materials of the seminar-practice of the leaders of Sunday schools of national minorities of Transcarpathia. Uzhhorod (in Ukr.)
5. Orlova, O. (2015). Education for the Roma: to escape from a closed circle. Legal space. Retrieved from http://www.irf.ua/allevents/news/osvita_romiv_virvatisya_iz_zamknenogo_kola/ (in Ukr. «Romani Yah». History, culture, law. (1998). Uzhhorod: Carpathians (in Ukr.)
6. Malyk, L. P., Pityulych, M. I., Peredriy, O. S., & Shynkar, V. A. (1991). Gypsies in Transcarpathia: problems, solutions. Uzhhorod (in Ukr.)
7. Atroshchenko, T., & Martsenyuk, M. (2017). Multicultural education of Transcarpathia: retrospective analysis and current trends. American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. Issue: 1 (4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad» Not-for-profit Cooperation» (New York, NY, USA), 16-21 (in Engl.)

Стаття посвячена проблемі розвитку образования для цыганского населения на Закарпатье. Проведен ретроспективний анализ и проанализированы статистические данные, которые раскрывают разноаспектный вопрос этой этнической общности и определяют особенности работы педагогов с детьми-цыганами. Автором приведены примеры создания образовательной среды для ромов в Ужгородском и Мукачевском районах, указано, что большую помощь в развитии образования и культуры цыганского населения оказывают общественные и религиозные организации.

Ключевые слова: Закарпатье, образовательная среда, цыганское население.

This article has been devoted to the problem of creating an educational environment for the Roma population in Transcarpathia. A retrospective analysis has been made and statistical data have been analyzed that have revealed the multi-dimensional aspects of this ethnic community and determined the peculiarities of the pedagogical work with Roma children. The author has revealed that the Roma ethnic minority of the region is significantly different from other communities in peculiarities of life, ethnocultural mobilization and ethnic identity. According to the Roma nomadic way of life, they did not get into the general educational system, however, we can not assume that they did not receive any education at all. Simply traditional Roma education in the camps has always been applied, aimed at assimilating traditional crafts and cultural achievements of the nation. Today, this specificity manifests itself in a low educational level, which is conditioned by certain factors: difficult socio-economic life conditions, segregated schools, lost study motivation, the absence of teachers who perfectly know Roma language, and others. The author has presented examples of creating an educational environment for Roma children in Uzhgorod and Mukacheve districts. In addition to studying at school, Roma children have actively been involved in artistic creativity, physical education and sports. It has been noted that public and religious organizations provide a great help in the development of the education and culture of the Roma population in the region. Among the factors that really motivate gypsies to learn, is the activities of the Roma Educational Foundation. Its work in Ukraine is coordinated by the International Renaissance Foundation. It is important to carry out an explanatory work among Roma parents, because it is only through education possible to break the range of poverty and ignorance, to give their children a chance to fully integrate into Ukrainian society in the future.

Key words: Transcarpathia, educational environment, Roma population.

Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
orcid/0000-0003-4749-8910

Майборода Ірина Емільянівна,
старший викладач,

Пеняк Вікторія Степанівна,
студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність поняття «булінг». Авторами розкрито структуру цього явища, зацентовано увагу на фізичній та психологічній формі шкільного булінгу. Наведено ознаки і характеристики його учасників. Окреслено основні показники, що вказують на можливість існування шкільного булінгу в освітньому середовищі сучасного закладу освіти.

Ключові слова: булінг, агресія, насильство, агресивна поведінка, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Проблема насильства та агресії серед школярів упродовж останніх років привертає увагу педагогів, психологів, медиків. Відмова суспільства від певних моральних цінностей і перехід до нових орієнтирів, суттєві зміни в економічній сфері та соціальній політиці, криза сучасної родини, безробіття, нав'язування ідеології споживання сприяють поширенню в освітній практиці такого явища, як булінг. Про шкільний булінг часто замовчують, дбаючи про власну репутацію, не розповсюджують випадки знущань, не обговорюють; але таким чином це явище не усувається, а навпаки – набирає більших обертів і жорстокості. Ця соціальна проблема є актуальною як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Однак, у вітчизняній науковій літературі вона залишається мало дослідженою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Перші наукові розвідки проблеми булінгу належать скандинавським та британським вченим, серед яких: Д. Лейн, Е. Мунте, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн. На початку 90-х років ХХ ст. теоретичні засади булінгу почали вивчатись у США. Розроблена Д. Ольвеусом модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальшого вивчення цього явища. Дослідження українських науковців в основному спираються на зарубіжний досвід. Зокрема, проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені, як С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. Синьов та ін. Цінними для нашого дослідження є праці Л. Лушпай [2].

Мета статті: уточнити сутність поняття «булінг», на основі аналізу літератури з проблеми дослідження розкрити структуру та форми шкільного булінгу, навести ознаки і характеристики його учасників.

Результати дослідження. Термін «булінг» відносно новий. У психології та педагогіці дефініція «булінг» (bullying, від англ. bully - хуліган, забіяка, задирака, грубиян, насильник) розглядається як агресивна поведінка щодо окремої особи або групи з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самотвердження [5]. Отже, це форма психічного насильства.

Сьогодні не існує єдиного чіткого та наукового визначення цього поняття; деякі автори трактують його по-різному і пропонують різну класифікацію. Норвезький учений Д. Ольвеус визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. Науковець виокремив наступні ознаки цього явища: агресивна і негативна поведінка, що здійснюється систематично і відбувається у взаємостосунках, учасники яких мають неоднакову владу та фізичні можливості. Д. Ольвеус прийшов до висновку, що булінгова поведінка за своєю сутністю є навмисною [3]. Британські дослідники Д. Лейн та Е. Міллер визначають булінг як довготривалий процес усвідомленого жорстокого поводження, фізичного або психічного,

з боку індивіда або групи по відношенню до іншого індивіда, який не здатен захистити себе в даній ситуації. Це явище розглядається науковцями як утиск, дискримінація, цькування.

Поділяємо думку Т. Федорченко, яка у своїй праці «Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей» трактує це явище як соціальну взаємодію, через яку одна людина зазнає нападів від іншої людини майже щодня, впродовж тривалого періоду, що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи [6, с.74]. Л. Лушпай в статті «Шкільний булінг як різновид суспільної агресії» зазначає, що булінг є сукупністю соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації [2, с. 85]. У наукових доробках С. Стельмаха поняття «булінг» визначається як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися [4, с. 432]. Науковці [2; 4; 6] виділяють наступні ознаки булінгу:

- емоційне приниження, що включає вербальні і невербальні способи вираження;
- продовження емоційно-образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду;
- непривільна і недовірлива поведінка;
- погіршення психологічного і фізичного стану людини, на яку спрямована агресія;
- намір завдати шкоду іншій людині, що дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події;
- агресор займає вище становище, ніж його жертва, і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність та завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині.

У Законі України «Про освіту» поняття «булінг» трактується як діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій. Вони вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [1].

Майже всі дослідники [2; 3; 4; 6] трактують це явище як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, розглядають його як: «підтип агресії», що може приймати багато форм (фізичних, словесних); деструктивну взаємодію, частину соціального життя групи; неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус; тривале, усвідомлене насильство, спрямоване проти людини, яка не спроможна захиститися у фактичній ситуації. Науковці зазначають, що булінг включає в себе такі важливі компоненти: це

агресивна поведінка, що репрезентує собою небажані, негативні дії; характеризується довготривалим та систематичним явищем і нерівністю влади або сили.

Як показує практика, мотивацією до шкільного булінгу стають заздрість, помста, неприязнь, прагнення відтворити справедливість; боротьба за владу, потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо. Соціальна структура булінгу складається з трьох елементів: переслідувача, булера і агресора. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити типові риси учнів, схильних ставати булі. Зокрема, це: сильна потреба панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; імпульсивність, зухвалість та агресія в ставленні до дорослих; не виявлені співчуття до своїх жертв. Типові жертви булінгу також мають свої особливості: вони полохливі, вразливі, замкнуті, сором'язливі; часто тривожні, невпевнені в собі, нещасні й мають низьку самооцінку; вони схильні до депресії й частіше за своїх ровесників думають про самогубство. Ці риси є водночас і причиною, і наслідком булінгу.

В контексті дослідження важливо також окреслити основні показники та характеристики, які вказують на можливість існування цього явища в освітньому середовищі навчального закладу. Насамперед, необхідно поспостерігати за взаємодією тих школярів, у яких при спілкуванні виникає та проявляється фізична чи психологічна агресія і при цьому постійно один із учасників провокує ситуації прояву агресії. Під його впливом жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни у поведінці та настрої, погіршення успішності в навчанні або втрату ентузіазму й інтересу до школи. Педагогам варто слідкувати за змінами в поведінці учня, який піддається неодноразовим нападам агресії. При спілкуванні з такими школярами відчувається напруженість, негативізм, образа; ці ознаки спостерігаються комплексно або повторюються. Педагоги та психологи розрізняють фізичний та психологічний шкільний булінг [2; 4]. Зупинимось на цьому детальніше.

Фізичний шкільний булінг – це умисні поштовхи, удари, стусани, побої нанесення інших тілесних ушкоджень, різного виду знущання, образливі жести або дії, пошкодження особистих речей та інші дії з майном (крадіжка, грабїж, ховання особистих речей жертви), фізичні приниження та ін. Серед характерних ознак фізичного булінгу можна виокремити: сліди від ударів, гематоми, синці, подрипини, порізи, відсутній або порваний одяг, скарги на біль. Коли це відбувається, багато дітей не розповідають своїм батькам про інцидент. Підвидом фізичного є сексуальний булінг, що означає дії сексуального характеру. Його важко розпізнати, тому що жертва сексуального булінгу панічно боїться розповісти про це дорослим, замикається у собі, постійно плаче насамоті, категорично відмовляється надавати будь-яку інформацію, може вчиняти спроби суїциду.

Психологічний шкільний булінг – це насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає дитині психологічного травмування шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість жертви. До цієї форми можна віднести:

– вербальний булінг: образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви, обзивання, поширення образливих чуток, словесне приниження, бойкот та ігнорування, залякування, використання агресивних жестів та інтонацій голосу для примушування жертви до здійснення певних дій, систематичні кепкування з будь-якого приводу (від національності до зовнішнього вигляду дитини), ігнорування або ізоляція (жертва навмисне ізолюється, виганяється або ігнорується частиною учнів або всім класом), психологічне приниження, погрожування тощо. Школярі, які зазнали прояви вербального булінгу часто замикаються в собі, стають вередливими або мають проблеми з апетитом, знервовані або відсторонено замкнуті, прикидаються хворими, щоб уникнути відвідування школи, мають яскраво виражені прояви страху, нервові тики, замкнуті;

– кібербулінг - новітній спосіб знущання з використанням електронних засобів комунікації, який включає: приниження та цькування за допомогою мобільних телефонів, гаджетів, Інтернету (пересилання неоднозначних зображень і фотографій, обзивання, поширення чуток, знімання на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу інтернет, цькування через соціальні мережі та ін.). Серед характерних ознак кібербулінгу можна визначити наступні: дитина дуже багато часу перебуває в Інтернеті, спілкуючись у соціальних мережах, буває при цьому знервованою, полохливою, сумною та тривожною, в дитини проблеми зі сном, вона проситься залишитись удома й не ходити до школи чи відмовляється від улюблених занять. Іноді це може бути її єдиним способом соціалізації.

Аналізуючи форми шкільного булінгу, варто обґрунтувати типові прояви для хлопчиків і дівчаток. Так, хлопчики частіше вдаються до фізичного булінгу (бійки, стусани, поштовхи тощо), а от дівчатка більш охоче користуються вербальними формами тиску. Зазвичай булінг у шкільному середовищі виникає за умов, коли адміністрація навчального закладу не турбується про життя, всебічний розвиток і побутові умови кожної дитини, що в свою чергу може призвести до формування безініціативності та безвідповідальності. Це явище впливає на особистість дитини таким чином, що вона не засвоює поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним та колективом. Шкільний булінг може виникати як компенсація за невдачі у навчанні, суспільному житті, а також від тиску та жорстокого поводження батьків чи інших дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем та розглядається як специфічна ситуація, що виникає в групі. Оскільки булінг негативно впливає на психічний розвиток школярів, що відображається на емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них, то постає гостра потреба підготовки фахівців з певними теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, практичними навиками для виявлення, попередження та подолання цього явища. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розкритті профілактики запобігання шкільного булінгу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017 р. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії / Л. І. Лушпай // Наук. зап. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 85 – 88. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf
3. Ольвеус Д. Булінг в школі: стикання з проблемою / Д. Ольвеус. – 2001. – Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>.
4. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки / С. Стельмах // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LVI. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 431– 440.
5. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. – 640 с.
6. Федорченко Т. С. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей / Т. С. Федорченко. – К. : ТОВ «ХІК», 2003. – 128 с.

References

1. Pro osvitu [About education]. 2017. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Lushpay, L. I., 2013. Shkil'nyy bulinh yak riznovyd suspil'noyi ahresiyi [School boiling as a kind of social aggression]. Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Philological» [online], 33, pp. 85–88. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf.
3. Ol'veus, D., (2001). Bulinh v shkoli: stykannya z problemoyu [Boiling at school: dealing with a problem]. [online] Available at: <http://www.oecdobserver.org>.
4. Stel'makh, S. (2011). Bulinh u shkoli ta yoho naslidky [Boiling at school and its consequences]. Humanization of the educational process, LVI, pp. 431–440.
5. Chepa, M.-L. A. ed., (2010). Ukrayins'ka psykholohichna terminolohiya [Ukrainian Psychological Terminology]. Kyiv: DP «Information and Analytical Agency».
6. Fedorchenko, T. Ye., (2003). Rannya profilaktyka nehatyvnykh proyaviv u povedintsi ditey [Early prevention of negative manifestations in the behavior of children]. Kiev: TOV «НИК».

В статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнена сутність поняття «буллінг». Авторами розкрито структуру цього явлення, акцентовано увагу на фізичній і психологічній формі шкільного булінга. Определены признаки и характеристики его участников, основные показатели, указывающие на возможность существования школьного буллинга в образовательной среде современного учебного заведения.

Ключевые слова: буллінг, агресія, насилля, агресивне поведіння, освітня середина.

In recent years, has been recognized in the educational practice the distribution of such a phenomenon as a boom. Today there is no single clear, scientific, and detailed definition of this phenomenon: some authors provide a different classification and explanation for this definition. We have considered bullying as a form of mental violence and aggressive behavior towards an individual or group, for the purpose of humiliation, domination, physical or psychological self-affirmation. As practice shows, by its nature school bullying is a complex, systematic and complex social and psychological phenomenon that develops in a situation of hostility, fear, conflict. It usually manifests itself after classes in those places where adults' control is less or absent at all. There are two main types of bullying: physical (intentional thrills, beats, beatings, other bodily injuries, etc.) and psychological (violence, threats, persecution, intimidation, isolation, extortion, etc.). According to the role structure, the booiiler has three elements: a buffer, a victim, and observers. Mostly school bullying victims are children who have: physical handicaps, peculiarities of behavior and appearance, underdeveloped social skills, fear of school, the presence of illness, lack of experience in a collective, etc. The situation of a prolonged and systematic bullying by nature is usually stressful, and this leads to significant social and psychological consequences of its participants, namely: school maladaptation, academic failure; psychological disorders, consolidation in the minds of negative perceptions about oneself, decrease self-esteem, violation of socialization, social maladaptation; traumatism or suicide. Since school bullying is an actual social problem, there is an urgent need to train specialists with certain theoretical knowledge, special skills, and practical skills to identify, prevent and overcome this phenomenon.

Key words: bullying, aggression, violence, aggressive behavior, school environment.

УДК 37.091.33-027.22:004(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-36-40

Лавренова Марія Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево
orcid/0000-0003-4749-8910

МЕНТАЛЬНІ КАРТИ ЯК НОВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовано ментальні карти як нову технологію візуалізації навчального матеріалу в освітньому процесі. Автором зацентовано увагу на видах ментальних карт та on-line-сервіси для їх створення. Наведено приклади використання карт знань на уроках літературного читання в початкових класах.

Ключові слова: ментальна карта, візуалізація навчального матеріалу, літературне читання.

Постановка проблеми. Реформування освіти на сучасному етапі не уявляється можливою без оволодіння педагогами новим високотехнологічним інструментарієм, і перш за все – новітніми інструментами підтримки педагогічної й навчальної діяльності, ефективність яких зумовлена використанням технологій візуалізації. Технології візуалізації дають змогу перетворювати великі обсяги навчального матеріалу в формати, компактні й водночас ефективні для його сприйняття, усвідомлення й засвоєння, виступають опорою у вирішенні нагальних педагогічних проблем, таких як інтенсифікація і гуманізація освітнього процесу, його адаптація до потреб, запитів і когнітивних особливостей молодого покоління, підвищення якості й результативності навчання і багатьох інших [3]. Адже головне завдання – зацікавити учня, змусити його самостійно досліджувати певну галузь, вивчати для себе щось нове, цікаве, корисне. Одним з найцікавіших способів подачі навчального матеріалу, а також систематизації самостійної роботи учня є ментальні карти. Проте, на жаль, дана технологія ще не до кінця зрозуміла для вчителів і не зовсім освоєна.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. З метою кращого

засвоєння учнями навчального матеріалу, вчителі застосовують сучасні інформаційні технології. Різні аспекти використання ІКТ в освітньому процесі представлено у публікаціях О.Алексєєва, О.Балалаєвої, В.Бикова, Ю.Дорошенка, М.Жалдака, І.Захарової, Т.Коваль, О.Колгатіна, А.Коломієць, А.Кочаряна, І.Кухаренка, Н.Морзе, В.Олійника, В.Осадчого, Л.Панченко, С.Полат, Ю.Рамського, С.Семерікова, О.Спіріна, П.Стефаненка, Н.Тверезовської, М.Шишкіної та ін.

Проблематикою створення ментальних карт займаються зарубіжні вчені Т.Б'юзен, Х.Мюллер, Б.Санто, Б.Твісс, Р.Фостер, В.Хартман, Й.Шумпетер, серед вітчизняних науковців – О.Аксьонова, Х.Гончаренко, Н.Терещенко, Г.Ковальчук, М.Сакович, Н.Хвесень, та інші.

Мета статті: розкрити можливості використання ментальних карт на уроках літературного читання в початковій школі.

Результати дослідження. Відомо, що основними каналами сприймання інформації є: візуальний, аудіальний та кінестетичний. За результатами психологічних досліджень встановлено, що 83% інформації людина сприймає зором, 12% – слухом, 5% – іншими

рецепторами. Дослідження пам'яті свідчать, що людина запам'ятовує 20% від почутого, 30% – від побаченого, 70% – від одночасно побаченого й почутого, 80% – від побаченого, почутого й обговореного, 90% – від побаченого, почутого, обговореного й активно виконаного [5]. У процесі візуалізації навчального матеріалу використовуються різні форми та методи – від традиційних діаграм, графіків, таблиць, структурно-логічних схем до інтелект-карт (mind map), стратегічних карт, інфографіки, навчальних презентацій тощо.

Незаперечним є той факт, що візуалізація дозволяє переводити навчальну інформацію, яка надходить по різних каналах сприйняття, у візуальну форму, що підвищує швидкість обробки і засвоєння матеріалу за рахунок найбільш ефективних способів роботи з ним.

Теорія інтелект-карт народилася на початку 70-х років

XX століття завдяки відомому британському письменнику і автору книг з психології Тоні Бьюзену (Tony Buzan), який розробив технологію мислення та запам'ятовування інформації, яку назвав «інтелект-карти» («mind maps»). Переклад може бути різним: ментальні карти, карти-розуму, карти думок, інтелект-карти, карти пам'яті, тощо, але ключовим буде залишатися слово «карта».

Перш ніж розглядати ментальні карти, звернемося до етимології слова, корені якого знаходимо в польській або німецькій (karte) мові. Запозичено воно з французької carte чи італійської carta «папір; карта; документ» і походять від лат. carta (charta) «папір; лист; документ; книга», що відбиває гр. χάρτης «папірусна карта», яке вважається запозиченням з єгипетської мови [3, 4, 5].

Розглянемо, як дефініція «ментальна карта» трактується у різних джерелах:

Б'юзен Т.	Це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації [7].
Вільна енциклопедія Вікіпедія	Мапа думок або мапа пам'яті, розуму, асоціативна карта – діаграма на, якій відображають слова ідеї, завдання, або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї [1].
Позднякова Т.	наочний допоміжний засіб навчання, методичний прийом, який передбачає послідовне нарощування лексичного фону певного поняття та створює наочно-смысловий схемо-технічний образ[4].
Словник іноземних слів	1) Умвне зменшене загальне зображення земної поверхні, її частини або окремих країн світу. 2) Певним способом складений документ, де подаються спеціальні відомості у вигляді коротких записів, схем, графіків та ін. 3) Невеликий аркуш твердого паперу із зображенням умовних фігур або значків чотирьох мастей; набір (колода) гральних карт. 4) Чотирикутний візерунок, малюнок на тканині, одязі. 5) діал. Меню. 6) Аркуш паперу або сторінка книжки. 7) діал. Лист, офіційний документ [6].

Підсумувавши дані, наведені у таблиці, можемо зробити висновок, що ментальні карти – це сукупність діаграм і схем, котрі в наочному вигляді демонструють думки, тези, пов'язані між собою та об'єднані загальною ідеєю; спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем; зручний інструмент для відображення процесу мислення та структуризації інформації у візуальній формі. Створюються вони на папері або ж за допомогою програмного забезпечення. Основні елементи карти – ключі (або їх ще називають тригери): слова і малюнки, кожен із яких символізує конкретний спогад, сприяє виникненню нових думок та ідей, а, отже, допомагає повніше використовувати можливості розуму. Тригери радіально розходяться від центральної ідеї за допомогою серії з'єднуючих гілок. Процес побудови карти імітує поведінку нейронів в процесі думання, коли активуються зв'язки між ними [2, 4].

Ментальні карти ідеально підходять для використання у школах, можуть бути застосовані у будь-яких видах завдань, залучають учнів різного віку до активного творчого мислення, організації й вирішення проблем.

Залежно від обсягу або застосування розрізняють такі типи ментальних карт [2, 3, 4]:

– стандартні карти (standard maps). Це безліч класичних ментальних карт, що служать для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності;

– швидкісні карти, або карти-блискавки (speed maps). Ці ментальні карти стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми). Картою може стати, приміром, короткий одноколірний

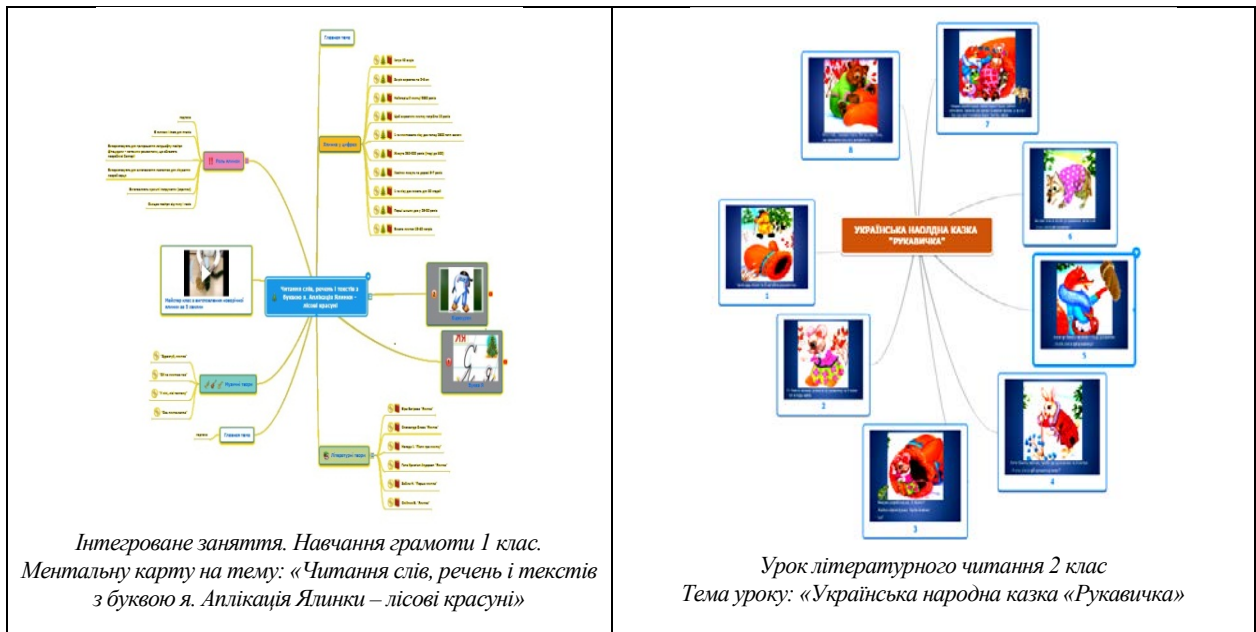
конспект, зроблений перед уроком, для кращого засвоєння доцільно з учнями створити карти-блискавки, в ході створення яких учні краще засвоюють виучуваний матеріал.

– майстер-карти (master maps). Це дуже об'ємні карти до цілої галузі знань, наприклад за матеріалами одного семестру. Вони часто складаються безперервно і призначені для загального огляду з усієї теми.

– мега-карти (mega maps). Пов'язані одна з одною карти називаються мега-картами. Центральна карта (з відносно малою кількістю рівнів) пов'язана з наступними картами, у яких представлені деталі або додаткові аспекти.

За допомогою ментальної карти підвищується пізнавальний інтерес учнів, а отже – й ефективність навчання. На уроках в початкових класах інтелектуальні карти доцільними будуть на різних етапах уроку. Ментальна карта допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності, тому що дає змогу охопити одним поглядом тему з предмета. Саме блок-схема показує все найвагомніше в асоціативних порівняннях та зв'язках.

Під час опрацювання нового матеріалу застосування ментальних карт допомагає вчителю донести до учнів чітке узагальнене уявлення того матеріалу, який вивчається; знижується ризик неправильної інтерпретації важливих понять. Наприклад, на уроках навчання грамоти, зінтегрувавши матеріал кількох предметів, можна побудувати ментальну карту на тему: «Читання слів, речень і текстів з буквою я. Аплікація Ялинка – лісові красуні», на уроці «Літературного читання» під час опрацювання теми «Українська народна казка «Рукавичка» (Рис.1).



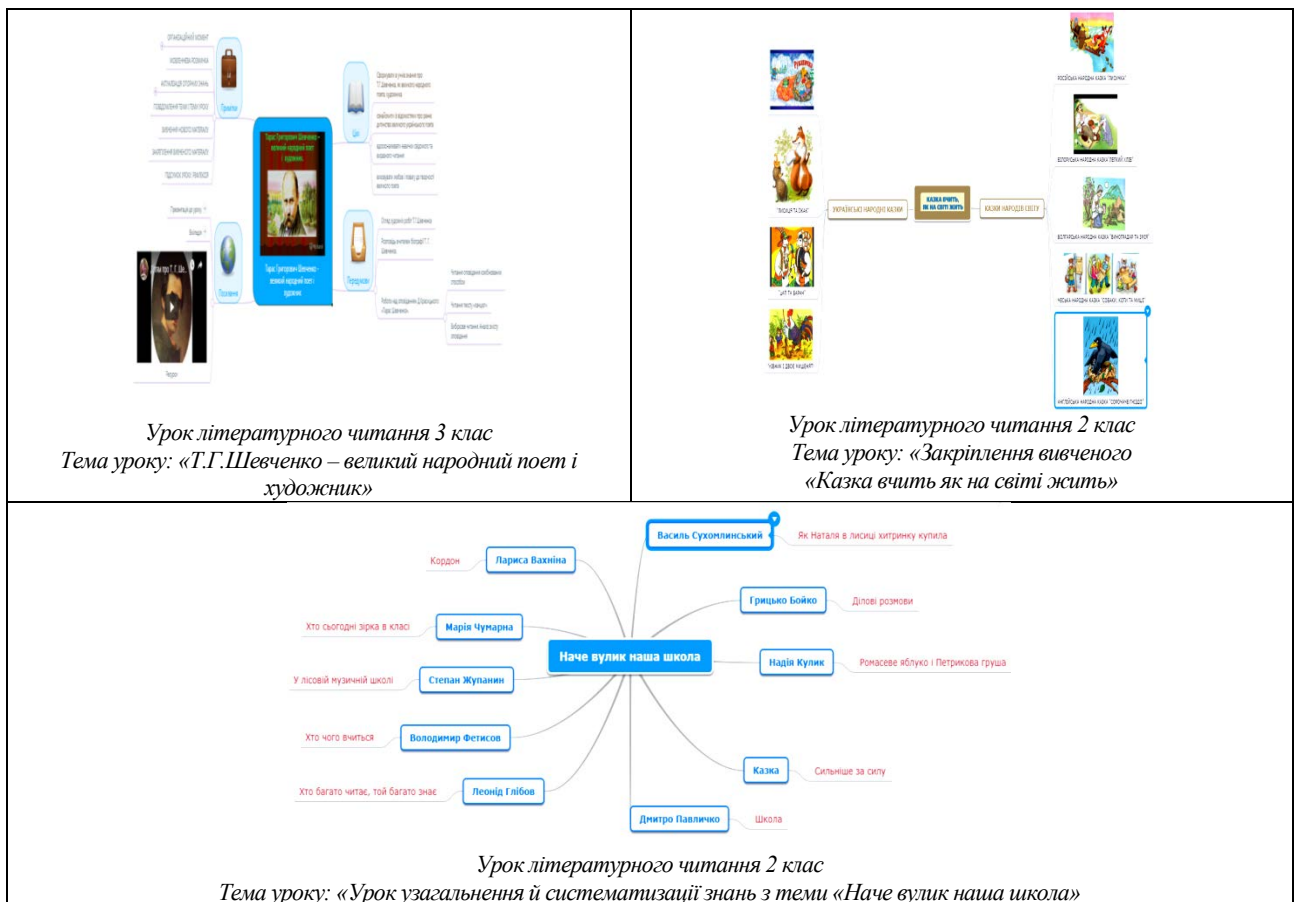
Інтегроване заняття. Навчання грамоти 1 клас.
Ментальну карту на тему: «Читання слів, речень і текстів з буквою я. Аплікація Ялинки – лісові красуні»

Урок літературного читання 2 клас
Тема уроку: «Українська народна казка «Рукавичка»

Рис.1. Використання ментальної карти на етапі вивчення нового матеріалу

Принцип побудови інтелект-карт корисно використовувати на уроках узагальнення з будь-якого предмету. Узагальнення даних по темі відображається на одному зображенні, вся інформація з навчальної теми трансформується в асоціативні зв'язки навчальних

понять. Так, наприклад, логічно провести урок з застосуванням ментальної карти при вивченні теми «Т. Г. Шевченко – великий народний поет і художник» та «Закріплення вивченого «Казка вчить як на світі жить»» (Рис. 2).



Урок літературного читання 3 клас
Тема уроку: «Т.Г.Шевченко – великий народний поет і художник»

Урок літературного читання 2 клас
Тема уроку: «Закріплення вивченого «Казка вчить як на світі жить»»

Урок літературного читання 2 клас
Тема уроку: «Урок узагальнення й систематизації знань з теми «Наче вулик наша школа»

Рис.2. Використання ментальної карти на уроці узагальнення й систематизації знань

На етапі закріплення матеріалу – використання ментальних карт допомагає закріпити формування нових понять, явищ, подій. Це дає можливість візуалізувати ключові поняття та узагальнити їх взаємозв'язок. Під час повторення теми – за допомогою ментальних

карт можна виявити, який матеріал був не засвоєний учнями. Використання ментальних карт також може допомогти вчителю в оцінюванні знань молодших школярів.

Ментальні карти можна створювати по-різному. Перші

прототипи створювалися вручну на папері у вигляді схем, що за своєю структурою нагадували «дерево». Але сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, дозволяє створювати ментальні карти on-line, робити їх інтерактивними, використовуючи on-line ресурси. Існує значна кількість онлайн-сервісів для створення карт знань. Найпоширенішими з них є: FreeMind, XMind, Bubbl.us, Mindmeister, Zoho, Mindomo, Gliffy, Mind42 та багато ін.

Створені ментальні карти on-line учитель може використовувати як план-конспект лекції, коли, відкриваючи коментарі до блоків ментальної карти, переглядаючи картинки, відео файли, відкриваючи інші on-line ресурси з гіперпосилань, учитель покровоко розкриває перед учнями певну тему, використовуючи при цьому елементи наочності. За допомогою такої карти матеріал стане набагато цікавішим і краще сприйматиметься учнями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що використання ментальних карт в освітньому процесі дає такі можливості:

- поліпшити пам'ять, нагадати факти, слова й образи;
- генерувати ідеї;
- надихнути на пошук рішення;
- продемонструвати концепції і діаграми;
- аналізувати результати або події;
- структурувати роботу;
- підбивати підсумки зробленого;
- організувати взаємодію при груповій роботі або у рольових іграх;
- ефективно структурувати і опрацьовувати дані.

Перспективами подальших досліджень є вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів щодо використання ментальних карт на уроках української мови.

Список використаних джерел

1. Вільна енциклопедія Вікіпедія. – [Електронний ресурс] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Мапа_думок
2. Лавренова М.В. Використання ментальних карт на уроках у початковій школі / Лавренова, У.В.Луцанич // Збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції», 26-27 жовтня 2017 року / гол.ред. Т.Д. Щербан. – Мукачево: МДУ, 2017. – С.232– 234.
3. Оленець С. Ю. Технології ефективного засвоєння інформації під час навчання у вищому навчальному закладі / С. Ю. Оленець // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2016. – Т. 16, Вип. 2. – С. 275 – 278.
4. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: [науково-методичний посібник] / Т. Є. Позднякова. – Рівне: РОІППО, 2018. – 50 с.
5. Сілкова О.В. Педагогічна технологія візуалізації навчальної інформації / О.В.Сілкова, Н.В. Любач // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 62'2018. – С.180 – 183.
6. Словник іноземних слів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.jnsn.com.ua/ures/book/index.shtml>
7. Buzzen T. The Mind Map Book. / T.Buzzen, B. Buszen// – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html

References

1. Vil'na entsyklopediya Vikipediya [Free Wikipedia encyclopedia]. [online] Available at: https://uk.wikipedia.org/wiki/Мапа_думок.
2. Lavrenova, M.V., Lutsanych, U.V., 2017. Vykorystannya mental'nykh kart na urokakh u pochatkoviy shkoli [Using Mental Cards at Elementary School]. In: T.D. Shcherban, ed., Education and Competitiveness Development of Specialists in European Integration: An International Scientific and Practical Conference. Mukachevo, October 26 – 27. Mukachevo: MSU.
3. Olenets', S. Yu., 2016. Tekhnolohiyi efektyvnoho zasvoyennya informatsiyi pid chas navchannya u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Technologies of effective assimilation of information when studying at a higher educational institution]. Actual problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy, 16, 2, pp. 275 – 278.
4. Pozdnyakova, T. Ye. 2018. Vizualizatsiya ta strukturuvannya informatsiyi za dopomohoyu mental'nykh kart na urokakh biolohiyi [Visualization and structuring of information using mental maps in biology lessons]. Rivne: ROIPPO.
5. Silkova, O.V., Lyubach, N.V., 2018. Pedagogichna tekhnolohiya vizualizatsiyi navchal'noyi informatsiyi [Pedagogical technology of visualization of educational information]. Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives, 62, pp. 180 – 183.
6. Slovnyk inozemnykh sliv [Dictionary of foreign words]. [online] Available at: <https://www.jnsn.com.ua/ures/book/index.shtml>.
7. Buzzen, T., Buszen, B. The Mind Map Book [online] Available at: https://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html.

Технологии визуализации позволяют превращать большие объемы учебного материала в форматы, компактные и одновременно эффективные для его восприятия, осознания и усвоения, выступают опорой в решении насыщенных педагогических проблем. Одним из самых интересных способов подачи учебного материала, а также систематизации самостоятельной работы ученика есть ментальные карты. В статье проанализированы ментальные карты как новая технология визуализации учебного материала в образовательном процессе. Автором сакцентировано внимание на видах ментальных карт и on-line-сервисы для их создания. Приведены примеры использования карт знаний на уроках литературного чтения в начальных классах.

Ключевые слова: ментальная карта, визуализация учебного материала, литературное чтение.

The reform of education at the present stage does not seem possible without the teachers' acquisition of new high-tech tools, and above all - the latest tools for supporting teaching and learning activities whose effectiveness is due to the use of visualization technologies. Visualization technologies make it possible to convert large volumes of study material into formats, compact and at the same time effective for its perception, awareness and assimilation, and serve as the basis for solving urgent pedagogical problems. the main task - to interest the student, to force him to independently explore a particular industry, to study something new, interesting, useful. One of the most interesting ways of teaching the material, as well as systematizing the student's independent work, is mental maps. According to the results of psychological research, it is established that a person remembers 20% of what he heard, 30% of what he saw, 70% of what he saw and heard at the same time, 80% of what he saw, heard and discussed, 90% of what he saw, heard, discussed and actively executed. Visualization allows you to translate the learning information coming from different channels of perception into a visual form that increases the processing speed and assimilation of the material at the expense of the most effective ways of working with it. The article analyzes mental maps as a new technology of visualization of educational material in the educational process. It is concluded that mental maps are a collection of diagrams and diagrams that demonstrate in a visual form the thoughts, theses, interconnected and united by a general idea; a way of representing the process of general system thinking through schemes; a convenient tool for reflecting the thinking

process and structuring information in a visual form. The author focuses on the types of mentality maps and on-line services for their creation. Examples of use of knowledge maps in literary reading lessons in elementary classes are given. Mental maps are ideal for use in schools, can be applied in any kind of tasks, involve students of all ages to active creative thinking, organization and problem solving.

Key words: mental map, visualization of educational material, literary reading.

УДК: 373.51

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-40-42

Любарець Владислава Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ПРАКТИЧНОГО ВТІЛЕННЯ В МЕНЕДЖЕРСЬКІЙ ОСВІТІ

У статті представлено обґрунтування необхідності створення віртуального освітнього середовища закладу вищої освіти для організації самостійної роботи студентів в менеджерській освіті. Створення такого середовища обумовлено переліком обов'язкових вимог, що пред'являються до рівня підготовки майбутніх менеджерів. У тексті подано визначення віртуального освітнього середовища, названі його сутнісні риси, визначені дидактичні умови для його створення, обґрунтовано роль викладача у взаємодії зі студентами.

Ключові слова: менеджер, віртуальне освітнє середовище, самостійна робота студентів, дидактичний потенціал.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в суспільстві, викликані розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, ставлять перед системою освіти складну задачу формування нового освітнього середовища, здатного забезпечити якісну підготовку сучасних фахівців. Серед категорій дидактики поняття «освітнє середовище» займає особливе місце. Його зміст динамічно, в залежності від умов, інтерпретується і трактується в психолого-педагогічних дослідженнях неоднозначно.

Однак загальним вихідним пунктом при визначенні терміна «освітнє середовище» служить уявлення про освітнє середовище як про сукупність умов, можливостей формування і розвитку особистості здобувача вищої освіти в рамках того чи іншого соціального і просторово-предметного оточення

Мета статті: провести аналіз наукових здобутків щодо дидактичного потенціалу віртуального навчального простору освітнього середовища, обґрунтувати концептуальні ідеї та можливості його практичного втілення в менеджерській освіті.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Бурхливий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, їх широке застосування в освітній практиці в кінці ХХ - початку ХХІ століття зробило надзвичайно актуальною проблематику, пов'язану з взаємодією закритих освітніх систем і соціального оточення. Ця обставина знайшла своє відображення в розвитку сучасного філософського дискурсу про віртуальну реальність (А. Бюль, М. Вейнштейн, Д. Іванов, Д. Ланье, А. Крокер та ін.); у виникненні футурологічних концепцій - теорій інформаційного суспільства (С. Алтром, Н. Бахмат, Д. Белл, Ж. Бодіяр, Е. Гіденс, О. Дубініна, Л. Калініна та ін.); в розробці проблем побудови автоматизованих навчальних систем; в застосуванні інформаційних і комунікаційних технологій в освіті; в організації систем відкритої та дистанційної освіти (А. Андреев, Л. Забродська, Є. Машбіц, В. Олійник, Л. Ляхощка та ін.).

У цих та інших роботах розкриваються широкі можливості, пов'язані із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій, присвячені організації якісної професійної освіти, проблемі реалізації концепції безперервної освіти (переходу від «освіти на все життя») до «навчання протягом життя»), практичного втілення особистісно-орієнтованої освітньої парадигми.

Результати досліджень. У сучасному світі віртуальні комп'ютерні технології є важливими каналами культурної комунікації, породжують особливо як ментальний, так і освітній простір. Це призводить до серйозних змін у сфері освіти, які обумовлені наступними основними причинами.

Перша причина пов'язана з освітніми потребами в постіндустріальному суспільстві. Потрібні маршрути (траєкторії) навчання, що відповідають конкретним умовам, запитам та індивідуальним особливостям учнів. Сьогодні електронні (мережеві) підручники відображають думки авторів, інваріантні до

таких особливостей. Це відповідає стандартам традиційної системи освіти. Однак в рамках концепції майбутньої відкритої освіти, що здійснюється за дистанційними технологіями, можна передбачити появу великої кількості користувачів, яких не задовольняють існуючі неадаптовані підручники.

Друга причина пов'язана з тенденціями розвитку інформаційних технологій, які відкривають нові можливості в інтелектуалізації автоматизованих систем і їх призначеного для користувача інтерфейсу. Глобальна мережа Internet відкрила доступ до інформаційних серверів, що знаходяться в різних точках земної кулі. Зростає пропускна здатність мереж, дозволяючи територіально роз'єднаним людям розмовляти в реальному масштабі часу. Подальше зростання швидкодії дозволить вже найближчим часом створювати складні моделі навколишньої дійсності, з урахуванням впливу предметів один на одного, з імітацією їх переміщень, з включенням в спостережувану на екрані дисплея картину віртуальних співрозмовників.

У концепції майбутньої відкритої освіти важливим елементом є можливість вибору студентом засобів, місця і часу навчання, відповідних його запитам. Масою на увазі наявність альтернативних навчальних посібників і прикладного програмного забезпечення, причому вони повинні бути узгодженими за термінологією, системам позначень, інтерфейсів для створення потрібних комбінацій навчальних засобів. Все це відкриває безпрецедентні можливості перед сферою освіти в доступі до навчальної інформації та оптимізації форм її подання, однак для виконання цих вимог потрібні нові методи структуризації і пошуку інформації в навчальних серверах.

В умовах віртуалізації суспільства до факторів, які зумовлюють актуальність побудови віртуального освітнього середовища, необхідно віднести наступні:

1. Стають все більш очевидними обмежені можливості класичної освіти, націленої на реалізацію принципу разового отримання фундаментальних базових знань, на основі яких ставала можливо багаторічна професійна діяльність учня. В сучасних умовах запасу отриманих знань, як показує практика, на тривалій період професійної діяльності вже виявляється недостатньо (знання «застарівають» кожні 3-4 роки). Шляхи вирішення зазначеної проблеми в даний час концентруються навколо концепції «єдиного освітнього простору», створеного на базі віртуальних освітніх середовищ.

2. Інтенсивний розвиток інформаційних технологій і бурхливе зростання знань в різних наукових областях обумовлюють необхідність інтеграції ізольованих педагогічних систем середньої та вищої освіти в «єдину педагогічну систему освіти» [6], на основі чого априорі можлива реалізація особистісно-орієнтованої освітньої парадигми забезпечує розвиток особистості протягом усього життя. Потенціал віртуальних освітніх середовищ дозволяє забезпечити

можливість постійного вдосконалення рівня знань стосовно продовження або поєднання навчання з професійною діяльністю.

Очевидно, що для побудови віртуального освітнього середовища необхідно вирішити ряд завдань:

- вибрати методику моделювання освітнього середовища;
- виявити сукупність найбільш значущих параметрів моделі віртуального освітнього середовища, які адекватно відображають її сутність;
- розробити систему діагностичних питань для педагогічної оцінки цих параметрів віртуального освітнього середовища;
- побудувати модель і виявити її дидактичний потенціал.

Такі параметри як «свобода - залежність», «активність - пасивність» здобувача вищої освіти є універсальними в тому сенсі, що з їх допомогою характеризуються будь-які освітні середовища. Індивідуальні освітні траєкторії в віртуальному освітньому середовищі - його іманентний компонент, невід'ємний атрибут. Навчання із застосуванням комп'ютерних технологій призводить в кінцевому рахунку до зміни парадигми освіти [4; 6], ядром якої стає індивідуалізоване навчання в розподіленому освітньому віртуальному середовищі.

Згідно з вимогами, частка самостійної роботи студентів закладу вищої освіти повинна складати до 50% від загальної кількості навчального навантаження. Навчаючись, необхідно не тільки освоювати позначений викладачем обсяг інформації (наприклад: лекції, семінари, практичні та лабораторні роботи), а й вміти здійснювати пошук, систематизацію та аналіз додаткового матеріалу. Все це обумовлено новою метою освітнього процесу, спрямованого на виховання особистості, професійні компетенції якого, дозволять їй вирішувати типові та нестандартні завдання, виходячи з набутого досвіду.

У зв'язку з цим стає актуальним звернення до питання про організацію самостійної роботи студентів. Сучасна молодь, за даними соціологічних досліджень, проводить у Всесвітній мережі значну кількість часу. Більше 50% юнаків і дівчат відзначили, що в їх гаджетах (телефонах, планшетах, ноутбуках) Інтернет працює цілодобово; практично кожен третій користувач проводить в Мережі понад п'ять годин, кожен п'ятий - до трьох годин [4, с. 24]. Наведена статистика дозволяє зробити висновок про те, що для молоді Інтернет-середовище є тим простором, яке формує їх світогляд, інтереси, стиль життя. Отже, навчання студентської молоді за допомогою ресурсів, розміщених в Інтернеті, є найбільш органічним.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях описаний певний досвід використання дидактичного потенціалу віртуального освітнього середовища, про що свідчать роботи А. Андрєєва, М. Вайндорф-Сисоевої, В. Олійника, Л. Ляхоцької, А. Хуторського та ін. У навчальному посібнику М. Вайндорф-Сисоевої «Віртуальне освітнє середовище» інтерпретація визначеного поняття представлена в трьох аспектах - технологічному, організаційно-комунікативному, освітньому. Акцентуючи увагу виключно на останньому, відзначимо, що під віртуальним освітнім середовищем розуміється «багаторівнева система», що включає сучасні програмні засоби, інноваційні та традиційні технології, інформаційні ресурси [2, с. 6].

Сутнісними рисами віртуального освітнього середовища в менеджській освіті є:

- а) двосторонній зв'язок, що забезпечує інтерактивність;
- б) різноманіття можливостей для здійснення зворотного відгуку;
- в) персональна спрямованість;
- г) мовне різноманіття.

Переваги віртуального освітнього середовища полягають в його гнучкості (робота з інформацією в зручний для себе час), економічності ефективності (зниження витрат на навчання за рахунок відсутності необхідності щоденного відвідування навчального закладу), модульності (розробка курсів-модулів, що відповідають груповим або індивідуальним потребам здобувачів вищої освіти).

Незважаючи на те, що взаємодія викладача і здобувача вищої освіти у віртуальному освітньому середовищі відбувається опосередковано, проте педагог продовжує вирішувати безліч навчальних ситуацій подібних до тих, що виникають в повсякденних умовах навчання. Наприклад, ситуації комунікативного або етичного характеру. Крім того, професійне завдання викладача також пов'язане зі створенням і підтримкою сприятливого клімату з метою встановлення ділового співробітництва з учнями. В цілому ж зусилля педагога спрямовані на розвиток самореалізації студентів в процесі виконання ними самостійної роботи. Для цього віртуальне освітнє середовище повинно відповідати ряду вимог таких як: стабільність, стійкість, технічна оснащеність, супровід [3, с. 14].

Однак, наявність перерахованих компонентів зовсім не забезпечує успішність автоматичного виконання самостійної роботи, оскільки здобувачі вищої освіти повинні володіти вмінням раціонально організувати свою працю.

Таким чином, викладачеві необхідно постійно нагадувати про прийоми моделювання навчальної діяльності: структурування навчального часу, послідовну обробку навчальних матеріалів, раціональні прийоми засвоєння навчального матеріалу [4, с. 55].

Цілком очевидно, що однією з характерних рис віртуального освітнього середовища є надмірність. Іншими словами, кількість тих чи інших ресурсів повинні бути різноманітними, а інформація, що міститься в них, різнобічною. З цього випливає, що для організації самостійної роботи студентів у віртуальному освітньому середовищі викладачеві необхідно підготувати цілий пакет документів. Йдеться про навчально-методичний комплекс (далі - НМК), що включає конспекти лекційних занять, електронні версії підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій з вивчення курсу, практичні та лабораторні заняття, які є необхідними для організації менеджерської підготовки.

На нашу думку, до НМК повинні увійти навчальні відеофільми, аудіо матеріали, презентації, глосарій з навчальної дисципліни, додаткові ресурси: довідкові системи, словники, хрестоматії, галузеві та періодичні видання, посилання на сторонні сайти. Оскільки вивчення дисципліни завершується проведенням заліку або іспиту, важливо передбачити, щоб студенти мали можливість ознайомитися зі змістом тестового матеріалу, ситуаційних навчальних завдань, примірних питань по курсу, а також визначитися з темою рефератів.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти у віртуальному середовищі, незважаючи на дистанційний характер навчальної діяльності, передбачає зворотний зв'язок. З цією метою викладач відстежує ефективність засвоєння навчальних тем, тому йому необхідно продумати, як буде здійснюватися звіт здобувача вищої освіти. Це може бути проходження тесту за обумовлений відрізок часу, колективне обговорення наукової проблеми на форумах і чатах, участь в вебінарах, індивідуальне спілкування за допомогою системи швидких повідомлень або з використанням програми Viber, Messenger, Telegram тощо. Про результати звіту з вивченого курсу здобувач вищої освіти може дізнатися тут же, на сайті навчального закладу.

На підставі сказаного можна дійти висновку про те, що до ознак якісного віртуального освітнього середовища закладу вищої освіти відносяться: висока технічна оснащеність, стабільність, інформаційне середовище, наявність дидактичного потенціалу. Самостійна робота здобувачів вищої освіти в умовах віртуального освітнього середовища є не тільки основою для їх самоосвіти, але і системою заходів, що забезпечують цілеспрямовану діяльність, спрямовану на оволодіння навчальною дисципліною.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одним з шляхів розвитку дидактичного потенціалу у ЗВО є створення віртуального освітнього середовища - відкритої системи, в рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективне інтерактивне самонавчання в освітньому процесі. Незважаючи на те, що віртуальне освітнє

середовище стає все більш значним соціокультурним феноменом реальної дійсності, його дидактичний потенціал постійно вдосконалюється.

Таким чином, дидактичний потенціал технологій віртуальної реальності визначається можливістю їх використання для організації навчального процесу відповідно до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми. Застосування технологій віртуальної реальності в освіті дозволяє здійснити перехід від

розсіяного автоматичного циклічного управління навчальним процесом до спрямованого, інтенсифікувати навчальний процес, значно активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти за рахунок підвищення її стимулюючої складової. Створення унікальних можливостей формування самостійного критичного мислення та інтелектуального розвитку особистості стає перспективною подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Дмитренко, Г. А. Людиноцентрична система державної системи управління в Україні: утопія чи шанс : монографія / Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко та ін.; за заг. ред. Г. А. Дмитренко. – К.: ДКС–центр, 2014. – 240 с.
2. Вайндорф-Сисоева М. Е. Віртуальна освітнє середовище: категорії, характеристики, схеми, таблиці, глосарій: Навчальний посібник / М. Е. Вайндорф-Сисоев. – М.: МГУ, 2010. – 102 с.
3. Лубков Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Самара, 2007 165 с. РГБ ОД, 61:07-13/1063 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/didakticheskij-potencial-virtualnoj-obrazovatelnoj-sredy.html>
4. Носкова Т. Н. Новый измерение информационно-образовательного пространства современного университета / Т. Н. Носкова // Держ. пед. ун-ту ім. А. І. Герціна. – 2005. № 9. – с. 9 – 17.
5. Сидоркіна С. В. Організація самостійної роботи студентів у віртуальному освітньому середовищі вищого навчального закладу / С. В. Сидоркіна // Педагогічна освіта в Україні. № 1. – с. 53 – 57.
6. Чупров В. І. Ставлення до соціальної реальності в суспільстві: соціокультурний механізм формування і відтворення: монографія / В. І. Чупров, Ю. А. Зубок, Н. А. Романович. – М.: Норма, НДЦ ИНФРА-М, 2014. – 352 с.

References

1. Dmytrenko, G. A. (2014) Lyudy`nocity`chna sy`stema derzhavnoyi sy`stemy` upravlinnya v Ukraini: utopiya chy` shans [Man-centered system of the state control system in Ukraine: utopia or a chance]: monografiya. G. A. Dmytrenko, O. L. Anufriyeva, T. I. Burlayenko ta in.; za zag. red. G. A. Dmytrenko. K.: DKS–centr, 240 p.
2. Vajndorf-Sy`soyeva M. E. (2010) Virtual`na osvityne sereodovy`shhe: kategoriyi, xaraktery`sty`ky`, sxemy`, tably`ci, glosarij: Navchal`ny`j posibny`k [Virtual Learning Environment: Categories, Characteristics, Schemes, Tables, Glossary: Tutorial]. M.: MGU, 102 p.
3. Lubkov Roman (2007) Vlady`my`rovny`ch. Dy`dakty`chesky`j potency`al vy`rtual`noj obrazovatel`noj sredy [The didactic potential of the virtual educational environment] : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 Samara, 165 p. RGB OD, 61:07-13/1063 [Elektronny`j resurs]. Rezhym`m dostupy: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/didakticheskij-potencial-virtualnoj-obrazovatelnoj-sredy.html>.
4. Noskova T. N. (2005) Novy`j vy`mir informacijno-osvitn`ogo prostoru suchasnogo univerty`tetu [A new dimension of the informational and educational space of the modern university]. Derzh. ped. un-tu im. A. I. Gercina, 9, p. 9-17.
5. Sy`dorky`na Ye. V. (2013) Organizaciya samostijnoyi roboty` studentiv u virtual`nij osvity`omu sereodovy`shhi vy`shhogo navchal`nogo zakladu [Organization of independent work of students in the virtual educational environment of a higher educational institution]. Pedagogichna osvita v Ukraini, 1, p. 53–57.
6. Chuprov V. I. (2014) Stavlennya do social`noyi real`nosti v suspil`stvi: sociokul`turny`j mexanizm formuvannya i vidtvorennya: monografiya [Attitude to social reality in society: sociocultural mechanism of formation and reproduction] V. I. Chuprov, Yu. A. Zubok, N. A. Romanovy`ch. M. : Norma, NDCz Y`NFRA-M, 352 p.

В статтє представлєны краткое обоснование необходимости создания виртуальной образовательной среды учреждения высшего образования для организации самостоятельной работы студентов в менеджурском образовании. Создание такой среды обусловлено перечнем обязательных требований, предъявляемых к уровню подготовки будущих менеджеров. В тексте даны определения виртуальной образовательной среды, названные ее сущностные черты, перечисленные дидактические условия для ее создания, обозначена роль преподавателя во взаимодействии со студентами.

Ключевые слова: менеджер, виртуальное образовательная среда, самостоятельная работа студентов, дидактический потенциал.

This article presents a brief substantiation of the need to create a virtual educational environment for a higher education institution for the organization of independent work of students in managerial education. The purpose is to analyze the scientific achievements in relation to the didactic potential of the virtual learning environment of the educational environment, to substantiate the conceptual ideas and possibilities of its practical implementation in managerial education. The identified benefits of the virtual educational environment consist on flexibility (working with information at a convenient time), cost-effectiveness (reducing the cost of training due to the lack of a need for daily school attendance), modularity (development of module courses that meet the group or individual needs applicants for higher education). The creation of a virtual educational environment is due to the list of mandatory requirements for the level of training future managers. The text defines the virtual educational environment, names its essential features, lists the didactic conditions for its creation, and indicates the role of the teacher in interaction with the students. The didactic potential of technologies of virtual reality is determined by the possibility of their use for the organization of educational process in accordance with a person-oriented educational paradigm. The application of technologies of virtual reality in education allows for the transition from scattered automatic cyclic management to the directed process, to intensify the educational process, to significantly intensify the cognitive activity of higher education graduates through increasing its stimulating component, to create unique opportunities for the formation of independent critical thinking and intellectual development of the individual. The practical significance of the virtual educational space is to indicate the qualitative virtual educational environment of a higher education institution: high technical equipment, stability, information environment, the presence of didactic potential.

Key words: manager, virtual educational environment, independent work of students, didactic potential.

Павко Анатолій Іванович,
доктор історичних наук, професор,
Курило Людмила Федорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія управління, м. Київ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті на основі творчого використання новітньої соціогуманітарної літератури, включаючи педагогічну, розкрито термінологічну сутність університетської освіти. Авторами визначено проблемні питання та тенденції і напрями її модернізації на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Ключові слова: вітчизняна університетська освіта, вища школа, компетентність, педагогічна діяльність, педагог.

Постановка проблеми. Багатоманітний історико-педагогічний досвід минулого, сучасна практика підготовки вчителів в структурі класичних і галузевих університетів України свідчать про те, що університетська педагогічна освіта була і незмінно залишається важливою складовою освітньої галузі, одним з визначальних чинників формування стратегічних тенденцій і перспективних напрямів розвитку системи вищої освіти в Україні в цілому [9, с.4]. На слушну думку вітчизняних дослідників, проблемні питання формування нового педагога гостро постали як перед об'єднаною Європою ХХІ століття, так і перед нашою країною [1]. Слід підкреслити, що саме вчитель – інноваційний, харизматичний провідник наукового знання, передового світогляду, який готує нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства і його прогресивних змін, що ґрунтуються на гуманітарних і демократичних принципах, глибокій єдності та співпраці народів і культур, пріоритетах збереження миру, екологічної безпеки, добробуту і суспільного порядку, толерантності та солідарності.

Адже сучасний учитель – це не тільки авторитетний фахівець у відповідній сфері наукових знань, але й піонер у вихованні громадян нового покоління, перед якими поставатимуть нові виклики глобалізованого світу. «Учителі здійснюють неймовірний вплив на розвиток країни та суспільства, – підкреслила під час зустрічі із переможцями у всеукраїнському конкурсі «Учитель року–2017» міністр освіти і науки України Лілія Гриневич [10, с.1]. Центром наукової, навчальної і виховної діяльності університетів є підготовка фахівця – людини високого професіоналізму, творчої, не байдужої, спроможної виконати важливу суспільну функцію організатора, управлінця виробничими процесами, вихователя колективу. Головне ж полягає в тому, що ця справа розпочинається з підготовки нового вчителя – професійного наставника і вихователя нових поколінь для об'єднаної Європи. На думку члена-кореспондента НАН України В. Андрущенка, реалізація цієї історичної місії потребує радикальних змін суспільного статусу сучасного університету і школи, ролі вчителя, його навчальної та виховної діяльності [1, с.23]. У зв'язку з цим актуалізуються питання, пов'язані з дослідженням, творчим осмисленням та узагальненням теоретичних та прикладних аспектів професійно-педагогічної підготовки студентів університету, як в контексті ретроспективного педагогічного досвіду вищої школи, так і в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів в Україні.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Теоретичні та прикладні аспекти університетської педагогічної освіти у ретроспективному та сучасному вимірах дістали висвітлення у наукових дослідженнях та розвідках таких відомих вчених як Л. Губерський, О. Глузман, В. Кремень, А. Павко, Л. Курило, О. Співаковський та ін. Разом з тим у науково-освітньому середовищі відчувається нагальна потреба у комплексному, системному, неупередженому вивченні стану, проблем та перспектив розвитку на сучасному етапі вітчизняної університетської педагогічної освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб спираючись на новітні творчі здобутки дослідників, використовуючи оригінальні наукові

видання, узагальнити та критично проаналізувати провідні тенденції розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти України в умовах сьогодення, окреслити її стан та перспективні можливості.

Результати дослідження. Для реформування сучасної вищої школи, зокрема університетської освіти, важливе значення має фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення та вдумливе використання кращих традицій української освіти і педагогіки з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки, її органічного зв'язку з вітчизняною історією, культурою та педагогічним досвідом [2, с.12]. Варто зазначити, що університет є одним з найдавніших і провідних центрів розвитку освіти, науки і культури в європейських країнах. Джон Ньюмен як прибічник інтелектуальної моделі університету, наприклад, вважав, що університет повинен охоплювати всю «територію» інтелекту. Відомий англійський вчений в якості ціннісних засад університетської освіти розглядав універсальні і фундаментальні знання, інтелігентність та інтелектуальність науково-педагогічного процесу [3, с.14]. Досвід системного дослідження університетської педагогічної освіти, її історії, сучасного стану і тенденцій розвитку дає можливість виокремити основні ознаки університетського типу навчання: забезпечення ступеневого характеру викладання дисциплін; здійснення фундаментальних наукових досліджень; високий рівень інформатизації педагогічного процесу; діяльність університетів як регіональних центрів щодо поширення нових знань та інноваційних технологій навчання; міжнародне співробітництво в галузі вищої освіти і підготовки студентів, магістрів, наукових і науково-педагогічних кадрів для інших країн [6, с.940]. Специфікою університету є забезпечення ним наукової освіти студентів, спрямованості вектора його діяльності на досягнення та приріст наукового знання, що розглядається переважно в аксіологічному вимірі. Потрібно наголосити також на тому, що університет завжди уособлював ту інтелектуальну інституцію, яка несла в собі ідею універсальності та елітарності освіти, науки та культури. З точки зору компетентнісного підходу, випускник університету має бути універсалом, насамперед, в методологічному сенсі. Загальною особливістю університетської професійно-педагогічної підготовки незалежно від конкретного фаху повинно бути формування у студентів ціннісних орієнтацій, знань та вмінь, які забезпечують можливість організації діяльності в проблемних ситуаціях [3, с.17].

Зауважимо, що підготовка фахівців, у тому числі педагогів, в окремі періоди історії університетської освіти здійснювалась в різних масштабах, типах, видах і формах. Проте аргументовано доведеним дослідниками є той факт, що класичні університети, незалежно від історичного часу їх створення, особливостей становлення, завжди здійснювали підготовку викладачів різних спеціальностей та напрямків. В умовах сьогодення педагогічна освіта у вітчизняних класичних університетах розглядається фахівцями у царині педагогічної думки в якості важливої складової системи вищої педагогічної освіти. Слід підкреслити, що розвиток університетської педагогічної освіти здійснюється з врахуванням як історичних традицій, так і сучасних тенденцій функціонування

вітчизняних та зарубіжних освітніх систем. Потрібно зазначити, що термін «університетська педагогічна освіта» використовується в таких смислових значеннях: 1) підсистема загальнонаціональної системи підготовки вчителів; 2) підсистема конкретного університету, який здійснює підготовку різних фахівців (математиків, фізиків, біологів, хіміків, географів, істориків, філологів та ін.) для педагогічної діяльності; 3) система підготовки спеціалістів-педагогів, яка принципово відрізняється за метою, цілями, змістом, структурою та функціями від інших систем підготовки педагогічних кадрів [3, с.26]. Під терміном «університетська освіта» слід розуміти сукупність загальнонаукових, педагогічних і спеціальних знань і навичок, які дозволяють випускникам університетів здійснювати науково-дослідну чи педагогічну роботу у відповідності з отриманою спеціальністю. Різниця ж між університетською і педагогічною освітою полягає в тому, що студенти класичних університетів отримують у більшому обсязі наукову підготовку, в той час як студенти педагогічних університетів – педагогічну [3, с.17]. На нашу думку, університетська педагогічна освіта – це процес формування та розвитку науково-педагогічних знань, джерел і засобів їх отримання студентами класичних університетів для професійного використання у майбутній викладацькій діяльності.

Натомість, модель університетської педагогічної освіти створює умови для формування спеціаліста, якому притаманні універсальна освіченість, фундаментальна і науково-дослідна підготовка, гуманітарна спрямованість особистості, творчий стиль мислення. Фундаментальність і спеціалізація університетської педагогічної освіти спрямовані на підготовку вчителів для роботи з учнями за поглибленими програмами (в профільних класах, гімназіях, ліцеях, на факультативних заняттях спеціалізованої наукової проблематики), переважно викладачів середніх спеціальних та вищих навчальних закладів [4, с.93]. Теоретико-методологічним і світоглядним орієнтиром у сутнісному розумінні сучасних тенденцій розвитку університетської освіти в Україні є Закон України «Про вищу освіту», який встановлює основні наукові та організаційно-правові засади функціонування вищих навчальних закладів на принципах їх автономії, поєднання освіти з наукою з метою інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих працівниках. Слід зазначити, що в цьому Законі вища освіта трактується як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, здобутих у вищому навчальному закладі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти [7]. Наведене нами узагальнене і синтетичне визначення поняття «вищої освіти» у нормативно-правовому документі повною мірою з відповідною специфікою та модифікацією екстраполюється і на проблемне поле університетської освіти.

Необхідно підкреслити, що в сучасних умовах розвитку вищої школи в нашій країні вітчизняна університетська педагогічна освіта зазнає глибоких трансформаційних та модернізаційних змін. Значною мірою це обумовлено тим, що вона не позбавлена низки недоліків концептуального та змістовного характеру, певних кризових явищ. Слід зважати й на те, що негативний вплив на розвиток освіти, зокрема, університетської, мають особливості та закономірності революційних перетворень в Україні [12].

Так, на компетентну думку народного депутата України, першого заступника Голови комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, доктора педагогічних наук О. Співаковського, система підготовки вчителів у вітчизняних класичних та педагогічних університетах залишається архаїчною, пострадянською [11]. Як наслідок, престижна в минулому професія педагога втратила інтелектуальну та суспільну привабливість, ціннісні перспективні орієнтири. Варто сказати і про те, що на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів вступають переважно абітурієнти з досить низьким рівнем ЗНО і цілком очевидно, що не за покликком душі і серця. В результаті

необґрунтованого об'єднання педагогічних спеціальностей і спеціалізацій класичні та галузеві університети готують, за метафоричним висловлюванням О.Співаковського, «вузьких фахівців широкого профілю» [11]. Слід зважати також на слушне застереження Керівника Секретаріату Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, кандидата педагогічних наук Б. Чижівського про те, що негативний вплив на формування та розвиток традицій освіти, зокрема, й університетської, мають закономірності та особливості революційних перетворень в країні [12].

Необхідно підкреслити, що концептуальне підґрунтя для модернізації та реформування вищої педагогічної освіти, як загалом і вітчизняної освіти, в цілому, закладено в новому Законі України «Про освіту», ухваленому Верховною Радою України восени 2017 року. Цей Закон, проголошуючи освіту основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку, її успішної соціалізації, регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права. Теоретико-методологічне вістря Закону України «Про освіту» спрямоване на посилення якісних параметрів і показників професійної підготовки педагогів в системі вищої освіти через впровадження компетентнісного підходу, модернізацію різних типів та рівнів педагогічної діяльності. Так, стаття 17 Закону України «Про освіту» проголошує, що метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових або творчих, мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [8]. В зазначеному Законі термін компетентність, який активно використовується у сфері університетської освіти, визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Натомість, в Законі України акцентується увага на тому, що педагогічна діяльність, яка тісно пов'язана з терміном «компетентність», – це інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та професійних компетентностей [8].

Як вважають авторитетні експерти, основне завдання університетської педагогічної освіти на сучасному етапі її розвитку полягає в тому, щоб прищепити студентам навички творчого критичного мислення, пошуку та систематизації аргументованого, логічного відбору різноманітної інформації, самостійного дослідження та аналізу складних природних та суспільних явищ і процесів. На глибоке переконання ректора Київського національного університету імені Тараса Шевченка, академіка НАН України Л.Губерського, критичне мислення, творчий підхід та здатність комунікувати з навколишнім світом – це ті основні речі, які повинні застосовувати освічена людина у постіндустріальному суспільстві. Лейтмотивом його інтегративного, наукового підходу до проблем і перспектив модернізації університетської педагогічної освіти є наступна глибоко прониклива і разом з тим влучна і лаконічна авторська думка: «Вчитель більше не буде джерелом знань, він повинен організувати навчання та оцінити результати» [5]. Втім ця оригінальна теза не є аксіоматичною за своєю гносеологічною природою і містить окремі проблемні аспекти, які спонукають дослідників до плідних творчих дискусій.

На нашу думку, якісні параметри та характеристики вітчизняної педагогічної освіти XXI століття мають, насамперед, визначатись науково-педагогічним рівнем викладацьких кадрів класичних університетів України. Наявність фундаментальної освіти у сучасних професорів, широкий діапазон наукових інтересів, універсалізм їх знань є важливим джерелом розвитку університетської освіти в Україні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна університетська педагогічна освіта має гармонійно

поєднувати такі її детермінанти, як інтелектуальність, універсальність та фундаментальність, враховувати при цьому особливості підготовки вчителя у вищих навчальних закладах, а також творчо застосовувати належним чином випробуваний та перевірений часом позитивний вітчизняний та зарубіжний досвід

університетів у царині педагогічної діяльності. Саме такий підхід зможе забезпечити настання в Україні європейського світанку в модернізованій національній системі професійно-педагогічної підготовки студентів класичного та галузевого університету.

Список використаних джерел

1. Світанок Європи. Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття/ Андрущенко В.П. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Автономна республіка Крим: [Монографія] / О.В.Глузман та ін.(ред.кол.); АПН України. Асоціація ректорів педагогічних ун-тів, Інститут вищої освіти. – К.: Знання України, 2009. – 295 с.
3. Университетское педагогическое образование: объект системного исследования / Институт педагогики и психологии проф.образования Украины. / Глузман А.В. – К.: Просвіта, 1997. – 307 с.
4. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования/Ин-т педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины./ Глузман А.В. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 251 с.
5. Вчитель більше не буде джерелом знань, він повинен організувати навчання та оцінити результат/ Губерський Л. //Освіта. – 2017. – 4–10 жовтня.
6. Енциклопедія освіти/ Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Закон України «Про вищу освіту»//Голос України. – 2014. – 6 серпня.
8. Закон України «Про освіту»//Голос України. – 2017. – 27 вересня.
9. Павко А.І. Трансформаційні процеси в системі університетської освіти України (XIX – початок XX ст.): монографія. / А.І. Павко, Л.Ф. Курило – К.: Відкрита педагогічна школа, 2009. – 276 с.
10. Світ. – 2017. – №37-38 (977-978). – жовтень.
11. Про вузьких фахівців широкого профілю / Співаковський О. //Голос України. – 2018. –16 січня.
12. Про негативний вплив революційних перетворень / Чижевський Б. // *Освіта*.2018. 18 – 25 квітня.

References

1. Andrushchenko, V.P. (2011). Svitank of Yevropy. Problema formuvannya novoho uchytelya dlya ob'yednanoyi Yevropy XXI stolittya [Dawn of Europe. The problem of forming a new teacher for a united Europe of the XXI century]. Kyiv: Knowledge of Ukraine.
2. APS of Ukraine. Association of Rectors of Pedagogical Unities, Institute of Higher Education, (2009). Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrayiny: istoriya, s'ohodennya ta perspektyvy rozvytku. Avtonomna respublika Krym [Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and development prospects.. Autonomous Republic of Crimea]. Kyiv: Knowledge of Ukraine.
3. Hluzman, A.V. (1997). Unyversytetskoe pedahohicheskoe obrazovanye: obekt systemnoho yssledovanyya [University pedagogical education: the object of system research]. Kyiv: Prosvita.
4. Hluzman, A.V. (1998). Professyonal'no-pedahohicheskaya podhotovka studentov unyversyteta: teoryya y opyt yssledovanyya [Professional and pedagogical training of university students: theory and research experience]. Kyiv: Search and Publishing Agency.
5. Hubers'kyy, L., (2017). Vchytel' bil'she ne bude dzherelom znan', vin povynen orhanizuvaty navchannya ta otsinyty rezul'tat [Teacher will no longer be a source of knowledge; he must organize training and evaluate the result]. Education, October 4–10.
6. Kremen', V.H. ed., (2008). Entsyplopediya osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
7. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"], (2014). Voice of Ukraine, August 6.
8. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"], (2017). Voice of Ukraine, September 27.
9. Pavko, A.I. and Kurylo, L. F. (2009). Transformatsiyni protsesy v systemi unyversytets'koyi osvity Ukrayiny (XIX – pochatok XX st.) [Transformation processes in the system of university education of Ukraine (XIX - early XX centuries)]. Kyiv: Open pedagogical school.
10. Svit [World], 2017, 37–38 (977–978) October.
11. Spivakovs'kyy, O., (2018). Pro vuz'kykh fakhivtsiv shyrokooho profilyu [About narrow specialists of a wide profile]. Voice of Ukraine, January 16.
12. Chyzhevs'kyy, B. (2018). Pro nehatyvnyy vplyv revolyutsiynykh peretvoren' [On the negative impact of revolutionary transformations]. Education, April 18-25.

В статті на основі творчого використання найсучаснішої соціогуманітарної літератури, включаючи педагогічну, розкрито термінологічну сутність університетського образования. Автором определены проблемные вопросы, тенденции и направления ее модернізації на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Ключевые слова: университетское образование, высшая школа, компетентность, педагогическая деятельность, педагог.

The article is based on the creative use of modern socio-humanitarian literature, including pedagogical, the terminological essence of university education is disclosed. It is emphasized that the main features of the university type of study are: ensuring the degree of teaching of disciplines; fundamental research; high level of informatization of the pedagogical process; the activities of universities as regional centers for the dissemination of new knowledge and innovative learning technologies; international cooperation in the field of higher education training students, masters, scientific and research and teaching staff for other countries. The development of university pedagogical education is carried out taking into account both historical traditions and modern trends of functioning of domestic and foreign educational systems. It is stressed that the theoretical-methodological and ideological benchmark in the essential sense of the modern trends in the development of university education in Ukraine is the Law of Ukraine "On Higher Education", which establishes the basic scientific, organizational and legal principles of the functioning of higher educational institutions on the principles of their autonomy, the combination of education with science the purpose of innovative development of the country, self-realization of the individual, ensuring the needs of the society, the labor market and the state in the skilled workers. The main task of university pedagogical education at the present stage of its development is to instill students' skills in creative critical thinking, to search and systematize reasoned logical selection of diverse information, independent research and analysis of complex natural and social phenomena and processes

Key words: domestic university education, high school, competence, pedagogical activity, pedagogue.

УДК 373.3(477.87) «XIX/XX»

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-46-48

Фізеші Октавія Йосипівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧАСОПИСІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Показником рівня розвитку науки та освіти є наявність періодичних видань, які висвітлюють актуальні питання освіти та шкільництва. Важливу інформацію щодо освітніх процесів, які відбувалися в Закарпатті другої половини XIX – першої половини XX століття, можна одержати з періодичних видань, які в різні роки і з різною інтенсивністю виходили друком і висвітлювали питання, що стосувалися початкової освіти. Зокрема, в австро-угорський період – журнал «Учитель» (1867); чехословацький період – педагогічний журнал Цивільної управи Підкарпатської Русі «Учитель» (1920 – 1936), «Учительський голос» і «Наша школа» – друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»; угорський період – «Народна школа» (1939 – 1944).

Ключові слова: початкова освіта, педагогічні часописи, Закарпаття.

Постановка проблеми. Доцільність нашого дослідження зумовлюється низкою суперечностей, зокрема: на рівні концептуалізації – між процесами творення світової освітньої мережі, інтернаціоналізації освіти та необхідністю збереження національних традицій розвитку початкової школи; між потребою в обґрунтуванні сутності й змісту початкової освіти в поліетнічному середовищі та недостатнім урахуванням світового досвіду, історично апробованих концепцій і результативних проєктів; на рівні змісту й організації: між необхідністю модернізації початкової школи на засадах демократизації, демонополізації, співробітництва з різними соціальними інституціями та відсутністю реальних механізмів упровадження інтегрованих (традиційно-інноваційних) моделей і технологій; між історично доведеним гуманістичним спрямуванням початкової освіти та невідповідним рівнем його реалізації в освітньому процесі сучасної початкової школи; між необхідністю врахування регіональної специфіки початкової школи та недостатнім вивченням ретроспективи місцевих особливостей її організації і змісту.

Не можемо не погодитися з твердженням, що «неодмінною умовою успішної дослідницької роботи історика на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики, встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. ... суттєво позначається на науковому рівні досліджень, сприяє об'єктивному висвітленню подій та явищ» [1, с. 456]. Саме тому, вважаємо, що важлива роль у системному дослідженні історико-педагогічних явищ і процесів належить аналізу, узагальненню та систематизації інформації з різних джерел, у тому числі й педагогічної преси, яка виходила в світ у зазначених нами рамках дослідження. При цьому слід урахувати, що становлення педагогічної преси залежало від об'єктивних умов розвитку соціально-економічного, суспільно-політичного і культурно-освітнього життя в Закарпатті впродовж другої половини XIX – першої половини XX століття, а саме в різні періоди його територіальної приналежності до складу різних держав: Австро-Угорщини (1848 – 1919 рр.); Чехословацької республіки (1919 – 1939 рр.); Угорщини (1939 – 1944 рр.). Адже кожна держава в межах реалізації власної освітньої політики створювала передумови для публікування педагогічних видань.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Розвиток освіти Закарпаття частково, за локальною проблематикою, відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, П.-Р. Магочія, Д. Худанича та ін. (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, М. Кляп, М. Кухти, Г. Розлуцької, Ч. Фединець та ін. (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Роль педагогічної преси у розвитку освіти, шкільництва та педагогічної науки досліджуваного періоду висвітлено у дослідженнях І. Мельник «Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань другої половини XIX – початку XX століття)» (1997) та М. Кухти «Роль педагогічної преси Закарпаття (20-30-і рр. XX ст.) у

формуванні виховного національного ідеалу» (1997). Зокрема, авторами подається інформація про періодичні видання Австро-Угорщини (І. Мельник) та Чехословаччини (М. Кухта), а саме їх специфіку, зміст, висвітлення питань педагогіки та методики навчання, характеризують основні тематичні складові. Важливим є дослідження змісту часописів «Наш рідний край», «Пчілка», «Віночок для підкарпатських діточок», які призначалися для дитячої читачької аудиторії (М. Кухта).

Мета статті: здійснити ретроспективний аналіз педагогічних періодичних видань, які виходили в Закарпатті в другій половині XIX – першій половині XX століття, щодо висвітлення проблем початкової освіти.

Результати дослідження. Друга половина XIX – початок XX ст. є відносно невеликим проміжком часу багатостолітньої історії перебування закарпатських земель у складі Угорщини, а з 1867 р. – у складі Австро-Угорської монархії. Революційні події 1848-1849 рр., які прокотилися всією Європою, в тому числі й Угорщиною, призвели до низки системних змін у соціально-економічній, суспільно-політичній та культурно-освітній сферах життя, в тому числі й на закарпатських землях. У 1848 р. новостворене Міністерство релігії та народної освіти приступило до розробки освітнього законодавства, в основу якого були покладені педагогічні ідеї педагогів, що виступали за звільнення школи з-під впливу релігії та навчання дітей рідною (материнською) мовою. Ці позитивні зміни знайшли підтримку серед представників інших національностей, які проживали в Угорщині. Це вмотивувало нові можливості розвитку шкільної справи для корінного населення Закарпаття. Закон XXXVIII «Про народну освіту» (1868) вважався на той час прогресивним, оскільки запровадив обов'язкову початкову освіту, забезпечив навчання рідною мовою, реформував початкову школу, надавав певні гарантії малозабезпеченим сім'ям у питаннях освіти, регламентував необхідність професійного підходу до викладання в початковій школі, зокрема до підготовки вчителів тощо. Стимулювання освітніх процесів з боку держави, сприяла появі в другій половині XIX ст. педагогічних видань, на сторінках яких публікувалися офіційні матеріали Міністерства культури, релігії та народної освіти Угорського королівства, а також висвітлювалися провідні педагогічні ідеї та тенденції виховання, методики викладання окремих предметів, питання змісту освіти, укладання підручників тощо, що засвідчує інтерес педагогічної громадськості Закарпаття до поширення освіти та шкільництва. Досліджуючи розкриття проблем народної школи і виховання у педагогічній пресі на західноукраїнських землях, І. Мельник зазначає, що «характерною ознакою часу була невизначеність політичних орієнтацій інтелігенції» [2, с. 44]. Тому і педагогічні видання виявилися, насамперед, виразниками тих або інших політичних (проугорських або проросійських) уподобань, зокрема літературний тижневик «Світ» (1867), а з 1871 р. – «Новий світ», що друкувався місцевим діалектом і не міг послідовно й демократично вирішувати проблеми народної школи та освіти закарпатського краю. Важливе місце з-поміж педагогічних періодичних видань

цього періоду займав часопис «Учитель» (1867), який вважався «педагогическим и народопродсвещающим» журналом. Видання було призначене для широкої аудиторії вчителів, школярів, простого народу. «Учитель» відзначався послідовними виступами проти мадяризації населення, однак притримувався нейтральної позиції щодо мовних проблем. «Учитель» відстоював свій «руський язик», де яскраво проступали місцеві діалектизми з русизмами і мадяризмами. Часопис «Учитель» публікував інформаційні звіти про наради вчителів у різних містах держави, висвітлював окремі питання методики навчання та частково публікував офіційні матеріали Міністерства культури, релігії та народної освіти Угорського королівства. Журнал складався з рубрик «Педагогическое умничество», «Известия», «Почта», «Конкурс», «Литература».

Чехословацький період (1919 – 1939 рр.) відзначається масштабними освітніми реформами в сфері шкільництва, удосконаленням підготовки педагогічних кадрів, розробкою методики викладання в початковій школі тощо. Велику роль у цьому поступі відіграли педагогічні часописи. Розвиток шкільництва та освіти в досліджуваній період знайшов відображення не тільки в діяльності державних інституцій, але й велику підтримку мав серед передової громадськості Підкарпатської Русі. Про це свідчить зростання великої кількості періодичних видань, які відігравали особливу роль у формуванні національного ідеалу, виробленні культурно-освітнього стереотипу, серед яких: «Учитель» (1920 – 1936) – педагогічний журнал Шкільного реферату Підкарпатської Русі; «Подкарпатська Русь» (1926 – 1936) – друкований орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі, присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним справам у початковій школі; «Учительський голос» і «Наша школа» – друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»; «Наш рідний край» (1922 – 1939) – часопис для молоді Підкарпатської Русі, «Пчілка» (1922 – 1932) – ілюстрований щомісячний журнал для молоді, сім'ї і народу; «Віночок для підкарпатських діточок» (1919 – 1924) – ілюстрована газета для молоді. У контексті нашого дослідження зупинимося на детальному аналізі періодичного видання, яке відіграло важливу роль у становленні освіти та шкільництва Підкарпатської Русі, педагогічному часописі «Учитель» – друкованому органу шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі. Так само, як і на освіту та шкільництво, великий вплив на зміст педагогічних журналів цього періоду мали мовні та політичні суперечки. Проте, слід зазначити, що характерною особливістю часописів цього періоду є їх багатомовність, оскільки публікації подавалися в переважній більшості трьома мовами – русинською або одним із її варіантів, чеською та угорською, що робило їх доступними для широкого кола вчителів.

Отож, як тільки Чехословацьким урядом був створений Реферат освіти Підкарпатської Русі, виникла потреба у створенні друкованого органу, який поширював би накази та розпорядження Міністерства освіти та крайового уряду серед педагогічних працівників. Таким часописом став «Учитель», який виходив друком упродовж 1920 – 1936 рр. У момент виходу першого номера «Учителя» віце-губернатором Підкарпатської Русі Й. Пешеком видається наказ, який надсилається в усі шкільні інспекторати краю, в якому вказується на «обов'язок кожного вчителя читати цей журнал, щоб бути ознайомленим, та керуватися в роботі відповідними розпорядженнями» [3, арк. 22]. Поступово «Учитель» перетворився зі звичайного інформаційного збірника наказів та розпоряджень у педагогічний журнал, на сторінках якого публікувалися рецензії до підручників, наукові статті щодо методики навчання та виховання, з історії педагогіки, зарубіжний педагогічний досвід тощо. Часопис «Учитель» (редакторами в різні періоди були С. Бочек, Й. Пешина, Ю. Ревай) представляв собою фахове видання, в якому вже публікувалися не тільки окремі розпорядження Реферату освіти, але й науково-педагогічні та методичні розвідки. Важливою рисою цього періодичного видання

була його відокремленість від мовних дискусій. На сторінках журналу мовні питання здебільшого розглядалися в контексті методики викладання, але не в політичній площині. Основними рубриками, які мали місце в журналі, були:

1) «Статті ювілейні та пам'ятні» (присвячувалися визначним подіям в житті краю, пам'яті відомим громадським та культурно-освітнім діячам Т. Масарика, Й. Пешека та ін.);

2) «Виховання та навчання» (порушуються питання стосовно змісту початкової освіти загалом та окремих навчальних предметів, а саме: Ф. Агій «Наукованя рідного язика» (1924 р., Рочник V), О. Маркуш «О наукованю читати» (1924 р., Рочник V), О. Січ «Важность гимнастики в народных школах» (1925 р., Рочник VI), Ю. Боршош «О наукованню рисунков в народний школи» (1925 р., Рочник VI), І. Мейсарош «Початкова наука в народній школі» (1930 р., Рочник XI-XII), І. Деяк «Виховання на чистоту і порядок» (1930 р., Рочник XI-XII), «Вихова любви до природы» (1930 р., Рочник X-XI) та ін.);

3) «Із чужого шкільництва» (вивчення досвіду зарубіжної педагогіки, а саме: організації шкільництва в Австрії, Польщі, Румунії, Україні; впровадження педагогічних ідей М. Монтесорі, С. Русової, Г. Кершенштайнера та ін.);

4) «Педагогічний рух» (статистичні відомості про організацію педагогічних гуртків, проведення вчительських конференцій, з'їздів, участь вчителів у народно-просвітницькій діяльності тощо);

5) «Література та рецензії» (публікація художніх творів, есе, фрагментів підручників, рецензій тощо).

У часописі «Учитель» заслуговують на увагу численні публікації педагогів-практиків, серед яких особливої популярності в плані методики навчання рідної мови набули публікації відомого педагога досліджуваного періоду, укладача підручників для учнів початкових класів О. Маркуша (1891 - 1971). Окремої праці, в якій би О. Маркуш узагальнив власні педагогічні погляди, не було. Про них ми можемо говорити, значною мірою, на основі його публікацій в «Учителі», а також зі сторінок редагованого ним журналу для молоді «Наш рідний край» та з укладених ним підручників: «Рідне слово» (1923), «Зорниця» (1924), «Новою Європою» (1925), «По рідному краю» (1926). У низці публікацій О. Маркуш дає цінні методичні поради для вчителів початкових класів з навчання грамоти рідної мови та виховання найкращих рис школярів на цих уроках. Наприклад, у статті «О наукованю читаня» О. Маркуш зазначає: «Одна з найважливіших задач рідної школи: научити читати-писати. Однак нова школа і новий модерний учитель не може задовольнитися тільки тим, якщо діти навчатся читати і писати. Нова школа має возбудити окреме сего любов до книг і до читаня. З нової школи має виходити учень, який знає і буде поза школою обертати книжку і котрий читанем і самообразованем доповнить ті знання, які поділа йому школа і які він у житті потребує» [4, с. 33].

Після повернення закарпатських земель до складу Угорщини (1939 - 1944 рр.) спостерігалася тенденція скорочення загальної кількості шкіл і, відповідно, кількості дітей, які відвідували школи, яка негативно впливала на загальний стан розвитку освіти та шкільництва Закарпаття в роки II Світової війни. Відтак, це позначилося й на скороченні кількості періодичних видань, які публікувалися в попередній період. Разом з тим, на формування педагогічної думки цього періоду впливав педагогічний журнал «Народная школа», який побачив світ ще у 1939 р., коли закарпатські землі були під юрисдикцією Чехословаччини, і видавався «Учительским Товариством Підкарпатської Русі». Згодом він став виходити за рахунок фінансування нового уряду Підкарпатського краю. Журнал був двомовним, усі публікації в ньому були синхронно перекладені угорською та русинською мовами. Проте, зважаючи на ускладнення матеріального стану, виникла загроза закриття журналу. Тому в своєму зверненні до вчителів краю головний директор шкільного округу Підкарпаття Ю. Марина наголосив на необхідності передплати цього педагогічного журналу всіма школами краю [5, с. 43-44]. У своєму звіті за три роки роботи міністерського радника з

питань освіти на Підкарпатті Ю. Марина зазначив, що «Народна школа» став єдиним педагогічним часописом на Підкарпатті, який «наших» професорів і учителів постійно орієнтував про найновіші стремління угорського школярства і угорської педагогіки і чимало заохотив до роботи підкарпатських вихователів» [6, с. 6]. Часопис висвітлював основні питання розвитку освіти та шкільництва з позицій утвердження русофільських ідей. Проте, незважаючи на таку мовно-політичну орієнтацію, в журналі висвітлювалося чимало питань з педагогіки, історії педагогіки, зарубіжної педагогіки, питання методики викладання окремих навчальних предметів. Також варто зазначити, що частина коштів з передплати часопису «Народна школа» передавалася на друк дитячої та педагогічної літератури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже,

Список використаних джерел

1. Историчне джерелознавство: Підручник / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. К.: Либідь, 2002. 488 с.
2. Мельник І.М. Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань другої половини XIX – початку XX століття): дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Луцьк, 1997. 181 с.
3. Державний Архів Закарпатської області, Ф. 467. Оп. 2. Спр. 26. Арк. 1-28. (Переписка с вишестоящими шкільними установами по педагогічским вопросам 1919 – 1920 рр.).
4. Маркуш А. О наукованію читаня. Учитель. 1924. Рочник V. С. 33 – 34.
5. Предплатное на Нар.Школу. Ч.: 38.139/1941.П. Народна школа. 1941–1942. Ч.1-2. С. 43 – 44.
6. Марина Ю. Робота трех літ. Народна школа. 1942. Ч.1. С. 5 – 8.

References

1. Kalakura Ya. S., Voitsekhivska I. N., Pavlenko S. F. ed. 2002. Istorychne dzhereloznavstvo [Historical Source Studies] Kyiv: Lybid.
2. Melnyk I.M. 1997. Problemy narodnoi shkoly i vykhovannia v pedahohichnii presi (za materialamy zakhidnoukrainskykh vydan druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia) [The problems of the folk school and education in the pedagogical press (based on the materials of the Western Ukrainian publications of the second half of the XIX-th and early XX-th centuries)]: dys. na zdobuttia nauk. stupeniu kand. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.01 «Teoriia ta istoriia pedahohiky». Lutsk.
3. Perepyska s vyshestoiashchymy shkolnymy uchrezhdenyamy po pedahohycheskym voprosam 1919 – 1920 rr. [Correspondence with higher school institutions on pedagogical issues 1919–1920.]. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 467. Op. 2. Sp. 26. Arch. 1–28.
4. Markush A. O naučovaniu chytania [About learning to read]. Uchytel. 1924. Rochnyk V.
5. Predplatnoe na Narodnu Shkolu. [Subscription to the Folk school]. Narodna shkola. 1941–1942. Ch.1–2.
6. Maryna, Yu. Robota trekh lit [Three years work]. Narodna shkola. 1942. Ch.1.

Показателем уровня развития науки и образования является наличие периодических изданий, освещающих актуальные вопросы образования. Важную информацию об образовательных процессах, которые происходили в Закарпатье во второй половине XIX - первой половине XX века, можно получить из периодических изданий, которые в разные годы и с разной интенсивностью издавались и освещали вопросы, касающиеся начального образования. В частности, в австро-венгерский период - журнал «Учитель» (1867) чехословацкий период - педагогический журнал Гражданской управы Подкарпатской Руси «Учитель» (1920 - 1936), «Учительский голос» и «Наша школа» - печатные органы народовецкого педагогического общества «Учительское общество»; венгерский период - «Народная школа» (1939 - 1944).

Ключевые слова: начальная школа, педагогические журналы, Закарпатье.

The purpose of the study is to carry out a retrospective analysis of pedagogical periodicals published in Transcarpathia in the second half of the XIX-th and the first half of the XX-th century, in order to cover the problems of a primary education. The method of the study - content analysis pedagogical periodicals order to identify retro peculiarities of the organization and content of activity of the Transcarpathian primary school; chronological, retrospective logical and system analysis - as a basis for studying the organization and management of the activity of the elementary school of Transcarpathia in the context of historical and systemic educational transformations; historical-comparative analysis - to identify trends in the regional development of the primary school. Here are the research results and scientific novelty. Here are the research results and scientific novelty. An indicator of the level of development of science and education is the availability of the periodicals that cover current issues of education and schooling. Important information on the educational processes that took place in the Transcarpathian region of the second half of the XIX-th and the first half of the XX-th century can be obtained from periodicals that, in different years and with varying intensity, were printed and covered issues related to primary education. In particular, in the Austro-Hungarian period the magazine "Teacher" (1867) came out; in the Czechoslovak period, the pedagogical journal of the Civil Administration of Subcarpathian Rus "Teacher" (1920-1936) was published. "Teacher's Voice" and "Our School" are the printed organs of the Folk's Teaching Society "Teacher's community". In the Hungarian period it was a publication "Folk School" (1939 - 1944). Pedagogical publications published information on the orders of the governing bodies of education, reviews of textbooks, scientific articles on the methodology of training and education, publications on the history of pedagogy, on foreign pedagogical experience, etc. A characteristic feature of the periodicals of this period is their multilingualism, since the publications were presented in the vast majority of three languages, such as Rusyn (or one of its variants), Czech and Hungarian. This made these editions accessible to a wide range of teachers. Here is the practical significance of the study. Materials for publication, its main provisions and conclusions can be used during the teaching of such disciplines as: "History of Pedagogy", "Pedagogy", "Comparative Pedagogy", and they also can be used to write the scientific historical and pedagogical studies.

Key word: primary education, pedagogical periodicals, Transcarpathian.

UDC 2-722.5:377:94(477.87-21Mukachevo)"1914/1918"=511.141(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-49-51

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya),
egyetemi tanár,
Munkácsi Állami Egyetem, Munkács

A MUNKÁCSI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI ELEMI NÉPISKOLAI TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZET LÉTREHOZÁSÁNAK ELŐFELTÉTELEI ÉS MŰKÖDÉSE 1914–1918 KÖZÖTT

Kutatásunk vizsgálja azokat az előfeltételeket, melyek befolyásolták a Munkácsi Magyar Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet létrejöttét és működését 1914–1918 között. Feltárja a kiemelt tényezőket, melyek hatással voltak a pedagógusképzés fejlődésére Kárpátalján a XX. század elején. Kutatásunk során kvalitatív adatelemzést végeztünk. A vizsgálat elsődleges forrásait a Kárpátaljai Területi Állami Levéltárban (beregszászi részleg) és az Országos Széchényi Könyvtárban (Budapest) található jelentések, naplók, jegyzőkönyvek, órarendek, vizsgafeljegyzések jelentették. Az így nyert adatokat a Munkácsi Magyar Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítő adataival egészítettük ki.

Kulcsszavak: tanítóképzés, tanítóképző intézet, Munkács.

A probléma felvetése. A globalizációs folyamatok, az információs társadalom gyors fejlődése megteremtette az oktatás újraértelmezését civilizációs dimenzióban. A pedagógusképzés mindig fontos szerepet játszott a nemzeti oktatás rendszerében. Mindezeket figyelembe véve jelentős szerephez jut az oktatás retrospektív vizsgálata, különösen a kárpátaljai tanítóképző intézetek működése szempontjából, amelyek a történelmi események hatására az egyéni tapasztalatokon kívül elsajátították és realizálták az oktatás európai modelljét.

A következtetések hitelességét biztosítják a tények, események tudományos elemzése; a módszertanilag megalapozott kutatási eredmények figyelembe vétele; a levéltári dokumentumok és anyagok felhasználása.

Az utóbbi kutatások és publikációk elemzése. A kárpátaljai neveléstörténet, különös tekintettel a tanítóképzésre, felkeltette számtalan tudós érdeklődését. Többek között: Bohiv A., Dráviczki S., Fizeshi O., Harahonics V., Himinec V., Hodánics P., Homonnai V., Ignát A., Roszul V., Talapánics M., stb. foglalkoztak ezzel a kérdéskörrel.

A kutatás célja abban rejlik, hogy vizsgálja a Munkácsi Magyar Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet létrehozásának előzményeit és működését a megnevezett történelmi időszakban.

A kutatás eredményei. A tanítóképző intézet létesítésére irányuló törekvés első írásbeli nyoma a Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület 1902. december 1-jén Munkáacson tartott közgyűlése jegyzőkönyvének 11. pontjában lelhető fel [2., 3. o.]. Amelyből az intézet keletkezése történetének két fontos ténye állapítható meg:

- 1) az állami tanítóképző intézet létesítésének eszméjét Nedeczey János, Munkács város akkori országgyűlési képviselője vetette fel;
- 2) az intézet felállítását eredetileg nem is Munkáacson, hanem a közelfekvő Várpalánka községben tervezték.

A Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület határozata alapján az egyesület elnöksége memorandumot terjesztette fel a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez. A beadványban kifejtették, hogy a tanítóképző intézet megnyitása a régió műveltségügyi elmaradottságának felszámolásához szükséges. Az 1900-as népszámlálás adatai alapján Bereg vármegye területén 208 589 lakosból 130 330 volt analfabéta. A képző megnyitásának szükségességét támasztja alá az a körülmény is, hogy a vármegye 286 elemi népiskolájából 37-ben tanítóhiány miatt szünetelt a tanítás [2., 4–5. o.].

A századforduló éveiben Wlassics Gyula egyetemi professzor állt a kultuszárca élén. A válaszában biztosította az egyesületet arról, hogy az állami tanítóképző intézet létesítését Várpalánkán megfontolja, mert ő is belátja, hogy milyen nagy jelentőséggel bír egy ilyen intézmény létesítése ezen a vidéken.

Az állami tanítóképző létesítésének ügye 1912-ben kelt új életre, amikor nyilvánossá vált, hogy a kormány új állami tanítóképzők megnyitását tervezi. A Magyar Közművelődési Egyesület 1912. május 9-én 22. szám alatt felterjesztést intéz a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez (a kultuszminiszter: gróf Zichy János), melyben hivatkozva az 1902. évi memorandumra és Wlassics Gyula akkori ígéretére is, lényegében ugyanazon érveket hozva fel, kéri, hogy Munkáacson (már nem Várpalánkán) állami tanítóképzőt nyissanak meg [2., 7. o.].

Munkács város polgársága is megmozdult és ettől kezdve a Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület és a város képviselőtestülete vállalva munkálkodtak a terv keresztülvitelén. Nedeczey János továbbá is minden erejével azon fáradozott, hogy Munkáacson sor kerüljön tanítóképző intézet alapítására.

1913 áprilisában Jankovich Béla, az akkori kultuszminiszter értesítette az érdekelteket, hogy Munkáacson állami tanítóképző intézet alapításának elvi akadályai nincsenek. Nedeczey János az intézet létrehozásának anyagi terhét a város képviselőtestületével közösen (fele-fele arányban) magára vállalta.

A szervezési munkálatokat a kultuszminisztérium képviselőjében dr. Szentpéteri Endre királyi tanfelügyelő, a város részéről pedig az 1913. december 9-én kiküldött hármas bizottság végezte. Különösen sok gondot okozott az intézet ideiglenes elhelyezésének kérdése. Végül a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 68 783/913. számú leiratában azt a megoldást fogadta el, hogy 1914. június 1-től számítva ötven évre bérbe veszi a Sugár út 74. és 76. számok alatt lévő szomszédos épületeket, és azok belső beosztását az intézet céljainak megfelelően átalakítja. A bérleti szerződéseket 75 579/914. szám alatt jóváhagyta és az átalakítások végzésére 1026 koronát 66 fillért átutalt [2., 16. o.].

A pályázati hirdetést a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1914. február 25-én kelt 29 699. sz. rendelete alapján a királyi tanfelügyelő 1 322/914. sz. alatt közzéteszi és a 74 629/914. sz. miniszteri rendelet alapján a környék középfokú iskoláinak igazgatóit felkéri, hogy a IV. osztályt végző tanulókat a tanítóképző intézetbe való belépésre buzdítsák. 1914. június 11-én 90 037. sz. rendelettel a vallás- és közoktatásügyi miniszter Szondi Jánost a Kiskunfélegyházi Állami Tanítóképző Intézet rendes tanárát a Munkácsi Magyar Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet igazgatói teendőinek ellátásával bízta meg [2., 16. o.].

A tanítóképző intézet I. évfolyama 1914. szeptember 15-én Szondi János igazgatása alatt 31 növendékkel és alkalmazott tanerővel megnyílt (1 igazgató, 1 tanár, 1 óraadó, 5 hitoktató és 1 nevelő). A tanév befejezése: 1915. június 12-én. A tanításban voltak megszakítások: 1914. október 1-től október 19-ig és december 15-től 1915. január 4-ig a I. világháború eseményei következtében előállt közveszély miatt [1., 5. lap].

Szondi János töltötte be az igazgatói posztot, tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot végzett, természettudományi tárgyakból szerzett képesítést, pedagógiai feladatot 17 éve látott el. Az 1914–15 tanévben az I. évfolyamon tanított: mennyiségtant, természetrajzot, gazdaságtant, szépirást, rajzot és testnevelést, összesen heti 15 órában. Ő volt a mennyiségtani, természetrajzi valamint rajzszerzart felelős [2., 30. o.].

Az 1915–16. tanévet az intézményben két osztály kezdte 53 növendékkel (I. – 34. és II. – 19.) és alkalmazott tanerővel (1 igazgató, 2 tanár, 4 óraadó, 6 hitoktató, 2 nevelő). A tanév a VKM 53 200. sz. rendelete alapján 1916 május 30-án befejeződött. A tanév folyamán 13 növendék vonult be katonai szolgálatra (az I. évfolyamról – 5, a II-ről – 8). 11 növendék (I. – 5, II. – 6) a tanév végén a VKM 1916. évi 52 800. sz. rendelet alapján kapott szükségbizonyítványt [1., 1–3. lap; 3.].

1916–17-es tanévben az intézet működésének harmadik évébe lépett. A háborús viszonyok ellenére az intézmény fejlődését tekintve

igen eredményes volt. A gyakorlóiskola megnyitása a tanítóképzőt szakiskolává tette. Előrelépés az is, hogy sikerült az internátus céljára kibérelni egy külön épületet, amire nagy szükség volt, mivel az osztályok szaporodása miatt már nem fértek el az eddigi tanintézetként használt épületben. Ebbe a tanévben kerültek ki az intézneyből az első okleveles tanítók. A katonai szolgálatra alkalmasnak talált III. évfolyamos diákok (Ármánka Platon, Szabó Ferenc, Zegler Gyula), februárban egyhavi tanfolyamon a III. osztályt, utána egy újabb 6 hetes tanfolyamon, amelyet a máramarosszigeti társintézetben tölthettek el, a IV. évfolyamot is sikeresen elvégezték, és mint okleveles tanítók vonultak be április 18-án katonai szolgálatra. Mindhárom diák helyt állt a társintézetben, ezzel megalapozva a munkácsi tanítóképző jó hírnevét [4., 1. o.]

A tanév során nagy jelentőséggel bírt özvegy Keeskés Andrásné, férje emlékére létrehozott 4000 koronás alapítványa, mellyl megteremtette az intézet «Segítő-alapját». Az intézet igazgatótanácsosaivá Gulácsy István dr. vármegyei alispán, Nedeczey János uradalmi kormányzó-tanácsos, Nuszer Lajos dr. igazgató-főorvos, Váradi Gyula országgyűlési képviselő és Veszprémy Sándor esperes-plebánus urakat nevezte ki a Miniszter Úr [4., 2. o.]

Az 1917–18-as tanévben teljes IV. évfolyamú lett az intézet, és mint ilyen már V. osztályból álló gyakorló iskolával is rendelkezett. Ebben az évben voltak az első befejező-képesítő vizsgák, és adták ki az első tanítói okleveleket, szám szerint 16-ot. A tanév szeptember 3-án a hallgatók bejelentkezésével elkezdődött. Szeptember 4-én történtek az orvosi és zenei-hallás vizsgálatok, valamint a javítóvizsgák, 5-én volt a tanévnyitó és 6-án elkezdődött a tanítás. Az I. évfolyamra 27 diák iratkozott be, a többi évfolyamokon 18, 16 illetve 6 tanuló kezdte ezt az évet nappali tagozaton. Ebben a tanévben is, néhány diák bevonult katonai szolgálatra [5].

Az évek során a tanintézményt folyamatosan látogatták: Nedeczey János kormányzó főtanácsos úr, Szentpéteri Endre királyi

tanfelügyelő, Dr. Ruffy Pál miniszteri tanácsos, Szabó Simon dr. kanonok úr, az Ungvári Görög-Katolikus Teológia igazgatója, Kossey Elek helybeli görög katolikus főesperes, Farkas Sándor királyi szakfelügyelő. A felsorolt személyek figyelemmel kísérték a tanítóképző intézet sorsát és nagyban hozzájárultak mind anyagi, mind erkölcsi támogatásukkal a folyamatos fejlődéséhez.

Az 1918–19-es tanév a veszített háború és az utána bekövetkezett események jegyében telt el. Az I. világháborút követően 1919 elején a csehszlovák hadsereg Kárpátaljára bevonult, s Trianont követően e terület Csehszlovákia része lett. A Munkácsi Magyar Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet 1919-től beszüntették a magyar nyelvű oktatást. A csehszlovák állam a tanítóképzőket az átvett osztrák törvények alapján nem szakiskolának minősítette, hanem a középiskolák közé sorolta. A tanítóképzők négy évfolyamúak voltak, s a középiskola négy alsóbb osztályának az elvégzése után, 16 éves korukban léphettek be a tanulók ezekbe.

A kutatás következtetései és a perspektívái. Kutatásunk a Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskola Tanítóképző-Intézet kialakulásának történetét kívánta nyomon követni a levéltári anyag és az intézeti értesítők feldolgozásával a jelzett szakaszban. A témából adódóan fő kutatási módszerünk a levéltári dokumentumelemzés és a kvalitatív tartalomelemzés volt. A kutatás lehetővé tette olyan tényezők feltárását, melyek hatottak a folyamatra, befolyásolták azt, megfelelő mederbe terelték a szakszerű pedagógusképzést Munkácson. A következő tényezőket kiemelhetők: a régió műveltségügyi elmaradottságának és tanítóhiányának felszámolása.

A további kutatás perspektíváját abban látjuk, hogy tanulmányozzuk a kárpátaljai tanítóképzők oktatási folyamatainak jellemzőit különböző korszakokban, a megye kiemelkedő szakembereinek érdemeit, amelyeket figyelembe véve biztosított a minőségi képzés, s mindez jelenleg különösen aktuális az ukrainjai szakképzés szempontjából.

Felhasznált irodalom

1. Паспорт Мукачівської вчительської семінарії. 7 серпня 1916 р. ДАЗО (Державний архів Закарпатської області, м. Берегове). Ф. 1551. Оп. 2. Спр. 18. Арк. 1, 2, 3, 5.
2. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője. Az 1914–15. iskolai év / szerk. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója, 1915. 63 o.
3. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet II. értesítője. Az 1915–16. iskolai év / szerk. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója, 1916. 38 o.
4. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet III. értesítője. Az 1916–17. iskolai év / szerk. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója, 1917. 32 o.
5. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítője. Az 1917–18. iskolai évről. (IV. értesítő.) / szerk. J. Szondi. Munkács: Nyomatott Grünstein Mór Könyvnyomdájában, 1918. 15 o.

References

1. Passport Mukachivskoyi vchytelskoyi seminariyi. 7 serpnia 1916 r. [Passport of Mukachevo teacher-training seminary. 7 August 1916]. State Archives of the Transcarpathian region, Berehove. F. 1551. Op. 2. Ref. 18. P. 1, 2, 3, 5.
2. A Munkachi Madiar Kirali Allomi Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet I ertesitoje. Az 1914–15 iskolai ev [The 1st herald of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution. The 1914–15 academic year]. / Ed. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója Publishers, 1915. 63 p.
3. A Munkachi Madiar Kirali Allomi Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet II ertesitoje. Az 1915–16 iskolai ev [The 2nd herald of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution. The 1915–16 academic year]. / Ed. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója Publishers, 1916. 38 p.
4. A Munkachi Madiar Kirali Allomi Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet III ertesitoje. Az 1916–17 iskolai ev [The 3rd herald of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution. The 1916–17 academic year]. / Ed. J. Szondi. Munkács: Grósz Testvérek Könyvsajtója Publishers, 1917. 32 p.
5. A Munkachi Madiar Kirali Allomi Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet ertesitoje. Az 1917–18. iskolai evrol. (IV ertesito.) [The herald of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution. The 1917–18 academic year]. / Ed. J. Szondi. Munkács: Printed by Grünstein Mór Publishers, 1918. 15 p.

В статтє рассматриваются отдельные аспекты становления и функционирования Мукачевской учительской семинарии в период между 1914 и 1918 годами. Определены факторы, которые влияли на развитие педагогического образования Закарпатья в начале XX века. Основными источниками исследования были материалы (отчеты, журналы, протоколы, расписания и т. п.) Государственного архива Закарпатской области (г. Берегово) и Национальной библиотеки им. Сечени (г. Будапешт).

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, учительская семинария, Мукачево.

Transformations in the sphere of education bring about changes in the system of training pedagogical staff who would be able to face challenges adequately, especially those that are predetermined by intensification of globalization processes, swift development of information society,

thus rethinking the meaning of education in a civilization aspect. The expediency of this research is determined by discrepancy at the level of staff professionalization, viz.: between the ever-growing requirements to the professional level of a modern teacher and the incomplete realization of the principle of integration of educational novelty and historical-pedagogical achievements in his training; between the need in context-competence training of a primary school teacher and the necessity to take into account its national and regional component. Therefore, it is highly topical to study the historical aspect of teacher-training in Transcarpathia as one of the multiethnic regions of Ukraine. The article is devoted to the study of the conditions that preceded the establishment and functioning of Munkács teacher-training institution (1914–1918). The aim of the article is to determine the organizational and pedagogical conditions that preceded the establishment and development of the institution for professional pedagogical education to train primary school teachers in Munkács (1914–1918). Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher-Training Institution played a significant role in the establishment of professional pedagogical education in Transcarpathia. The retrospective analysis of its establishment and development enabled us to determine the factors accompanying, fostering, and strengthening changes, as well as dynamics in the forward movement of professional pedagogical education of the region. The factors include: settling the issue of training qualified specialists for primary schools; famous figures who formed the region's history, consolidated advanced at that time, European-level views on the development of pedagogical ideas in the region. We see the future prospect of further researches in the study of peculiarities of the educational process in Transcarpathian teacher-training seminaries in different periods, the contribution of eminent representatives of the region to provide adequate quality training of specialists; the latter being highly topical for the professional pedagogical education of Ukraine.

Key words: professional pedagogical education, teacher-training institution, Munkács.

UDC 37: 016

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-51-55

Kravchenko Tetiana Mykolaivna,

senior lecturer,

Mukachevo State University, Mukachevo

REGULATORY- LEGAL PROVISIONS IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE EUROPEAN COUNTRIES

Global changes that led to the acceleration of social development and increase in life expectancy, radically changed the requirements for education. The global crisis in the field of formal education has necessitated the improvement of educational policy in the context of continuity. The problem of adult development is identified as a priority issue in the international educational environment. The formation of the European educational policy was carried out within the framework of the Maastricht Agreement, signed on February 7, 1992 in the Netherlands, which came into force on November 1, 1993, when the European Union (EU, European Union, European Commonwealth) was created. The purpose of the article is to analyze the normative and legal framework for non-formal educational activities in the context of continuing education in European countries. Continuous education is a process of personal, social and professional development of a person during his/her life, which is being implemented in order to improve the quality of life of both an individual and society as a whole. The theoretical analysis of works by Ukrainian and foreign scientists has been carried out. Three types of educational activities have been identified. Legislative documents on formal and non-formal education of countries-members of European Union and documents of international organizations have been highlighted. Progressive ideas of this social and cultural phenomenon of world-level have been reflected in the documents of international organizations. The legislation on adult education is a set of laws that determine the procedure and conditions for the realization of the rights of adult members of society to education during life. The results of theoretical analysis of the legislative regulation of non-formal educational activities in the countries of the European Union has shown that in the vast majority of EU countries there is no clearly defined structure of non-formal education.

Key words: non-formal education, informal education, adult education, types of educational activities, regulatory support.

Problem. At the end of the XX - beginning of the XXI century, there have been changes that have led to a global acceleration of social development and an increase in life expectancy. Education requirements have changed dramatically.

In 1967, at the international conference in Williamsburg (USA), ideas were expressed that further became the basis of the well-known analysis of the growing "global crisis in education". The participants of the conference expressed concern about unsuitable programs; it was realized that educational and economic growth do not necessarily keep pace, and many countries face difficulties in financing formal education. The conference concluded that official educational systems are adapting too slowly to social and economic changes, their development is hampered not only by their own conservatism but also by the inertia of their communities.

This led to the need to improve educational policy in the context of continuity.

In the 80's and 90's of the twentieth century, the contrast between more and less academic systems of formal and informal education was particularly striking in foreign educational systems. The first is largely due to the system-oriented nature of learning, when students are passive recipients of knowledge, skills and relationships, transmitted by the system of education through the teacher and reproduced on demand. The second system is aimed, first of all, at personally oriented learning, and it creates unique knowledge, which is constructed on the basis of their own experience.

The importance of studying non-formal education is obvious and, nevertheless, for example, in the national scientific literature there are only some publications in comparison with foreign ones.

Analysis of recent research and publications. Important for the study are the works of Ukrainian scientists regarding the types of educational activities (formal, non-formal, informal). In particular, the problems of the development of adult non-formal education have been highlighted in the works of national scholars, namely: approaches to the recognition of the results of non-formal and informational education of adults in Scandinavian countries (O. Ogienko); non-formal adult education in EU countries (A. Goncharuk); non-formal adult education in the educational circles of Sweden (V. Davydova). Modern trends in the development of non-formal education for future teachers in Germany have become the subject of study by O. Shapochkina.

The purpose of the article is to analyze the normative and legal framework for non-formal educational activities in the context of continuing education in European countries.

The presentation of the main material. The formation of the European educational policy was carried out within the framework of the Maastricht Agreement, signed on February 7, 1992 in the Netherlands, which came into force on November 1, 1993, when the European Union (EU, European Union, European Commonwealth) was created - an association of European countries, which, through the creation of the common market, the economic and monetary union, as well as through the creation of a common market, economic and monetary union, as well as through the implementation of common policies and activities aimed at

ensuring continuous economic growth, social development and cohesion of the participating countries. [10]

The "Memorandum of Continuing Education of the European Union" (Lisbon, March 2000) identifies three types of educational activities: formal education, the result of which is obtaining a recognized diploma or certificate; non-formal education, which, as a rule, does not provide for obtaining a document, is carried out in educational institutions or public organizations, clubs, clubs, as well as during individual lessons with a tutor or coach; Informal learning is an individual cognitive activity that accompanies everyday life and is not necessarily focused. The continuum of continuing education makes non-formal education and informal learning equal participants in the learning process [10].

Many European Union documents say that educational systems must adapt to the new realities of the twenty-first century, and "continuing education should be the main political program of civil society, social cohesion and employment" [12]. Continuous education is a process of personal, social and professional development of a person during his/her life, which is being implemented in order to improve the quality of life of both an individual and society as a whole.

The Council of Europe has always contributed to the recognition of non-formal education. It is worth mentioning the recommendation of 2003 on the promotion and recognition of non-formal education of young people. This document recommends the creation of a European portfolio for out-of-school youth leaders and youth workers. Other important activities worth mentioning are the Symposium on non-formal education (Strasbourg, 13-15 October 2000) and the joint conference of the Council of Europe and the SALTO Resource Center "Bridges for Recognition" (Levin, 19-23 January 2005), and the development of a European portfolio for youth leaders and youth workers with non-formal education (2007) and others.

Progressive ideas of this social and cultural phenomenon of world-level have been reflected in the documents of international organizations. Thus, the declaration of the Hamburg World Conference of UNESCO (1997) states that "adult education is the key to the 21st century." The problem of adult development is identified as a priority issue in the international educational environment. Its special significance was emphasized during the meetings of the G8 (Cologne Charter, Cologne, 1999, "Education in a Changing World" (Final Document of the Meeting of the Ministers of Education of the G8, Tokyo, 2000). The Muscat Agreement was adopted on The Global Meeting, in accordance with the Education for All Program (2014), has substantially influenced the education goals proposed by the Open-ended Working Group on Sustainable Development Goals. Incheon Declaration "Education - 2030 (2015): Ensuring inclusive and just qualitative education and life-long learning" is devoted to the elaboration of a new concept, the main idea of which was to transform people's lives through education, to recognize the important role of education as a leading driving force in achieving other goals of sustainable development. [1]

Austria carries out systematic work in the field of adult education. The National Law on the Promotion of Adult Education (Erwachsenenbildungs - Förderungsgesetz), which regulates the financing of adult education and public libraries, came into force on March 21, 1973. Amendments to the Law were introduced in 1990 and 2003. The document describes the areas of adult education, types of institutions, methods of their accreditation, principles and source of financing, forms of control and inspection of adult education institutions. [3]. The "Act on Incentive Events" aims to support adult education. It contains provisions for maintenance and management of the federal adult education promotion center (Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung) within individual provinces. [4]. The state is engaged in the Additional education of adults in the country. Most of the institutions providing such education are financed by the state.

The issues of adult education development, acquisition of additional skills and increased competitiveness have always been in the eyes of the British authorities. Continuing education is intended to ensure a stable economic future and complete self-realization of an individual. Adult education is considered as the final link in the system of continuing education and covers all forms of educational impact on an adult.

However, in the current legislation, adult education is not provided by separate laws.

The Law "On Education" (1944) provided for the creation of a unified national education system. And such laws as the Education Reform Act (1988), the Law on Further and Higher Education Act (1992), the Law "On Education and Professional Skills" (Learning and Skills Act) (2000) became the basis of a modern model of adult education. [6,7,8]

In 1997, the Hamburg Conference (CONFINTEA V, Germany) was held under the slogan "Education of Adults as a Right, Means, Joy and Joint Responsibility". It also contributed to the synthesis of policy documents that formed the political foundation for adult education in the UK.

Greece has sufficiently extensive legislation on adult education. The first law 3369/2005 (Systematisation of Lifelong Learning and Other Regulations) has regulated all measures of continuing education in the country. This document identified continuing education as a necessary human activity throughout life. The law envisaged the creation of a National Committee for Lifelong Learning, which aims to identify educational needs for vocational training as well as the coordination and assessment of the quality of the activities of continuing education and training institutions. [9]

Law 3879/2010 "Developing Lifetime Learning" (2010) establishes the legal basis for the state qualifications framework (Hellenic Qualifications Framework (HQF). Law 4115/2013 "Organization and Activity of the Institute for Youth and Continuing Education and the National Organization for the Certification of Qualifications and Professional Orientation and Other Provisions" raised the issue of knowledge and skills acquired through non-formal and informal education and the mechanisms for their recognition.

Since 1997, the Principality of Liechtenstein has been implementing the Law "On the Promotion of Adult Education". State sponsorship of adult education was begun in 1979 as a result of the entry into force of the relevant legislation (LGB1.1979 No. 45). The Foundation for Adult Education Liechtenstein promotes and coordinates adult education in the country, as well as controls the use of budget funds. [13, 14]

There is no separate law on the education of adults in Spain. Various aspects of this area are dealt with in a number of laws. Thus, the goal of the General Education Act (Ley General de Educacion) 1970 - the acquisition of basic, vocational and continuing education [32] In the 1990 Law on the general structure of the education system (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), the term "adult education" was used for the first time. The Law introduces a new concept of adult education - continuity is enshrined as the guiding principle of the entire education system. The legal framework for the functioning of adult education in Poland is defined by the following laws: the Law on the system of education, the Law on Higher Education, the Law on Higher Professional Schools, the Law on the Promotion of Employment and Labor Market Establishment, and the Labor Code. [15,16,17,18]

Among the countries of the world, Norway in 1976 was the first to adopt the Law on Adult Education. The modern foundation of Norwegian adult education policy is three normative acts: the Law on Adult Education, the Law on Education, the Labor Law. [19,20,21]. Since the 1960s, Sweden has a high ranking among Western countries in recognizing the role of adult education. But there is no separate law on the education of adults in Sweden.

Adult informal education is provided by 9 educational associations (bildningförbund) and 148 folkschools (folkhögskola). Each educational association consists of a number of subdivisions (local departments and offices), which directly deal with the organization of cognitive activity of adults in study circles (studiecirkeln), conduct various cultural programs and other activities in the field of adult non-formal education. People's higher schools offer long-term courses (for incomplete or complete secondary education) or short-term training courses, as well as organize various cultural events. Folkbildung is funded by the state, regional and local authorities. [11]

The uniqueness of Swedish non-formal adult education is that almost three-quarters of the population in this country is engaged in continuous cognitive activity, which is being implemented in adult studios (studiecirklar) in study colleges (studieforbund) and folkhogsskola and based on volunteering and accessibility, providing conditions for lifelong learning. [23]

The adult education system in the Kingdom of Denmark is a fairly extensive network of private, public, municipal and state organizations, institutions offering a wide range of formal and non-formal, professional and non-professional education programs. Denmark does not have a single adult education law. In modern Denmark, formal as well as non-formal adult education is based on various laws. [24, 25] The Law on the Education of Workers (Law No. 237, 1985) is one of the first laws that began to regulate the education of adults in the country. The goal is to enable low-educated workers to support, develop and improve their skills in accordance with technological progress and labor market requirements.

The Law on Education for Adult Immigrants (Act No. 355, 1986) obliged local authorities to provide education to all immigrants in Denmark older than 18. The law contributed to creating the conditions for people who for some reason got into the country, provided the opportunity to acquire elementary knowledge of Danish, in order to increase the chances of finding a job or continuing education. [11] In general, the main legislative acts of the adult education system are: Law and Decree on professional adult education (1998); The Law on Informal Education of Adults (came into force in 1998 and updated in 2010-2011) and others. [26,27]

There is a separate Law on the Education of Adults in Hungary (CI Act, 2001). It regulates the provision of adult education services, funding, and controls the relevant activities. [28] The issues that are not regulated by the Adult Education Act are governed by the Vocational Education Act (LXXVII, 2011) and others. [29] On July 1, 2013, a new Law on Adult Education came into force, which regulates: the procedure and requirements for the continuation of adult education; procedural rules for the registration, management, control and licensing of institutions providing adult education; the professional growth tracking system, the

procedure for submitting data, as well as the rules concerning the tasks of the body responsible for the functioning of the professional growth system; training aimed at acquiring digital literacy; rules of normative support for adult education. [30] In 1968, Grenel's agreements were concluded. The main objectives of these agreements were: to meet the needs of enterprises in skilled labor; satisfaction of personal aspirations for individual development; overcoming inequalities in education.

Adult education in Germany can be divided into continuing vocational education (berufliche Weiterbildung) and adult education (allgemeine Erwachsenenbildung). The main function of continuing education is vocational training and retraining of citizens in order to provide the labor market with highly skilled specialists. While "general education" is usually used as a broad concept for adult political and cultural education. [11] At the federal level there are no laws adopted specifically for the regulation of adult education issues and virtually no special provisions on the education of adults. At the federal level, there are laws regulating support for activities of professional and academic education of adults, the implementation of research programs and the testing of new approaches. For example, the main federal regulations on adult education are highlighted in the Law on the Promotion of Education (Bundesausbildungsforderungsgesetz, 1971, amended in 2010), "On the Promotion of Labor" (Arbeitsforderungsgesetz, 1969, amended in 1996), "On Higher Education" (Hochschulramengesetz, 1999), "On Part-time Education" (Fernunterrichtsschutzgesetz, 2000), "On Professional Education" (Berufsbildungsgesetz, 2005), "On Promotion of Vocational Education" (Berufsbildungsforderungsgesetz, 1994 with amendments in 2003). [33-39]

Conclusions. The legislation on adult education is a collection of laws issued by the supreme body of state power, as well as by laws, defining the procedure and conditions for realizing the rights of adult members of society to education throughout their lives. The theoretical analysis of the legislative regulation of non-formal educational activities in the countries of the European Union shows that in the vast majority of EU countries there is no clearly defined structure of non-formal education.

Список використаних джерел

1. Бабаева Э.С., История неформального образования за рубежом – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-neformalnogo-obrazovaniya-za-rubezhom>
2. Барабаш О. Специфіка організації неперервної освіти у Канаді / О. Барабаш // Порівняльна професійна педагогіка. – №1. – 2012. – С. 43–45.
3. Видишко Н. В. Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jm/Soc_Gum/Vchu/N125/N125p059-062.pdf
https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php
4. Волярська О. С. Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти: монографія / О. С. Волярська. – Запоріжжя:Кругозір; Київ : ППК ДСЗУ, 2015. – 480 с.
5. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: дис.... канд. пед. наук :13.00.01 / В. Д. Давидова. – К., 2008. – 211 с.
6. Державний комітет статистики України. Офіційний сайт державної служби статистики [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
7. Закон «Про загальну середню освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
8. Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
9. Конституція України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
10. Кристопчук Т.С., Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у Європейських країнах. 2017– «Молодий вчений» № 5.1 (45.1) травень, 2017 р. 62 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///F:/Стаття%20Товканець%20А.В%20новий/16.pdf>
11. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147 с.
12. Меморандум неперервного образования Европейского Союза (А Memorandum on Lifelong Learning) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.znanie.org/docs/memorandum.html – Загл. с екрана.
12. Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.adb.de/>
14. Assinform Associazione Italiana per l'Information Technology. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.anee.it/anee/osservatorio.html>
15. Das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.llv.li/files/srk/pdf/llv-rk-vernehm1_2007_erwachsenenbildung.pdf
16. Das Gesetz über die Stiftung der Erwachsenenbildung. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erwachsenenbildung.li/DE/Stiftung/Vorstellung/tblid/283/Default.asp>

17. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Studies in Lifelong Education / R. H. Dave. – Hamburg, 1976. – 388 p.
18. Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582d2/1553961657780/pdf1705.pdf>
19. Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007-2013. Dokument zaakceptowany przez Radę Ministrów w dniu 6 września 2005 r. – Warszawa, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, 2005. – 130 s.
20. Kwartalnik Naukowo-Metodyczny” nr 3/1999. Środowisko oświatowe edukacji ustawicznej samoorganizuje się, podejmują inicjatywy takie jak Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Polska Sieć Kształcenia Modułowego, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA.
21. La formation des cadres et des personnels ATSS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-t>
22. LLL 2010 Working Paper No 1 Lifelong Learning Policies in AUSTRIA LLL 20 Country Report
23. LOI n 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF>
24. Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid>
25. LOI no 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail (1) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000>
26. Manitoba's Adult Literacy Act <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/2007/c00907e.php>
27. McCook, Kathleen de la Peña (2011). Introduction to Public Librarianship, p. 50. Neal- Schuman.
28. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edworkforce.house.gov/news/documentsingle.aspx>
29. Swedish Education Law. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>
30. The development and state of the art of adult learning and education (ALE) / National report of Sweden. – Stockholm: Ministry of education and research, 2008. – 32 p.
31. Worth W. H. A Choice of Futures: Report of the Commission on Educational Planning / Worth W. H. – Edmonton : Government of Alberta, 1972. – 100 p.
32. Ley General de Educacion [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
33. Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz) vom 26. August 1971 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1971. – Nr. 87 (31.08.1971). – S. 1409–1424.
34. Hochschulramengesetz von 19. Januar 1999 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1999. – Nr. 3, T. 1 (27.12.1999). – S. 18–34.
35. Bekanntmachung der Neufassung des Fernunterrichtsschutzgesetz vom 4. Dezember 2000 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2000. – Nr. 54, T. 1 (14.12.2000). – S. 1670–1675.
36. Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Bildungsreformgesetz) vom 23. März 2005 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2005. – Nr. 20, T. 1 (31.03.2005). – S. 931–968.
37. Bekanntmachung der Neufassung des Berufsbildungsförderungsgesetz vom 12. Januar 1994 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1994. – Nr. 3, T. 1 (21.01.1994). – S. 78–83.
38. Änderung des Berufsbildungsförderungsgesetz / Viertesgesetz für modern Dienstleistungen am Arbeitsmarkt // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2003. – Nr. 66, T. 1 (29.12.2003). – S. 2993.

References

1. Babaeva Э.С., Ystoriya neformalnoho obrazovannya za rubezhom (The history of non-formal education abroad) – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://spberleninka.ru/article/n/istoriya-neformalnoho-obrazovaniya-za-rubezhom>
2. Barabash O. Spetsyfika orhanizatsii nepererivnoi osvity u Kanadi (The specifics of continuing education in Canada) / O. Barabash // Porivnialna profesiina pedahohika. – №1. – 2012. – S. 43–45.
3. Vydysk N. V. Navchannia i vykhovannia u paradyhmi vyshchoi osvity Kanady. (Education and training in the Canadian Higher Education Paradigm) – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/old_jm/Soc_Gum_Vchu/N125/N125p059-062.pdf
https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php
4. Voliarska O. S. Pidhotovka zareiestrovanykh bezrobotnykh ta slukhachiv navchalnykh pidrozdiliv pidpriemstv, orhanizatsii, ustanov: teoretychni i metodychni aspekty: monohrafiia (Preparation of registered unemployed and students of educational units of enterprises, organizations, institutions: theoretical and methodical aspects: monograph) / O. S. Voliarska. – Zaporizhzhia: Kruhozir; Kyiv : IPK DSZU, 2015. – 480 s.
5. Davydova V. D. Neformalna osvita doroslykh u navchalnykh hurtkakh Shvetsii (Informal adult education in educational circles of Sweden): dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01 / V. D. Davydova. – K., 2008. – 211 s.
6. Derzhavnyi komitet statystyky Ukrainy. Ofitsiinyi sait derzhavnoi sluzhby statystyky (State Committee of Statistics of Ukraine. Official site of the State Statistics Service) [Elektronnyi resurs]. – Elektronni tekstovi dani. Rezhym dostupu: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
7. Zakon «Pro zahalnu seredniu osvitu» (The Law "On General Secondary Education".) . [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
8. Zakon «Pro naukovu i naukovo-tekhnicynu diialnist» (Law "On Scientific and Scientific-Technical Activity"). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
9. Konstytutsiia Ukrainy (constitution of Ukraine). – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
10. Krystopchuk T. Ye., Zakonodavche rehuliuвання ta osoblyvosti vydiv osvitnoi diialnosti u konteksti nererivnoi osvity u Yevropeiskykh krainakh (Legislative regulation and features of educational activities in the context of non-formal education in European countries.). 2017– «Molodyi vchenyi» № 5.1 (45.1) traven, 2017 r. 62 - [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <file:///F:/Статья%20Товканець%20А.В.%20Новий/16.pdf>
11. Luk'ianova L. Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid (Legislative provision of adult education: foreign experience) / Larysa Luk'ianova; Ukrainka Asotsiatsiia osvity doroslykh. – Kyiv : TOV «DKS-Tsent», 2017. – 147 s.
12. Memorandum neperyvnoho obrazovannya Evropeiskoho Soiuza (A Memorandum on Lifelong Learning) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.znanie.org/docs/memorandum.html – Загл. с екрана.
12. Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten . - [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.adb.de/>
14. Assinform Associazione Italiana per l'Information Technology. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ane.it/ane/osservatorio.html>

15. Das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.llv.li/files/srk/pdf-llv-rk-vernehm_2007_erwachsenenbildung.pdf
16. Das Gesetz über die Stiftung der Erwachsenenbildung – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.erwachsenenbildung.li/DE/Stiftung/Vorstellung/tblid/283/Default.asp>
17. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Studies in Lifelong Education / R. H. Dave. – Hamburg, 1976. – 388 p.
18. Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582d2/1553961657780/pdf1705.pdf>
19. Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007-2013. Dokument zaakceptowany przez Radę Ministrów w dniu 6 września 2005 r. – Warszawa, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, 2005. – 130 s.
20. Kwartalnik Naukowo-Metodyczny” nr 3/1999. Środowisko oświatowe edukacji ustawicznej samoorganizuje się, podejmują inicjatywy takie jak Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Polska Sieć Kształcenia Modułowego, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA.
21. La formation des cadres et des personnels ATSS [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-t>
22. LLL 2010 Working Paper No 1 Lifelong Learning Policies in AUSTRIA LLL 20 Country Report
23. LOI n 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF>
24. Loi n 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid>
25. LOI no 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail (1) – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000>
26. Manitoba's Adult Literacy Act <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/2007/c00907e.php>
27. McCook, Kathleen de la Peña (2011). Introduction to Public Librarianship, p. 50. Neal-Schuman.
28. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.edworkforce.house.gov/news/documentsingle.aspx>
29. Swedish Education Law. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>
30. The development and state of the art of adult learning and education (ALE) / National report of Sweden. – Stockholm: Ministry of education and research, 2008. – 32 p.
31. Worth W. H. A Choice of Futures: Report of the Commission on Educational Planning / Worth W. H. – Edmonton : Government of Alberta, 1972. – 100 p.
32. Ley General de Educacion [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
33. Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz) vom 26. August 1971 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1971. – Nr. 87 (31.08.1971). – S. 1409–1424.
34. Hochschulramengesetz von 19. Januar 1999 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1999. – Nr. 3, T. 1 (27.12.1999). – S. 18–34.
35. Bekanntmachung der Neufassung des Fernunterrichtsschutzgesetz vom 4. Dezember 2000 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2000. – Nr. 54, T. 1 (14.12.2000). – S. 1670–1675.
36. Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Bildungsreformgesetz) vom 23. März 2005 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2005. – Nr. 20, T. 1 (31.03.2005). – S. 931–968.
37. Bekanntmachung der Neufassung des Berufsbildungsförderungsgesetz vom 12. Januar 1994 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1994. – Nr. 3, T. 1 (21.01.1994). – S. 78–83.
38. Änderung des Berufsbildungsförderungsgesetz / Viertesgesetz für modern Dienstleistungen am Arbeitsmarkt // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 2003. – Nr. 66, T. 1 (29.12.2003). – S. 2993.

Глобальные изменения, которые привели к ускорению общественного развития и увеличению продолжительности жизни, кардинально изменили требования к образованию. Мировой кризис в сфере формального образования обусловил необходимость совершенствования образовательной политики в контексте непрерывности. Законодательство об образовании взрослых - это совокупность законов, определяющих порядок и условия реализации прав взрослых членов общества на образование в течение жизни. Теоретический анализ законодательного регулирования неформальной образовательной деятельности в странах Европейского Союза показывает, что в подавляющем большинстве стран ЕС нет четко определенной структуры неформального образования.

Ключевые слова: неформальное образование, информальное образование, образование взрослых, виды образовательной деятельности, нормативно-правовое обеспечение.

Глобальні зміни, що призвели до прискорення соціального розвитку та збільшення тривалості життя, кардинально змінили вимоги до освіти. У 1967 р на міжнародній конференції в Уільямсберґ (США) були висловлені ідеї, які дали лягли в основу широко відомого аналізу зростаючої «світової кризи в сфері освіти». Світова криза у сфері формальної освіти зумовила необхідність удосконалення освітньої політики в контексті безперервності. Неперервна освіта – це процес особистісного, соціального та професійного розвитку людини впродовж її життя, що реалізується з метою покращення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства загалом. Проблема розвитку дорослих визначена як пріоритетна у міжнародному освітньому середовищі. Формування європейської освітньої політики здійснювалося в рамках Маастрихтської угоди, підписаної 7 лютого 1992 року в Нідерландах, яка набула чинності 1 листопада 1993 року, коли Європейський Союз (ЄС, Європейський Союз, Європейська Співдружність) було створено. Метою статті є аналіз нормативно-правової бази неформальної освітньої діяльності в контексті безперервної освіти в європейських країнах. В статті подано визначення трьох видів освітньої діяльності, представлені законодавчі документи щодо формальної та неформальної освіти країн-членів Європейського Союзу та документи міжнародних організацій, в яких знайшли своє відображення прогресивні ідеї цього соціально-культурного явища світового рівня. Законодавство про освіту дорослих - це сукупність законів, що визначають порядок і умови реалізації прав дорослих членів суспільства на освіту протягом життя. Результати теоретичного аналізу законодавчого регулювання неформальної освітньої діяльності в країнах Європейського Союзу показали, що в переважній більшості країн ЄС немає чітко визначеної структури неформальної освіти.

Ключові слова: неформальна освіта, неформальна освіта, освіта дорослих, види освітньої діяльності, нормативне забезпечення, країни Європейського Союзу.

BIOGRAFISTICS (BIOGRAPHY STUDIES) AND BIOGRAPHY: DIFFERENTIATION OF THE RELATED CONCEPTS

The article deals with the importance of the use of biografistics (biography studies) for the study of biographies of pedagogical personalities. It was noted that it is expedient to carry out a special synthesized study on the development of pedagogical biografistics (biography studies), which is conditioned by the need to solve and resolve a number of issues of modernization and improvement, based on new scientific paradigms, technologies and achievements in the study of biografistics (biography studies) by other humanities. The focus is on comparing the biography and biografistics (biography studies) as a science on the complex of key theoretical concepts of historical and biographical research. It is emphasized on the meaning of related concepts in scientific humanities.

Key words: vital activity, biografistics (biography studies), research, social component, methodological principles, personality, humanitarian.

The problem formulation. Actuality of the study of the formation and development of pedagogical biografistics (biography studies) in Ukraine at the end of the XX - early XXI century is determined not only by scientific facts, but also, of course, educational, pedagogical and socio-cultural factors. For a certain period of time, Ukrainian historical and pedagogical science has accumulated enormous material on scientific, educational, popular science literature on the vital activity of outstanding teachers and educators. In connection with this, there is a need for a special comprehensive development of the methodological foundations of pedagogical biografistics (biography studies).

Analysis of recent research and publications. An important scientific and theoretical basis for solving the specified tasks is the work of Ukrainian scholars on the history of development of education and pedagogical thought in Ukraine: L. Artemova, L. Berezivska, H. Bilavych, M. Hryshchenko, N. Hupan, M. Yevtukh, T. Zavorodnia, I. Zaichenko, M. Levkivskiy, O. Liubar, B. Mitiurov, N. Nychkalo, S. Sysoieva, M. Stelmakhovych, B. Stuparyk, O. Sukhomlynska, H. Trotsko, T. Usatenko, D. Fedorenko, M. Chepil, M. Yarmachenko and others.

Goal setting. The purpose of the article is to determine the understanding of biografistics (biography studies), which studies the sources of information biographies of the person and various types of biographical products.

Results of investigation. From the Antiquity people had to read the works of the lives and activities of famous people, to think about the origin of the biographical genre and to get biographical knowledge. A broad-based biography is understood as a collection of concepts, theoretical constructs, representations and specific factual data collected by various branches of knowledge in the process of comprehension of a complex of problems associated with the phenomenon of a biography. We can refer to them as empirical, obtained on the basis of experience, experiment, and theoretical knowledge in the form of abstractions, analogies, schemes that reflect the structure and nature of the historical person. This category represents already accumulated representations and means, ways of further research for obtaining the most complete objective knowledge about the object of each research [2].

«Biographical genre» in the broad sense is interpreted as a form of scientific documentary or literary and artistic biography of the history of a specific person, its individual destiny, the direction of social activity. Biography as a genre tends to fit into a concrete historical context, which gives the biographical work the status of a monument of a certain age.

These categories are important both for the development of scientific and methodological principles of pedagogical biografistics (biography studies), and for the implementation of specific scientific projects in this direction. They determine its role and place in the overall content of biografistics (biography studies), determine the relationship and interdependence, common and special with biographical knowledge, traditions of related fields of humanitarian.

For pedagogical biografistics (biography studies), the characteristic category is «biography», which, according to the position of

authoritative scientists, is the definition of the basic level, a concept that accumulates different content and contexts determined by the purpose, tasks, other parameters of a particular study, the experience of its author. In this status, she captures and defines the approaches, methods and methods of knowledge and research their process and result. Within the limits of «biographical practice, the category biography» acts as a dominant and universal and outlines the whole complex of problems of studying a person's biography, regardless of the sphere of his creative and professional activity or the field of knowledge in which he is being studied. [5].

Conducting the circulation of the term «biography» at the end of the XVII century is associated with the English T. Fuller and J. Dryden, which thus, singled out the genre of creating biographies of famous masters of the pen. In the eighteenth century, primarily due to the Scotsman J. Boswell (his two volume «Life of Samuel Johnson» is called «the most famous biography» in English), the requirements were defined for the writing of biographical works, which consisted of precision, realism, detail, figurative narration and reproduction of rice appearance and behavior of the person.

On the pages of scientific publications periodically discussions arise as to the expediency or in expediency, importance or lack of importance of conducting biographical studies and their significance for pedagogy.

In the context of pedagogical biografistics (biography studies), the category «biography» (Greek life + writing) is considered on two levels. The first one reflects reflections at the level of general humanitarian knowledge and public consciousness, and its essence is best clarified by reference books. In the Soviet academic encyclopedias, the biography was regarded as «the old genre of historical, artistic and scientific prose» and as a «modern biography, «revealing the» causal relationships, historical, national, and conditionality" of the individual, its «psychological type» [3, p. 45-47]. The biography has been traditionally identified with a «biography in which», based on actual data, the process of formation of the human person in connection with the social conditions of the era has been traced.

Abstracted from the «social component», modern vocabulary publications in a similar perspective interpret the biography as «description of life», a description of the life and activities of the person, «life path», as a genre of literature with a thousand-year tradition.

Consequently, the studied one in the humanitarian field and public consciousness was confirmed the understanding of biography as a way of life and as a kind of intellectual creativity.

The second level reflects the reflexive diversity of the biography in the field of scientific methodology of biographical research, so for structural analysis we consider it in the «narrow» and «wide» senses. In the first case, it is rather about a series of interpretations of a biography in scientific humanities. By synthesizing their diversity, we distinguish four main, which we define in pairs of words, which in this case are synonymous: biography – life activity, biography – person, biography – research, biography – source.

The most widespread, both in the public consciousness and in

the scientific humanitarian, is the understanding of the biography of life, which is broken through a series of related concepts. Often biography is identified with the notion of "life path", in which in scientific practice include different content and meaning. Based on the implementation by N. Lohinova of her special analysis [2, p. 52-56], in the context of pedagogical biography, it is interpreted as a unique, labor-intensive process and the result of a special personality activity that manifests itself and makes it clear in the totality of psycho-physiological qualities and products of professional and creative activity.

The term «description of life» is used mainly in two meanings: a) as synonymous with the term «life path», and in this sense they mean «the history of a person's life», that is, the biography appears as «the process of human life»; b) as identification with the process and the result of historical writing, research activity. In this sense, the origin of the concept of «description of life» is associated with the historical and literary tradition of biographical works that appeared before the XVIII century [1].

In particular, it is believed that it was based on two means of displaying a biography - as a means of describing individuality, distinguished from the historical process and historical-biographic narrative, where the person is an element, part and illustration of the historical process [4]. In modern humanities, biography is usually understood as a reflection of the development of individuality of a person through the prism of his inner world, inextricably linked with the socio-cultural environment in which it was formed in the case that it devoted itself to.

O. Valevskiy, who considered the biography as a certain type of reflection, arose within of the European cultural tradition with the individualism inherent to it, contributed to the establishment of the understanding of the biography as a research in biografistics (biography studies). Therefore, under this notion, the scientist understood not the history of the person's life, but the process and the result of the study – «the reconstruction of life» [1, p. 12-26]. In this sense, it is approaching, almost identical with the categories «biografistics (biography studies)», «biographical method».

The use of the notion of «biography» as a synonymous concept «person» is widespread both in the research and in the social and professional spheres. In both cases, a person can stand as a «process» and «result» of his own past. Thus, the concept of «biography», as if, summarizes and expresses the «present» or «final» image of a person with all its features, achievements and defeats, white and black spots.

The use of the word «biography» to refer to sources of personal origin (memoirs, memories, diaries, epistolary, etc.) takes place in the practice of historical and psychological sciences, sociology, literary studies. It is receptive and expedient in the implementation of a special source-study analysis of the problems of biographical research, and in other cases isolated from this context, it can lead to discrepancies and terminological confusion [5].

Once again, we note that the pairs of words that are used as synonyms are so interconnected that, under certain circumstances, they can acquire the properties of each other and flow one to the other.

Speaking about the natural variability and dynamism of a biography, today's researcher T. Potyantsev calls it as a genre that «slides out constantly» by enriching the means of the image, and therefore its internal nature substantially complicates the understanding of the logic of such paradigmatic shifts and the mechanisms of convergence and alienate biography of other genres [2, p. 4].

At present, it is continued the accumulation of materials for writing biographies, which will require philosophical reflection, updated theoretical justification, the construction of modern paradigms, which will subsequently provide qualitative changes in science. However, there is no doubt about the importance of the biographical scientific genre and its promise for the latest methodologies based on bold creative experiments,

the information that becomes important narrative projects.

In the wide philosophical-historical-psychological-culturological sense, the term «biography» corresponds to the word «biography» existing in the English-language scientific space V. Chyshko (1996), who is considered one of the founders of contemporary Ukrainian biography, greatly contributed to his integration into Ukrainian humanities. The scientist treats the notion of «biography» as a historical and cultural phenomenon, uniting different types, genders, types of biographical sources, literary and scientific creativity, which have developed historically, as a complete form of biographical creativity associated with human life and activities, its inner and outer world and the role in the historical-cultural process, as the art of creating biographies. He emphasized that the biography should be investigated not only in the context of the general periodization of history and the concrete historical situation, but also take into account of the changing scientific paradigms and ideological vibrations [5].

This universal, comprehensive definition is based on the concept as the «starting matrix» of finding an acceptable definition of the concept a «pedagogical biography», which should combine socio-cultural and psycho-pedagogical understanding of this phenomenon as: a) the individual path of the individual of a scientist, educator, and public figure; b) the narrative form of its comprehension and reflection; c) the genre of scientific and biographical creativity; d) independent direction of research work; e) a separate integrative scientific and methodological challenge; e) the direction of formation of informative-resource base and development of publishing business; e) the section on the systematization of publications in library practice, etc.

It should be understood that the prescribed interpretations and definitions do not exhaust, the whole diversity of understanding of a biography, which is classified by certain attributes and criteria as an essential phenomenon (in the values person, livelihoods), by type, kind, object of research, etc.

The evolution of the terminology of biographical knowledge should be considered through the prism of scientific and methodological discourse, caused by social shifts in the social consciousness and the field of scientific humanitarianism. Therefore, when at the intersection of XX - XXI centuries the scholars began to actively distance themselves from the Soviet understanding of biography as a linear sociologizer description of life, the content of this term began to dynamically modernize. In this ideological and intellectual process, his identity with the English word «biography» began to lose, and in the «Ukrainian-centric version» he acquired a new content and meaning. We observe narrowing and specification of the term «biography», which definitely began to focus on the study of biography as a reflection of the means of science and literature of a complex, contradictory inner world and social activity of man as a phenomenon that synthesizes, represents, produces exceptional physiological, socio-cultural, professional needs, interests, qualities, values, performance results [3].

Conclusions and further research perspectives. Thus, the need to modernize and improve the technology of scientific and pedagogical research of the person (designing, using of methodological tools, reflection) has risen, in particular at the interdisciplinary level, which will raise it to a qualitatively new level that meets European standards and the next challenges facing the Ukrainian pedagogical science. Classification and definition of informative-cognitive potential of its source-study complex will allow to specify the tasks of biografistics (biography studies).

That is why we consider it necessary to carry out historiographical monitoring of this branch of historical and pedagogical science in order to determine the achievements, gaps and prospects for further development, etc.

References

1. Andrushchenko, V. (2005). Vstup do filosofii. Velyki filosofy: navch. Posib [Introduction to Philosophy. Great philosophers: teach. manual]. Xarkiv: PPPF Chyzenko S. Yu., LLC "RIF", 512 p.
2. Bazaluk, O. O. and Yukhymenko, N. F. (2010). Filozofia osvity: navch. posib. [Philosophy of Education: Teach. Manual]. Kiev: Condor, 164. p.

3. Byelan H.V. (2013). Biografichnyi metod v istoryko-pedahohichnii nauksi: providni tendentsii stanovlennia [Biographical method in historical and pedagogical science: leading tendencies of formation] Pedagogical discourse: collection of scientific works/ Editor in Chief I.M. Shorobura. Khmelnytskyi: Khmelnytsky i Humanitarian Pedagogical Academy, Issue 15. P. 45-47
4. Holoviy O. (2015). Formuvannia biografichnoho metodu v ukrainskomu literaturoznavstvi XIX st. [Formation of the biographical method in the Ukrainian literary criticism of XIX century.] Scientific Herald of Lesya Ukrainka Eastern European National University: Philology, Literary criticism, № 9. P. 33-37.
5. Zaychenko, I. V. (2010). Istoriiia pedahohiky: navch. posib. u 2 kn. Kn. 1.: Istoriiia zarubizhnoi pedahohiky [History of Pedagogy: Teach. manual in 2 books – Kn. 1.: History of foreign pedagogy]. Kiev: VD «Word», 624 p.

В статье рассматриваются вопросы о важности использования биографистики для исследования биографий педагогических персоналий. Отмечено целесообразность проведения специального синтезированного изучения развития педагогической биографистики, которая обусловлена необходимостью решения и выяснения ряда вопросов модернизации и совершенствования, исходя из новых научных парадигм, технологий и достижений в изучении биографистики другими гуманитарными науками. Обращено внимание на сопоставлении биографии как жизнеописания и биографистики как науки о комплексе ключевых теоретических понятий историко-биографических исследований. Сконцентрировано внимание на важности отличия смежных понятий в научной гуманитаристике.

Ключевые слова: жизнедеятельность, биографистика, исследования, социальная составляющая, методологические основы, персоналия, гуманитаристика.

У статті розглядаються питання щодо важливості використання біографістики для дослідження біографій педагогічних персоналій. Зауважено на доцільності проведення спеціального синтезованого вивчення розвитку педагогічної біографістики, яка зумовлена потребою розв'язання та з'ясування низки питань модернізації та вдосконалення, виходячи з нових наукових парадигм, технологій і здобутків у вивченні біографістики іншими гуманітарними науками. Закцентована увага на співставленні біографії як життєпису і біографістики як науки про комплекс ключових теоретичних понять історико-біографічних досліджень. Наголошено на значенні відмінності суміжних понять у науковій гуманітаристиці. «Біографічний жанр» у широкому сенсі трактуємо як форму науково-документального або літературно-художнього життєпису історії конкретної особи, її індивідуальної долі, напряму суспільної діяльності. Біографія як жанр, як правило, вміщується у конкретно-історичний контекст, що надає біографічному твору статусу пам'ятки певної епохи. Означені категорії важливі як для розробки науково-методологічних засад педагогічної біографістики, так і для реалізації конкретних наукових проектів у цьому напрямі. Вони визначають її роль і місце у загальному змісті біографістики, визначають взаємозв'язок і взаємозалежність, спільне і особливе із біографічними знаннями, традиціями суміжних галузей гуманітаристики. Для педагогічної біографістики є характерним категорія «біографія», яка, згідно з позицією авторитетних учених є визначенням базового рівня, концептом, що акумулює різні зміст і контексти, що визначаються метою, завданнями, іншими параметрами конкретного дослідження, досвідом його автора. В такому статусі вона фіксує і визначає підходи, способи і методи пізнання й дослідження та їхній процес і результат. У межах біографічної практики категорія «біографія» виступає домінуючою і універсальною та окреслює весь комплекс проблем дослідження біографії особистості, незалежно від сфери її творчої і професійної діяльності або галузі знань, в якій вона досліджується. У широкому філософсько-історико-психолого-культурологічному сенсі поняття «біографія» відповідає існуючому в англомовному науковому просторі слову «biography». До його інтеоризації в українську гуманітаристику вагомо сприяв В. Чижко (1996 р.), якого вважають одним із фундаторів сучасної української біографістики. Вчений трактує поняття «біографія» як історико-культурне явище, що об'єднує різні види, роди, типи біографічних джерел, літературної і наукової творчості, що склалися історично, як завершений вид біографічної творчості, пов'язаний із життям і діяльністю людини, її внутрішнім і зовнішнім світом та роллю в історико-культурному процесі, як мистецтво створювати життєписи. Він акцентував на тому, що біографія має досліджуватися не лише в контексті загальної періодизації історії та конкретно-історичної ситуації, а й зважаючи на зміну наукових парадигм та ідеологічні коливання

Ключові слова: життєдіяльність, біографістика, дослідження, соціальна складова, методологічні засади, персоналія, гуманітаристика.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.013.42:305

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-59-62

Байдюк Наталія Василівна,

кандидат педагогічних наук,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси

orcid/0000-0003-2086-1847

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Інноваційні інтерактивні технології гендерної освіти схарактеризовано як нові освітні практики, спрямовані на поширення ідеї гендерної рівності та підвищення рівня гендерної чутливості шляхом активної взаємодії учасників. До таких форм роботи належать: гендерні кемпи, гендерні квести, флеш-моби, форум-театри, гендерне спортивне орієнтування та ін. Основними критеріями використання інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів є: інноваційність та гнучкість змісту, групова інтерактивна взаємодія, можливість практичного застосування наявних професійних знань, творчий, пошуковий характер діяльності учасників. Розкрито алгоритм, особливості, переваги та недоліки використання технології Open Space («Відкритий простір») та квест-технології у процесі формування гендерної компетентності майбутніх педагогів.

Ключові слова: інтерактивні технології, професійна підготовка, гендерна освіта, гендерне виховання, гендерні взаємини, гендерна компетентність, Open Space («Відкритий простір»), квест.

Постановка проблеми. На сучасному етапі Україна перебуває на шляху нової наскрізної стратегії – гендерного підходу, орієнтованого на формування й утвердження державної політики рівних можливостей, що створює умови для цілісного розвитку особистості. Освіта, як один з найбільш важливих соціальних інститутів, має суттєвий вплив на гендерні відносини, й тому гендерна освіта, гендерне виховання, формування сприятливих умов для гендерної соціалізації є актуальними напрямками професійної діяльності педагогів – фахівців, які здійснюють соціальне виховання молодого покоління.

Впровадження гендерної складової в процес професійної підготовки майбутніх фахівців регламентовано низкою нормативно-правових актів, серед яких особливе значення мають наказ МОНМСУ № 839 від 10.09.2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» та проект Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021». Відповідно до зазначених документів, держава спрямовує зусилля на формування в суспільстві культури гендерної рівності шляхом включення до навчальних програм стандартів гендерної освіти, навчання фахівців із гендерних питань, здійснення наукових досліджень із впровадження гендерного підходу в систему освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади інтеграції гендерної складової в освітній процес вищої школи досліджують: І. Загайнов, І. Кльоцина, В. Кравець, О. Луценко, О. Петренко, Н. Приходькіна, Л. Столярчук, О. Цокур та ін. Роль гендерної освіти та гендерного виховання у формуванні гармонійних гендерних взаємин молоді стала об'єктом вивчення М. Бояркіної, С. Вихор, Т. Дороніної, Л. Шустової, С. Яшник та ін.

Проте серед значної кількості досліджень немає таких, де цілісно було охарактеризовано педагогічні технології, що сприятимуть формуванню вмінь розв'язувати професійні завдання у сфері гармонізації гендерних взаємин молоді (учнівському та студентському колективі, інститутах громадянського суспільства, під час організації дозвілля, вуличних акцій та ін.).

Мета статті: розкрити потенціал інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Результати дослідження. Педагогічна інноватика – це сфера науки про створення нової практики освіти, збагачення навчання новими ідеями, методами, формами, засобами і технологіями, які відповідають схемі: «ідея – процес – результат». В основі таких

технологій – стимулювання активної діяльності студентів до пошуку та прийняття рішень [1, с. 211].

Інноваційна педагогічна технологія об'єднує викладачів з новими ідеями та практичними методиками, студентів із активним освітнім потенціалом, змістове наповнення професійної підготовки, засоби навчання, що сприяють процесу її оптимізації. Інноваційні педагогічні ідеї, що ґрунтуються на діалогічній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, покладено в основу проблемного, особистісно зорієнтованого, ігрового навчання (ситуаційно-рольові, дидактичні, організаційно-діяльнісні, ділові, творчі, імітаційні ігри), соціального проектування, тренінгів [3].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається шляхом постійної активної взаємодії всіх суб'єктів. Фактично будь-яка інтерактивна технологія передбачає фізичну, соціальну та пізнавальну активність, кожна з яких є значущою для досягнення результатів відповідно до поставлених ігрових, розвивальних та початкових цілей. Характерними рисами використання інтерактивних технологій є стиль всезагального занурення в процес діяльності, виконання завдань в умовах певної невизначеності, що сприяє об'єднанню спільних зусиль для прийняття рішень, розвиває креативний потенціал [4, с. 24].

Важливим є той факт, що в інтерактивному навчанні змінюється роль викладача, його активність поступається активності студентів, а завдання викладача як організатора полягає в зовнішньому управлінні процесом, створенні умов для ініціативного та творчого пошуку ефективних рішень, встановленні зворотного зв'язку. Власний практичний досвід постає як передумова для пошуку нової інформації, аналізу нових результатів та прийняття нових рішень.

До умов інтерактивного навчання належать: організація навчального процесу як багатосторонньої партнерської інтенсивної комунікації; сприятлива психологічна атмосфера; спеціальна організація навчального простору [5, с. 21]. Окрім цього, вважаємо за доцільне розкрити умови ефективності застосування інтерактивних форм та методів навчання, визначені Н. Телегіною:

– організаційно-педагогічні (взаємодія педагогів та студентів залежно від їх кількості, організація навчального простору, регламент занять, тайм-менеджмент кожного інтерактивного етапу, чіткі правила роботи);

– методичні (розподіл навчального матеріалу на змістові одиниці залежно від цілей етапів заняття, поєднання індивідуальних форм із парними або груповими формами, розробка дидактичного матеріалу);

– особистісні (психологічна готовність викладача та студентів до взаємодії в процесі навчання, створення мотиваційного середовища та сприятливого психологічного клімату) [7].

Використання інтерактивних методів розвиває комунікативну компетентність, формує готовність до роботи з дітьми та молоддю, сприяє виробленню досвіду прийняття рішень та розв'язанню суперечливих ситуацій, що можуть трапитися як у майбутній професійній діяльності вчителя, так і в щоденній взаємодії з представниками різних гендерів. Крім того, інтерактивна взаємодія дозволяє по-новому підійти до наявних у суспільстві гендерних стереотипів та відкриває шляхи їх трансформування відповідно до умов, що постійно змінюються.

Зауважимо, що в основу інтерактивних методів навчання покладено особистісно-орієнтований підхід, який орієнтує на максимальне використання індивідуального досвіду студентів, потребу в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку, а також діяльнісний підхід, що дозволяє перейти від пасивного засвоєння інформації під час традиційних лекцій до активної участі в процесі пізнання. Робота в малих групах забезпечує розгляд складних питань, що потребують комплексного вивчення та нових підходів до їх інтерпретації, зворотній зв'язок з аудиторією. Застосовуючи діяльнісний підхід у процесі підготовки студентів до гармонізації гендерних взаємин, вважаємо за потрібне звернути увагу на такі особливості:

- особистість, яка не здатна змінити власні гендерні установки, не здатна спричинити істотний вплив на інших;
- дібрані завдання мають відповідати інтересам студентів та враховувати вже наявний досвід гендерної взаємодії;
- особливий регламент роботи, що сприяє необхідності використання для роботи над темою не менш ніж 4-х аудиторних годин із короткою перервою з метою більш глибокого занурення студентів у проблемний матеріал;
- формування досвіду співробітництва та партнерства за допомогою спільних цілей, мотивацій та колективного прийняття рішень [4, с.16-17].

До інтерактивних методів навчання належать і *гендерно чутливі освітні практики* – форми роботи, що мають на меті поширення ідеї гендерної рівності, підвищення рівня гендерної чутливості. Використання інтерактивних форм і методів у гендерній освіті передбачає елементи тренінгу, дискусії, гендерний аналіз, перегляд та обговорення відеоматеріалів на гендерну тематику [8], розгляд життєвих ситуацій крізь призму гендеру, педагогічні

спостереження, організацію творчих справ. Окрім зазначених, до *інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти* зараховано гендерні кемпи, гендерні квести, флеш-моби, форум-театри, гендерне спортивне орієнтування, що належать переважно до позанавчальних форм діяльності студентів.

Таким чином, *інноваційними інтерактивними технологіями гендерної освіти* є нові освітні практики, спрямовані на поширення ідеї гендерної рівності та підвищення рівня гендерної чутливості шляхом активної взаємодії учасників. Характерною рисою є алгоритмізованість, цілісність, результативність та можливість відтворення. Інноваційні інтерактивні технології гендерної освіти спрямовано на формування гендерно орієнтованих умінь педагога, що є передумовою для ефективного розв'язання професійних завдань у сфері гармонізації гендерних взаємин молоді.

Для проведення експериментальної роботи, спрямованої на формування гендерної компетентності майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей, запропоновано такі інноваційні інтерактивні форми навчальної роботи як технологія «Open Space» («Відкритий простір») та квест-технологія. Основними критеріями відбору цих технологій стали: інноваційність та гнучкість змісту, групова інтерактивна взаємодія, можливість практичного застосування наявних професійних знань, творчий, пошуковий характер діяльності учасників. Важливу роль відіграє природне прагнення молодих людей до самостійного розв'язання завдань.

Суттєва перевага технології *Open Space* («Відкритий простір») полягає в можливості протягом порівняно короткого часу опрацювати багато тем та виробити найбільш ефективні шляхи розв'язання проблем. Назва «Відкритий простір» зумовлена тим, що теми для обговорення визначені не організаторами, а самими учасниками, які потім і працюють над ними в паралельних групах.

Особливістю методу є відсутність фіксованих груп: учасники можуть переходити з однієї тематичної групи до іншої під час обговорення. Результати роботи груп мають бути задокументовані у вигляді протоколів та роздані всім учасникам [2].

Робота за цією технологією допомагає створити творчу атмосферу та виявити питання, що з певних причин виявилися поза увагою навчальних програм, але становлять інтерес для студентів. Саме в цьому й полягає одна з основних переваг *Open Space* – кожен учасник отримує можливість опрацювати теми, що відображають індивідуальний гендерний досвід і не з'являються в навчальних програмах. Орієнтовну структуру технології *Open Space* запропоновано у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура технології *Open Space*

1. Початок.	Ознайомлення з технологією <i>Open Space</i> , оголошення загальної теми зустрічі.
2. Ринок пропозицій.	Формулювання учасниками окремих тем в межах загальної, розташування їх на «дошці оголошень», вибір учасниками тем для опрацювання, формування груп та початок обговорення
3. Робота у групах.	Опрацювання тем, фіксація всіх ідей та пропозицій у протоколах.
4. Презентація результатів.	Етап додано до традиційної технології <i>Open Space</i> з метою представлення результатів роботи паралельних груп у загальному колі, що дає змогу озвучити матеріал, обговорити найбільш дискусійні моменти та визначити можливі теми для наступних зустрічей. Презентує результати керівник групи, що працювала над тією чи іншою темою.
5. Вибір. Ранжування. Оцінка. Підрахунок.	Метою етапу є вибір учасниками ключових тем шляхом присвоєння рангового місця в загальному переліку. Кожен керівник групи підраховує бали, поставлені темі, над якою працювала його команда.
6. Конвергенція.	Оголошення тем, що виявилися найбільш важливими, за потреби – детальне опрацювання актуальних проблем із урахуванням запропонованих ідей, висновків та рекомендацій.
7. Підведення підсумків.	Збір учасників у загальному колі та обмін враженнями про роботу в <i>Open Space</i> .

Другою обраною інтерактивною формою роботи стала технологія організації та проведення *квестів* (англ. «Quest» – пошуки). Ми поділяємо думку І. Сокол, яка розглядає квест як приклад організації інтерактивного навчального середовища, ігрову технологію та діяльність, орієнтовану на розв'язання проблеми [6].

Навчальна діяльність у квесті має чітко поставлене завдання, ігровий задум, визначені правила та ставить за мету покращення знань і умінь учасників. *Особливостями квесту* є: розв'язання освітніх завдань через ігрову діяльність; упровадження

новітніх технічних засобів навчання; цілеспрямоване мотивування емоційної та інтелектуальної активності учасників; пошуковий характер навчальної діяльності; розвиток інформаційної та медійної грамотності. У квесті передбачено розмаїття завдань: розв'язання ребусів, загадок, кросвордів, гра «Крокодил», тематичне проходження маршруту, створення плакатів, колажів, реклами-антиреклами, проєктів на основі мозкового штурму, короткі хореографічні та театральні постановки з елементами психодрами, тренінгові вправи, творча діяльність у техніках «аквагрим»,

«квілінг», «декупаж» тощо. Поєднання елементів, їх трансформація дозволяють створювати нові форми роботи. Крім того, квест є унікальним не лише за формою, а й за змістом. Однакові сценарії, завдяки свободі дії учасників та спонтанності розвитку сюжету, призводять до різних результатів. Важливим є й те, що цей метод, як гра за своєю сутністю, робить навчальний матеріал доступним, але не за рахунок його спрощення, а завдяки вибору прийомів, що поєднують теоретичний аспект підготовки з практичною стороною майбутньої професійної діяльності [8].

Окрім того, квести вирішують ряд завдань, на які спрямовані форми інтерактивної взаємодії: формування навичок роботи в команді, розвиток творчого підходу, толерантності, уміння відстоювати власний погляд, мобілізація особистісних ресурсів, програння рольових сценаріїв у різних життєвих ситуаціях. Таким чином, гендерний квест – це пригодницька дидактична гра, наповнена гендерною проблематикою.

Під час квесту увагу зосереджено не лише на проходженні маршруту, а й на виконанні переважно інтелектуальних завдань, при цьому часові показники враховують опосередковано. У гендерному квесті передовсім – творчий характер діяльності, уміння знайти правильне рішення. Окрім того, в підсумку квест має на меті створення певного кінцевого продукту, що слугуватиме орієнтиром для подальшої діяльності.

Підкреслимо, що організація квесту та набір завдань створюють цілісну картину, яка дозволяє учасникам узагальнити пережитий досвід та структурувати отриману інформацію. Викладач-організатор визначає освітні цілі квесту, складає сюжетну лінію, забезпечує організацію пошуково-дослідницької навчальної

діяльності студентів. Зауважимо, що у квесті оцінюють не лише кінцевий результат, а й процес діяльності.

Квест як технологія має суттєві переваги: додаткову мотивацію до навчання, можливість отримати знання за межами навчального закладу, стимул до співпраці, розвиток уміння самостійно приймати рішення, розвиток творчого мислення, розширення світогляду, стимулювання пізнавальної активності. Основна перевага квесту як педагогічної технології полягає у високій мотивації та засвоєнні комплексу гендерно орієнтованих знань, умінь та навичок під час ігрової діяльності.

Серед недоліків квесту – доволі складний процес підготовки та проведення заходу, наявність необхідних матеріальних затрат, пов'язаних із розміщенням завдань по маршруту, придбанням інвентарю для виконання завдань, залежність від погодних умов, потреба в залученні професійних квесторів, ризики порушення правил техніки безпеки під час проведення квесту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропоновані інноваційні інтерактивні технології гендерної освіти підвищують зацікавленість молоді гендерною проблематикою, посилюють прагнення змінювати застарілі гендерні стереотипи й формувати нову, гармонійну систему гендерної взаємодії, дозволяють більш чітко усвідомити правила побудови гармонійних гендерних взаємин, ознайомлюють з методикою проведення інформаційно-просвітницьких заходів з гендерної освіти, дозволяють більш повною мірою використати досвід учасників. Перспективою подальших досліджень є вивчення переваг використання кейс-технології та технології тренінгу з метою формування гендерної компетентності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Клуб устойчивого развития: в помощь лидеру / под. общ. ред. Г. В. Веремейчик. – Минск : Минсктиппроект, 2006. – 114 с.
3. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мельничук. – Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 43 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие. / А. И. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ : А. С. К., 2007. – 144 с.
6. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Сокол – ДВНЗ «Запорізький національний університет». – Запоріжжя, 2016. – 23 с.
7. Телегина Н. В. Педагогические условия развития учебно-познавательных компетенций на интерактивном занятии: компетентностный и квалиметрический подходы / Н. В. Телегина // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № VIII. – С. 256–278.
8. Щелина С. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни / С. Щелина, А. Чудакова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 146-149.

References

1. Dichkiv'ska I. M. 2004, *Innovatsiyni pedagogichni tekhnologii* (Innovative pedagogical technologies) Kyiv, Akademyvidav Publ, 351 p.
2. Veremeychik G. V. 2006, (Eds.) *Klub ustojchyvogo razvytyja: v pomoshh' lyderu* [Club for Sustainable Development: To help Leader] Minsk, Mynsktypproekt Publ, 114 p.
3. Mel'nychuk I. M. 2011, *Teorija i metodyka profesijnoi' pidgotovky majbutnih social'nyh pracivnykiv zasobamy interaktyvnyh tehnologij u vyshhyh navchal'nyh zakladah*. Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» [Theory and methodology of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher educational institutions] (*Extended abstract of candidate's thesis*) Ternopil, 43 p.
4. Panfylova A. P. 2009, *Ymnovacyonnue pedagogicheskye tehnology: Aktivnoe obuchenye* (Innovative pedagogical technologies: Active learning) Moscow, Akademyja Publ, 192 p.
5. Pometun O. I. 2007, *Encyklopedija interaktyvnoho navchannja* (Encyclopedia of Interactive Learning) Kyiv : A. S. K Publ, 144 p.
6. Sokol I. M. 2016, *Pidgotovka vchyteliv do vykorystannja kvest-tehnologii' v systemi pisljadyploimnoi' osvity*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» [Training of teachers to use quest-technology in the system of postgraduate education] *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporozhye, 23 p.
7. Telegina N. V. *Pedagogicheskie uslovija razvittija uchebno-poznavatel'nyh kompetencij na interaktivnom zanjattii: kompetentnostnyj i kvalimetriceskij podhody* (Pedagogical conditions of development of educational and cognitive competences on interactive lesson: competence and qualimetric approaches). Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy, Cheboksary, 2015, Vol. VIII, pp. 256-278.
8. Shelen S., Chudakova A. *Potencyal kvesta kak pedagogicheskoj tehnologyy formirovannja u podrostkov ustanovky vedenija zdorovogo obraza zhizny* (The potential of the quest as a pedagogical technology for the formation of healthy lifestyle in adolescent) . *Molodof ucheny*, 2014, Vol. 21.1, pp.146-149.

Иновационные интерактивные технологии гендерного образования – это новые образовательные практики, направленные на распространение идеи гендерного равенства и повышение уровня гендерной чувствительности путем активного взаимодействия участников. К таким формам работы отнесены: гендерные кэмпы, гендерные квесты, флеш-мобы, форум-театры, гендерное спортивное ориентирование и др. Основными критериями использования интерактивных технологий гендерного образования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов являются: иновационность и гибкость содержания, групповое интерактивное взаимодействие, возможность практического применения имеющихся профессиональных знаний, творческий поисковый характер деятельности участников. Раскрыто алгоритм, особенности, преимущества и недостатки использования технологии Open Space («Открытое пространство») и квест-технологии в процессе формирования гендерной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональная подготовка, гендерное образование, гендерное воспитание, гендерные отношения, гендерная компетентность, Open Space («Открытое пространство»), квест.

Education, as one of the most important social institutions, has a significant impact on gender relations, which is why gender education and the formation of favorable conditions for gender socialization are relevant areas of professional activity of teachers who specialize in social education of the younger generation. To describe the possibility of using innovative interactive technologies of gender education in the process of training future educators. Innovative interactive technologies of gender education are described as new educational practices aimed at spreading the idea of gender equality and raising the level of gender sensitivity through active engagement of participants. Such work forms include: gender camps, gender quests, flash mobs, forum-theaters, gender sports orientation, and others. The characteristic features of interactive technologies of gender education are defined: algorithm, integrity, efficiency, ability to reproduce and orientation on the formation of gender-oriented skills of the teacher. The main criteria for using interactive technologies of gender education in the process of training future educators are: innovation and flexibility of content, group interactive interaction, the possibility of practical application of existing professional knowledge, creative, search character of the activities of participants. The algorithm, features, advantages and disadvantages of using Open Space technology and quest-technology in the process of formation of gender competence of future teachers are revealed. Thus, the proposed innovative interactive technologies of gender education increase the interest of young people in the gender perspective, strengthen the desire to change outdated gender stereotypes and form a new, harmonious system of gender interaction, allow more clearly understand the rules for building harmonious gender relations, familiarize with the method of conducting information and education on gender enlightenment, allow us to fully utilize the experience of the participants. The prospect of further research is the study of the benefits of using case technology and training technology to form the gender competence of future educators.

Key words: interactive technologies, vocational training, gender, gender education, gender relations, gender competence, open space, quest.

УДК 316.72:378:373.2.011.3-051(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-62-66

Добош Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі Закарпаття; розкрито сутність полікультурної освіти майбутніх вихователів; на основі аналізу навчального плану зі спеціальності «Дошкільна освіта» визначено дисципліни та теми, дотичні до проблем полікультурності та підготовки майбутніх вихователів до діяльності у полікультурному освітньому середовищі; продемонстровано полікультурний ресурс дисциплін варіативної частини навчального плану.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурна підготовка, полікультурне виховання, майбутній вихователь, полікультурне освітнє середовище, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Україна історично склалася й існує як багатонаціональна держава, де проживає більше 125 народностей, представлені майже всі світові релігії і раси, до складу населення якої входять різні етнічні спільноти. Цей аспект завжди відбивався на її соціально-економічному, політичному і культурному житті. Тому проблеми збереження і розвитку надбань народів, що населяють Україну виходять на перший план освітньої, кадрової та молодіжної політики регіонів. Актуальним також є пошук ефективних шляхів взаємодії різних етнокультур, зближення людей різних національностей та запобігання міжетнічних конфліктів, які мають місце на тлі політичного життя нашої держави. Значну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє саме освіта, одним із завдань якої є підготовка особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, бути спроможною до міжетнічної і міжкультурної комунікації.

Полікультурне виховання ґрунтується на засадах гуманізму, свободи, рівності та соціальної справедливості у всебічному розвитку особистості та на створенні навчальним закладом умов для збереження й розвитку національних мов і культур. Взаємозбагачення духовного світу кожного народу за рахунок творчого поєднання національних здобутків інших націй є однією з установок полікультурного виховання. Порушення цієї єдності,

перебільшення соціальної функції домінуючого етносу створює загрозу для мирного співробітництва всіх людей незалежно від їх національної приналежності.

За визначенням В.Макаєва, «полікультурне виховання» – включає не тільки освіту людини, але й мету, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити у сучасному суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що включає прилучення підростаючого покоління до етнічної, національної і світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі [5]. Полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам. Зміст полікультурної освіти будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище; виховання позитивного відношення до багатогранного культурного оточення; розвитку навичок соціального спілкування. Пріоритетним завданням у цьому зв'язку виступає виховання духовної культури, яка найбільш чітко проявляється у взаємовідносинах людей, особливо в міжкультурних комунікаціях представників різних національностей. Цим обумовлюється актуалізація уваги педагогів,

вихователів-практиків до полікультурних аспектів освіти й виховання.

Отже, з'явилася потреба у вихованні міжкультурно обізнаної особистості в умовах полікультурного суспільства. За цих умов полікультурність освіти і виховання визначається одним із провідних принципів Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті та відтворюється у державних стандартах базової і повної шкільної освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти.

Проблема полікультурної освіти залишається значимою для багатонаціонального регіону України – Закарпаття та вимагає реалізації полікультурності як шляху до вироблення толерантності у стосунках між представниками різних груп. За даними перепису 2001 року, на території області проживають представники понад 100 національностей. Найбільш чисельна група – українці 1010,1 тис. осіб або 80,5 %, угорці складають 151,5 тис. осіб або 12,1 %, румуни – 32,2 тис. осіб або 2,6 %, росіяни 31,0 тис. осіб або 2,5 %. Роми становлять 1,1 %, словаки 0,5 %, німці 0,3 %, білоруси 0,12 %, євреї 0,05 %, поляки 0,04 %. У всіх районах переважно більшість становлять українці, крім Берегівського району, де 76,1 % становлять угорці. Частково угорці проживають в Ужгородському, Виноградівському та Мукачівському районах і, відповідно до підсумку району, складають 33,4, 26,2 та 12,7 %. Населення румунської національності проживає в основному у Рахівському – 11,6 % та Тячівському районах – 12,4 %. Одні національні групи зосереджені більше у сільській місцевості (румуні), інші – у міській (росіяни, роми, словаки). Угорців майже порівну у сільському і міському ареалі [6]

Сфера освіти – один з ключових факторів забезпечення прав національних меншин. Станом на 2018 рік у Закарпатській області діяло 589 дошкільних закладів, з них 108 (18,34 %) забезпечували потреби національних меншин: з угорською мовою виховання 77, з українською та угорською – 22 (разом 16,8 %), з румунською – 3 (0,51 %), з українською та словацькою – 2, а також по одному закладу з українською та російською, українською та німецькою, угорською та російською мовами виховання [6]. Всі, хто навчається, повинні мати рівні можливості соціального розвитку відповідно до своїх потреб, незважаючи на етнічне походження, стать, соціальний статус, релігійні уподобання тощо.

Як бачимо, актуальною залишається проблема фахової підготовки вихователів до роботи в таких закладах освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У наш час у різних регіонах України, зокрема і на Закарпатті, йде накопичення досвіду організації роботи в закладах дошкільної освіти в нових соціально-економічних, культурних і політичних умовах. У зв'язку з цим реформування системи освіти потребує вдосконалення підготовки майбутніх вихователів, здатних здійснювати професійну діяльність у закладах дошкільної освіти з багатонаціональним складом. Важливість цього напрямку окреслена і в державних документах – Конституції України, законах України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у яких закладені ідеї полікультурності та необхідність їх реалізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми свідчить про дослідження цього питання. Зокрема, проблема виховання культури міжнародних стосунків підліткового покоління, підтримки і захисту особистості в її етичному становленні та самовираженні висвітлюються в працях П. Блонського, В. Водовозової, П. Каптерева, Я. Коменського, І. Песталощі, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, С. Шацького, в яких вони наголошують на необхідності розвитку національної школи, виховання і навчання дітей на традиціях рідної та світової культури.

Вченими досліджено зміст і шляхи формування культури міжетнічних відносин студентської молоді у вищому навчальному закладі (Я. Довгополова, Є. Степанов), культури міжнародного спілкування (Т. Атрошенко), етнокультурної компетентності (О. Гуренко), готовності вчителів до професійної діяльності в

умовах полікультурного середовища (Л. Гончаренко, Н. Лалак), підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму (Е. Бахіча), педагогічні технології підготовки школярів і вчителів до толерантної міжкультурної комунікації (Г. Безюлева, Т. Білоус, С. Бондирева, І. Лощенкова, А. Садохін, Ю. Тодорцева, Г. Шеламова та ін.). Окремі аспекти полікультурного виховання дітей дошкільного віку на засадах етнопедагогіки висвітлюються в працях Ю. Бочарова, О. Гуренко, Л. Кадирової, Л. Редькіної, М. Хайруддінова та ін.

На сьогоднішній день неухильно підвищується інтерес до насичення змісту вищого, шкільного та дошкільного виховання елементами національних культурних традицій і етнопедагогіки. На підтримку культурного розвитку етносів, що проживають в Україні, передбачено введення регіонального компонента в навчальні плани початкової і середньої освіти. Однак, упровадження ідеї полікультурної освіти зосереджено переважно на системі шкільної та вищої освіти: концепції виховання культури міжнародного спілкування (З. Гасанов), багатокультурної освіти (Г. Дмитрієв), мультикультурної освіти (А. Абсалємова, Н. Крилова, А. Шафрікова, М. Bernth, Y. Manning, J. Heiss та ін.), виховання національної самосвідомості та міжетнічної толерантності (Р. Белалов, В. Ботнар, О. Грива, Д. Зінов'єв, Н. Єдігова, З. Мубінова, Е. Сулова, Л. Ядрихинська та ін.), етнопедагогіки (Г. Волков, В. Ніколаєв, Т. Поніманська, Л. Редькіна, М. Тайчинов). За безумовної важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі і, зокрема, Закарпаття, залишається недостатньою. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила мету статті.

Мета статті: виявити особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти Закарпаття до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища.

Результати дослідження. Проблеми глобалізації ініціюють актуальність підготовки педагогів до виховання громадян, здатних до відродження, збереження та примноження надбань вітчизняної культури загалом й етнічної, зокрема. Суспільство висуває якісно нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Поряд із загальною професійною компетентністю педагогів на порядок денний стало питання формування етнокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі освіти і в першу чергу тих, хто покликаний діяти в поліетнічному середовищі.

Розгляд даного питання неможливий без уточнення змісту основних понять. Е. Бахіча розглядала готовність вихователя до професійної діяльності в полікультурному середовищі особливим випадком прояву означеної готовності, що зумовлюється специфічними рисами спільноти, де функціонують заклади дошкільної освіти і де вихователь здійснює свою діяльність. Підготовка як результат виявляється у компетентності, готовності, професійній майстерності, професіоналізмі тощо, що свідчить про спроможність людини, фахівця виконувати діяльність, оволодіння якою складає мету підготовки, її зміст і спрямованість.

А. Богданова зазначає, що полікультурне освітнє середовище сприяє успішній інтеграції особистості у національну та світову культуру, формує як власне етнічну так і загальнонаціональну самосвідомість індивіда. Багатокультурне середовище формує багатокультурну особистість, зовсім іншу, більш гармонійну форму існування сучасної людини, допомагає їй знайти своє місце в системі взаємозв'язків на соціальному, культурному, економічному та інших рівнях [2].

Полікультурне освітнє середовище ЗВО являє собою «духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, що зумовлює світогляд, стиль мислення і поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює в них потребу доручення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; установка з багатокультурним контингентом, що включає різноетнічний, багатонаціональний і різноконфесійний

професорсько-викладацький і студентський склад, покликана задовольнити освітні, соціокультурні адаптивні потреби студентів» [3].

Основними функціями полікультурного освітнього середовища є полікультурна освіта, знайомство не тільки зі своєю національною культурою, але й з культурами інших народів світу); ціннісно-орієнтаційна функція (формування системи ціннісних орієнтацій і відносин у процесі міжетнічної взаємодії); функція полікультурного самозбереження (дає можливість зберігати й охороняти свою індивідуальність, розібратися у своїх етнопсихологічних і полікультурних особливостях); функція соціальної адаптації (забезпечує виховання громадянина, що опікується про збереження цілісності своєї держави, а також ефективно пристосовування студентів до умов життя в сучасному полікультурному суспільстві); креативна функція (сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, такі соціальної активності) [4].

Враховуючи результати досліджень Т. Атрощенко, А. Солодкої, Е. Степанова можна виділити основні напрями полікультурної підготовки майбутнього педагога: формування і розвиток національної свідомості, міжнаціональної толерантності; формування конфліктної компетентності; формування національної ідентичності; виховання культури міжнаціональної взаємодії і спілкування; формування і розвиток полікультурної компетентності; інтернаціональне виховання, виховання у душі світу; формування особливих якостей педагога; розвиток умінь і навиків в педагогічній практиці в області полікультурного освіти.

Полікультурна підготовка вихователя закладу дошкільної освіти – це складний, багатоплановий процес, що вимагає попереднього осмислення його цілей, завдань, змісту, технології здійснення на кожному його етапі й залежний від конкретних соціокультурних і педагогічних умов й обставин. Ми вважаємо, що у змісті полікультурної освіти майбутніх вихователів має бути матеріал про особливості існування полікультурного соціуму, педагогічні технології професійної діяльності у полікультурному просторі.

Таким чином, полікультурна освіта майбутнього вихователя як складовий компонент його професійної освіти має бути спрямована на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

В умовах навчального процесу на педагогічному факультеті Мукачівського державного університету є передумови для реалізації полікультурної освіти майбутніх вихователів. Розглянемо змістову складову полікультурної освіти професійної підготовки майбутніх вихователів. Майбутні вихователі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних з професійною діяльністю. Використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікророзповідання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставки-ярмарки, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів з написання рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики сприяють професійному розвитку студентів. Реалізація полікультурної освіти здійснюється за умови використання потенціалів полікультурного освітнього середовища, соціокультурного оточення з метою задоволення пізнавальних, культурних, освітніх інтересів і потреб студентів, виховання їх у душі миру.

Полікультурний потенціал окремих предметів базується на можливості посилення аспектів полікультурного виховання й формування полікультурної компетентності в змісті навчального матеріалу, яке забезпечує успішний розв'язок поставлених завдань.

зв'язок досліджуваного матеріалу з життям, майбутніми особистими й професійними планами студента.

Особливий інтерес представляє для нас блок дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки. Відбір змісту навчального матеріалу здійснюється на основі акцентування уваги на ціннісних і моральних аспектах, що становлять полікультурну компетентність.

Прокоментуємо зміст дисциплін, дотичних до проблем полікультурності та професійної діяльності у поліетнічному середовищі. Так, у межах «Педагогіки дошкільної» та «Історії дошкільної педагогіки» майбутні вихователі вивчають питання «Зарубіжна школа і педагогіка першої половини ХХ ст.», в якому представлені особливості систем освіти у зарубіжних країнах. У темі «Національне виховання» розкривається поняття «національне виховання», сутність і особливості національного виховання, принципи національного виховання; висвітлюється проблема національного виховання як фактору цілісного формування особистості; визначаються напрями національного виховання та основні шляхи реалізації національного виховання. У темі «Зміст освіти в національній школі» представлено аналіз змісту освіти зарубіжної школи комплексно.

Найповніше феномен полікультурності представлено в навчальній дисципліні «Етнопсихологія». При розв'язанні навчальних завдань використовуються матеріали, факти історичної й культурної спадщини своєї країни і, зокрема, Закарпаття. При вивченні предмету «Основи природознавства з методикою викладання» використовується краєзнавчий матеріал, з предмету «Методика проведення занять з народознавства та ДНЗ» урахуються місцеві традиції й культурні цінності. В процесі вивчення окремих тем фахових методик студенти залучаються до обговорення й вирішення актуальних проблем світу, країни, місцевих проблем.

Полікультурний аспект мовного виховання висвітлює навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в ДНЗ з мовами національних меншин». Аналіз навчальних та робочих програм дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки дозволяє стверджувати, що найповніше проблеми полікультурності та педагогічної роботи можуть розкрити спеціально розроблені дисципліни, тобто дисципліни варіативної частини навчального плану. Так, у навчальні плани підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» введено дисципліну «Становлення і розвиток системи професійних педагогічних закладів з підготовки фахівців дошкільної освіти (на прикладі Закарпаття)», метою якої є висвітлення історичного досвіду та особливостей зародження, становлення та розвитку системи професійних педагогічних закладів з підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, обґрунтування можливості його використання у процесі професійної підготовки вихователів дошкільних установ на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти, формування вміння характеризувати основні напрями педагогічної думки на різних етапах еволюції суспільства.

Дисципліна «Становлення і розвиток системи професійних педагогічних закладів з підготовки фахівців дошкільної освіти (на прикладі Закарпаття)» передбачає: вивчення історичних, культурно-освітніх передумов становлення суспільного дошкільного виховання і професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів освіти на західноукраїнських землях; періодизації розвитку дошкільного виховання і професійної підготовки вихователів на західноукраїнських землях; з'ясування місця і значення навчальних закладів різних типів у системі професійної підготовки вихователів дошкільних установ; аналіз еволюції змісту професійної підготовки майбутніх вихователів; розкриття зв'язку теоретичного навчання і педагогічної практики, виявлення регіональних особливостей організації навчально-виховного процесу; вивчення можливості використання історичного досвіду з підготовки дошкільних педагогів у навчально-виховному процесі на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів.

У процесі вивчення даної дисципліни студенти повинні:

– знати історичні, культурно-освітні передумови становлення та розвитку професійної підготовки вихователів на Закарпатті; регіональні особливості, відмінності в професійній підготовці на різних історичних етапах становлення професії «вихователь»;

– вміти аналізувати та давати принципову оцінку різним педагогічним концепціям і теоріям; творчо використовувати кращі надбання педагогічної спадщини під час розв'язання сучасних актуальних проблем.

Програма педагогічної полікультурної освіти повинна формувати загальні педагогічні знання і вміння, професійно-особистісні якості педагога і якості, які дають можливість працювати у багатонаціональному колективі. Вихователь має володіти високими моральними якостями, любити своїх дітей незалежно від їх етнічної, культурної, релігійної приналежності. Кваліфікований майбутній вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти методикою використання національних ігор, національної художньої літератури, живопису, декоративно-ужиткового мистецтва, музики різних народів як засобів полікультурного виховання. Саме такі якості формуються у студентів у процесі їх фахового становлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підготовка майбутніх вихователів ЗДО до реалізації завдання полікультурного виховання дітей дошкільного віку – важлива складова їх професійної підготовки. Полікультурний потенціал освітнього процесу має яскраво виражену спрямованість і обумовлений такими складовими, як культура управління системою функціонування полікультурного освітнього середовища з формування полікультурної компетентності, технологічна оснащеність освітнього процесу формування полікультурної компетентності, атмосфера занять, їхня організаційна й методична форма.

Отже, полікультурна освіта, полікультурна підготовка майбутніх вихователів є складовою частиною професійно-педагогічної підготовки, мета і результат якої спрямовані на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, оволодіння спеціальними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення регіону. Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є реалізація полікультурної складової у зміст професійної освіти майбутніх вихователів.

Список використаних джерел

1. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04.– Київ, 2003.–21 с.
2. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоёмкие технологии. – 2011. – №1 – С. 113-115 URL : [Електронний ресурс]: режим доступу: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6731
3. Грива О.А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві / О.А. Грива // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 46–52.
4. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учеб. / Л.И. Лурье. – М. : Гардарики, 2006. – 287 с.
5. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
6. Національні меншини Закарпаття: більшому – більше, меншому – менше URL : [Електронний ресурс]: // режим доступу: <http://uchoose.info/natsionalni-menshyny-zakarpattya-bilshomu-bilshe-menshomu-menshe/>
7. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. На здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.– Київ, 2005. – 20с.
8. Степанов Є.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. На здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.– Луганськ., 2004. – 20с.

References

1. Atroshchenko, T.O., 2003. Rozvytok kultury mizhnatsionalnoho spilkuvannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Development of the culture of inter-ethnic communication of the future teacher of elementary school]. Author's abstract. dis. for the sciences degree cand. ped sciences. Kiev
2. Bohdanova, A.Y., 2011. Polykulturaia obrazovatelnaia sereda [Polycultural educational environment]. *Modern high-tech technologists*, [online] 1, pp. 113-115. Available from: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6731 [Accessed 7 May 2019]
3. Hryva, O.A., 2004. Sotsialno-pedahohichna model formuvannia tolerantnosti u ditei ta molodi v polikulturному suspilstvi [Social-pedagogical model of tolerance formation in children and youth in a multicultural society]. *Theoretical and methodical problems of education of children and pupils*, 1, pp. 46-52.
4. Lure, L.Y. 2006. Modelirovaniye rehyonalnykh obrazovatelnykh system [Modeling of regional educational systems]. Moscow: Hardaryky.
5. Makaev, V.V., Malkova, Z.A. and Suprunova, L.L. 1999. Polykulturenoe obrazovaniye – aktualnye problemy sovremennoi shkolu [Polycultural education - actual problems of modern school]. *Pedagogy*, 4, pp. 3–10.
6. Natsionalni menshyny Zakarpattia: bilshomu – bilshe, menshomu – menshe [National Minorities of Transcarpathia: larger - more, smaller - less]. [online] Available at: <http://uchoose.info/natsionalni-menshyny-zakarpattya-bilshomu-bilshe-menshomu-menshe/> [Accessed 7 May 2019].
7. Solodka, A.K. 2005 Polikultureno vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh predmetiv [Polycultural education of high school students in the process of studying humanities]. Author's abstract. dis. for the sciences. degree. cand. ped. Sciences. Kiev.
8. Stepanov, Ye.P. 2004. Formuvannia kultury mizhetnichnykh vidnosyn u studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv [Formation of the culture of interethnic relations among students of higher educational establishments]. Author's abstract. dis. for the sciences. degree. cand. ped.sciences. Lugansk

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательной среде Закарпаття; раскрыта сущность поликультурного образования будущих воспитателей; на основе анализа учебного плана по специальности «Дошкольное образование» определены дисциплины и темы, касающиеся проблем поликультурности и подготовки будущих воспитателей к деятельности в поликультурной образовательной среде; продемонстрировано поликультурный ресурс дисциплины вариативной части учебного плана.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное подготовка, поликультурное воспитание, будущий воспитатель, поликультурное образовательная среда, профессиональная подготовка.

The article has dealt with the problems of preparing of future educators for professional activity in Transcarpathian multicultural educational environment; it has been revealed the sence of multicultural education of future educators; on the basis of the analysis of the curriculum of the specialty "Preschool education", identified the disciplines and themes that are tangible to the problems of multicultural and the training of future educators for the activities in the multicultural educational environment; demonstrated the multicultural resource of the discipline of the curriculum. The purpose of the article is to identify the peculiarities of training of future educators of preschool educational establishments of Transcarpathia for professional activity in a multicultural educational environment. The problems of globalization initiate the relevance of training teachers to educate citizens capable of reviving, preserving and enhancing the achievements of national culture in general and ethnic, in particular. Society puts forward qualitatively new requirements to the training of pedagogical staff. There has been questions about the formation of ethnocultural competence of future professionals in the field of education and, above all, those who are called to act in a multi-ethnic environment. The multicultural preparation of the teacher of the preschool educational establishment is a complex, multi-faceted process that requires a prior comprehension of its goals, objectives, content, technologies at every stage and dependent on specific socio-cultural and pedagogical conditions and circumstances. We believe that the content of multicultural education of future educators should have material about the peculiarities of the existence of the multicultural society, pedagogical technologies of professional activity in the multicultural environment. Thus, multicultural education of the future educator as an integral part of his professional education should be aimed at assimilating the cultural and educational values of other cultures on the basis of knowledge of the culture of their ethno group, mastering special social and pedagogical technologies, which will allow to realize their own professional potential in work with polyethnic population. In conditions of the educational process at the Pedagogical Faculty of Mukachevo State University there are preconditions for the implementation of multicultural education of future educators. An analysis of the programs of the disciplines of the cycle of professional-oriented training allows us to state that the most complete problems of multiculturalism and pedagogical work can reveal specially developed disciplines, that is, disciplines of the variational part of the curriculum. Thus, in the curricula of masters training of specialty 012 "Preschool education" the discipline "Formation and development of the system of professional pedagogical establishments for the training of preschool educators (for example, Transcarpathia)" has been introduced, the purpose of which is to highlight the historical experience and features of the birth, formation and development of the system of professional pedagogical institutions for the training of preschool educators, justification of the possibility of its usage in the process of vocational training of preschool education instructors in the present stage of development of the national higher pedagogical education, the formation of the ability to characterize the main directions of pedagogical thought at various stages of the society evolution. Multicultural education, multicultural training of future educators is an integral part of vocational and pedagogical training, the purpose and result of which are aimed at assimilating the cultural and educational values of other cultures on the basis of knowledge of the culture of their ethnogroup, mastering special technologies, which will allow to realize their own professional potential in work with multi-ethnic population.

Key words: multicultural education, multicultural training, multicultural upbringing, future educator, multicultural educational environment, professional training.

УДК 373.5.016:502/504:004.928(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-66-70

Ігнатишин Микола Іванович,
кандидат технічних наук, доцент,

Хімич Валентин Іванович,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему використання освітніх технологій та роль природничих дисциплін у розвитку уяви учнів, запропоновано пакети комп'ютерних програм для візуалізації навчального матеріалу. Для активізації уяви та покращення сприйняття матеріалу розроблено програму в пакеті Mathcad з подальшою анімацією руху пружного маятника. Застосовані інтерактивні елементи, що дозволяють змінювати параметри системи і характер руху, які служать додатковим каталізатором процесу уяви.

Ключові слова: освітні технології, комп'ютерні технології, викладання дисциплін природничого циклу.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку середньої та вищої освіти висувають досить жорсткі вимоги не тільки до якості знань учнів, а й до умінь і навичок використання комп'ютерних технологій для вирішення різних освітніх завдань [1]. На сьогоднішній день активно впроваджуються комп'ютерні технології безпосередньо в навчальні дисципліни як природничо-наукового, так і гуманітарного циклів [2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У зв'язку з введенням профільного навчання в старших класах середньої школи питання про використання систем комп'ютерних технологій набув додаткової вагомості, оскільки дисципліни природничого циклу, в першу чергу математика і фізика, є базисом для впровадження комплексного підходу у викладанні таких курсів [3].

Значна кількість шкільних завдань, що вимагають комплексних рутинних обчислень, можуть бути ефективно, а головне – коректно, вирішені засобами систем комп'ютерної математики. На основі цього у навчальному процесі з'являється додатковий резерв часу, відкривається можливість використовувати нові методи навчання і вивчення математики, фізики й інших дисциплін. Однак слід враховувати, що навчання технологіям далеко не завжди тотожне розвитку світогляду учня, його

теоретичним знанням. Звідси виникає питання – коли і де в процесі вивчення, зокрема, природничих дисциплін, розумно використовувати освітні технології типу Mathcad [4, с. 5].

В. Бертяев, В. Бойчук, Я. Кіницький, В. Хваржевський, М. Марченко наголошують на широкому застосуванні комп'ютерних технологій у вищій школі при вивченні дисциплін «Теоретична механіка» [6, 7], «Опір матеріалів», «Теорія машин та механізмів» [8] і ін. Використання ж анімаційної технології надає практично необмежені можливості для вивчення геометричних образів в динаміці.

Мета статті: розробити програму в пакеті Mathcad для вивчення явища механічних коливань, які розглядаються в курсі фізики в школі, а також в університетських курсах.

Результати дослідження. Механічні системи є найбільш розповсюдженими технічними системами, вони мають більше розповсюдження, ніж інші, – електричні, оптичні і т. п. Механічні системи (надалі, – механізми) мають широке застосування в різного роду виробничих та транспортних машинах. Ланки механізмів здійснюють складні рухи, зокрема такі, що повторюються, – періодичні. Вивчення, дослідження та комп'ютерне моделювання періодичних рухів ланок механізму не втрачає актуальності.

Рух пасивного пружинного маятника рис.1

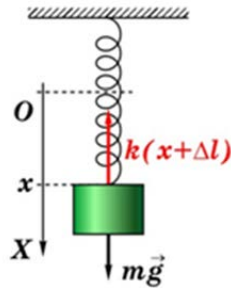


Рис. 1. Пружинний маятник.

описується диференціальним рівнянням 2-го порядку (1).

$$\frac{d^2 x_1(t)}{dt^2} + \omega_0^2 x_1(t) + 2r \frac{dx_1(t)}{dt} = f(t) \quad (1)$$

Для досягнення поставленої мети застосуємо розв'язок диференціального рівняння руху пружинного маятника (2) для побудови анімації його руху.

Результати дослідження.

Вихідні дані: $m := 250 \text{ kg}$, - маса маятника, $k := 1 \frac{\text{N}}{\text{m}}$ - жорсткість пружини, $H := \frac{1}{8} \text{ N}$ - амплітуда збурюючої сили,

$\beta := 1.5 \frac{\text{kg}}{\text{s}}$ - опір середовища, $f \equiv 0.01 \text{ Hz}$ - частота збурюючої сили, $l := 2 \text{ m}$ початкова довжина пружини, $b := 2 \text{ m}$ - розмір вантажу.

Розрахункові формули

$$\omega_0 := \sqrt{\frac{k}{m}} \quad f_0 := \frac{\omega_0}{2\pi} \quad h := \frac{H}{m} \quad \omega := 2\pi \cdot f \quad r := \frac{\beta}{2 \cdot m}$$

$$X_0 := 0 \quad m \quad V_0 := 0 \quad \frac{m}{s} \quad T_0 := \frac{2 \cdot \pi}{\omega_0}$$

$$a := \frac{h}{\sqrt{(\omega_0^2 - \omega^2)^2 + (2 \cdot r \cdot \omega)^2}}$$

$$\delta := \begin{cases} \frac{\pi}{2} & \text{if } \omega_0^2 - \omega^2 = 0 \\ \text{atan}\left(\frac{2 \cdot r \cdot \omega}{\omega_0^2 - \omega^2}\right) & \text{otherwise} \end{cases}$$

Анімація.

Введемо декотрі оператори мови Mathcad
 $X := \text{ORIGIN}$ $Y := \text{ORIGIN} + 1$

Одиничні орти осей координат

$$e_X := \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix} \quad e_Y := \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

Вектор (функція поворота вектора) що отримується поворотом вихідного вектора в площині без або зі зміною його довжини:

r - вихідний вектор, який повертають;

α - кут повороту (+ якщо проти годинникової стрілки; - якщо за годинниковою стрілкою;

NovaLong - нова довжина вектора.

$$\rho(r, \alpha, \text{NovaLong}) := \begin{pmatrix} \cos(\alpha) & -\sin(\alpha) \\ \sin(\alpha) & \cos(\alpha) \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} r_X \\ r_Y \end{pmatrix} \cdot \frac{\text{NovaLong}}{|r|}$$

Визначення кута між векторами L1 і L2 (за теоремою косинусів)

$$T\cos(L_1, L_2, L_3) := \text{acos}\left(\frac{L_1^2 + L_2^2 - L_3^2}{2 \cdot L_1 \cdot L_2}\right)$$

Визначення орта

$$\text{Ort}(r) := \frac{r}{|r|}$$

Функція відрізка-лінії на площині

$$\text{Line}(V_1, V_2, K) := \begin{pmatrix} V_{1K} \\ V_{2K} \end{pmatrix}$$

$$\begin{pmatrix} C_1 \\ C_2 \end{pmatrix} := \begin{cases} \left[\frac{r \cdot (a \cdot \sin(\delta) - X_0) - a \cdot \cos(\delta) \cdot \omega + V_0}{\sqrt{\omega_0^2 - r^2}} \right] & \text{if } r < \omega_0 \\ \left[\begin{matrix} a \cdot \sin(\delta) + X_0 \\ r \cdot (a \cdot \sin(\delta) + X_0) - a \cdot \cos(\delta) \cdot \omega + V_0 \end{matrix} \right] & \text{if } \omega_0^2 - r^2 = 0 \\ \left[\frac{(r + \sqrt{r^2 - \omega_0^2}) \cdot X_0 + V_0 - a \cdot \cos(\delta) \cdot \omega}{2 \cdot \sqrt{r^2 - \omega_0^2}} \right] & \text{if } r > \omega_0 \\ \left[\frac{(r - \sqrt{r^2 - \omega_0^2}) \cdot X_0 + V_0 - a \cdot \cos(\delta) \cdot \omega}{2 \cdot \sqrt{r^2 - \omega_0^2}} \right] & \text{if } r > \omega_0 \end{cases}$$

Розрахунок:

Положення маси, що коливається (2) задається амплітудою коливань, рис. 2.

$$x(t) := \begin{cases} e^{-r \cdot t} \cdot (C_1 \cdot \sin(\sqrt{\omega_0^2 - r^2} \cdot t) + C_2 \cdot \cos(\sqrt{\omega_0^2 - r^2} \cdot t)) + a \cdot \sin(\omega \cdot t - \delta) & \text{if } r < \omega_0 \\ e^{-r \cdot t} \cdot (C_1 + C_2 \cdot t) + a \cdot \sin(\omega \cdot t - \delta) & \text{if } \omega_0^2 - r^2 = 0 \\ e^{-r \cdot t} \cdot (C_1 \cdot e^{\sqrt{r^2 - \omega_0^2} \cdot t} + C_2 \cdot e^{-\sqrt{r^2 - \omega_0^2} \cdot t}) + a \cdot \sin(\omega \cdot t - \delta) & \text{if } r > \omega_0 \end{cases}$$

$V(t) := \frac{d}{dt} x(t)$ - швидкість руху вантажу, рис. 3.

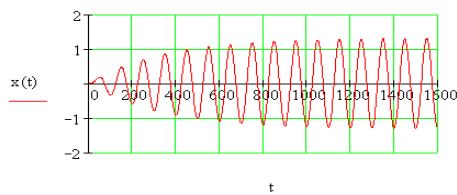


Рис. 2. Зміна амплітуди коливань вантажу в часі.

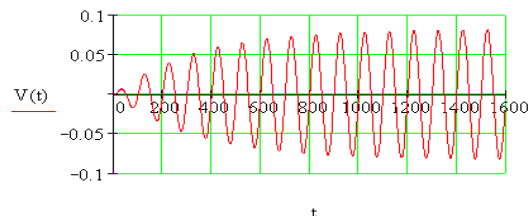


Рис. 3. Зміна швидкості коливань вантажу в часі.

Кількість витків пружини $n := 6$, діаметр витка $d := 1 \text{ m}$,

$$\text{крок } \Delta(t) := \frac{l + x(t)}{n}$$

$$\text{кут } \alpha(t) := -\text{asin}\left(\frac{\Delta(t)}{2 \cdot d}\right) \quad \alpha(0) = -0.167$$

Вектор-точка стояка

$$P_0 := \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Вектори точки

$$P_1(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}, P_2(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{3 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix},$$

$$P_3(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{5 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}, P_4(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{7 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix},$$

$$P_5(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{9 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}, P_6(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{11 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix},$$

$$P_7(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{13 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}, P_8(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{15 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix},$$

$$P_9(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{17 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}, P_{10}(t) := \begin{pmatrix} \frac{d \cdot \cos(\alpha(t))}{2} \\ \frac{19 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix},$$

$$P_{11}(t) := \begin{pmatrix} 0 \\ \frac{20 \cdot d \cdot \sin(\alpha(t))}{2} \end{pmatrix}$$

Витки пружини

$$L_{01}(t, K) := \text{Line}(P_0, P_1(t), K),$$

$$L_{12}(t, K) := \text{Line}(P_1(t), P_2(t), K),$$

$$L_{23}(t, K) := \text{Line}(P_2(t), P_3(t), K),$$

$$L_{34}(t, K) := \text{Line}(P_3(t), P_4(t), K),$$

$$L_{45}(t, K) := \text{Line}(P_4(t), P_5(t), K),$$

$$L_{56}(t, K) := \text{Line}(P_5(t), P_6(t), K),$$

$$L_{67}(t, K) := \text{Line}(P_6(t), P_7(t), K),$$

$$L_{78}(t, K) := \text{Line}(P_7(t), P_8(t), K),$$

$$L_{89}(t, K) := \text{Line}(P_8(t), P_9(t), K),$$

$$L_{910}(t, K) := \text{Line}(P_9(t), P_{10}(t), K),$$

$$L_{1011}(t, K) := \text{Line}(P_{10}(t), P_{11}(t), K),$$

Пружина

$$L_1(t, K) := \text{augment}(L_{01}(t, K), L_{12}(t, K), L_{23}(t, K), L_{34}(t, K), L_{45}(t, K), L_{56}(t, K))$$

На рисунках 4 та 5 зображено мить анімації та QR – код анімації в Інтернеті.

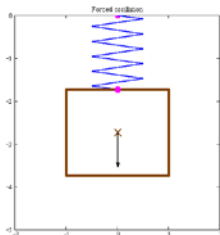


Рис. 4. Мить анімації пружного маятника [9].

$$L_2(t, K) := \text{augment}(L_{67}(t, K), L_{78}(t, K), L_{89}(t, K), L_{910}(t, K), L_{1011}(t, K))$$

$$L(t, K) := \text{augment}(L_1(t, K), L_2(t, K))$$

Анімація вантажу.

Точки вантажу

$$M_1 := \begin{pmatrix} \frac{b}{2} \\ 0 \end{pmatrix}, M_2 := \begin{pmatrix} \frac{b}{2} \\ 0 \end{pmatrix}, M_3 := \begin{pmatrix} \frac{b}{2} \\ -b \end{pmatrix}, M_4 := \begin{pmatrix} \frac{b}{2} \\ -b \end{pmatrix},$$

$$M_1(t) := M_1 + P_{11}(t), M_2(t) := M_2 + P_{11}(t),$$

$$M_3(t) := M_3 + P_{11}(t), M_4(t) := M_4 + P_{11}(t),$$

Лінії,

$$M_{12}(t, K) := \text{Line}(M_1(t), M_2(t), K),$$

$$M_{23}(t, K) := \text{Line}(M_2(t), M_3(t), K),$$

$$M_{34}(t, K) := \text{Line}(M_3(t), M_4(t), K),$$

$$M_{41}(t, K) := \text{Line}(M_4(t), M_1(t), K),$$

$$L_{\text{car}}(t, K) := \text{augment}(M_{12}(t, K), M_{23}(t, K), M_{34}(t, K), M_{41}(t, K))$$

Стрілка вектора сили

$$P_{fv0}(t) := P_{11}(t) - \frac{1}{2} \cdot \begin{pmatrix} 0 \\ b \end{pmatrix} \text{ точка прикладання сили}$$

$$S_{ff} := \frac{1}{6} \cdot 10^4 \text{ масштабний коефіцієнт сили.}$$

$$P_{fve}(t) := P_{fv0}(t) - \begin{pmatrix} 0 \\ h \cdot \sin(\omega \cdot t) \end{pmatrix} \cdot S_{ff} \text{ кінець вектора сили}$$

$$P_{fv}(t, K) := \text{Line}(P_{fv0}(t), P_{fve}(t), K) \text{ вектор}$$

$$H_a := 0.1, W_a := 0.05 \text{ висота та ширина стрілки}$$

$$L_a(t) := P_{fve}(t) + \begin{pmatrix} \frac{W_a}{2} \\ H_a \cdot \text{signum}(P_{fv0}(t)_Y - P_{fve}(t)_Y) \end{pmatrix},$$

$$R_a(t) := P_{fve}(t) + \begin{pmatrix} \frac{W_a}{2} \\ H_a \cdot \text{signum}(P_{fv0}(t)_Y - P_{fve}(t)_Y) \end{pmatrix},$$

$$L_A(t, K) := \text{Line}(P_{fve}(t), L_a(t), K),$$

$$R_A(t, K) := \text{Line}(P_{fve}(t), R_a(t), K)$$

$$\text{Arrow}(t, K) := \text{augment}(L_A(t, K), R_A(t, K))$$

$$f_{\min} \equiv 0.005 \quad f_{\max} \equiv 0.015 \quad f \equiv 0.01 \text{ (або =}$$

$$f_{\min} + \frac{f_{\max} - f_{\min}}{4500} \cdot F) \text{ Hz,}$$

$$F \equiv \text{FRAME}$$



Рис. 5. QR - код анімації пружного маятника, розміщеного на YouTube.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Побудовано анімацію, пружинного маятника. Отримана програма в пакеті Mscad дає можливість моделювати рух пружинного маятника, що активізує процес пізнання закономірностей коливного руху при вивченні відповідного матеріалу учнями та студентами.

Подальше дослідження передбачає розгляд складніших варіантів пружних коливань з застосуванням отриманої програми в пакеті Mathcad, зокрема, випадків коли, дві – три маси з'єднані пружинами, та знаходяться в рідині, або в різних середовищах.

Список використаних джерел

1. Жалдак М.І. Математика з комп'ютером: посібник для вчителів. — 2-ге вид. / М.І. Жалдак, Ю.В. Горошко, Є.Ф. Вінниченко. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — 282 с.
2. Коткин Г.Л., Черкасский В.С. Компьютерное моделирование физических процессов с использованием MATLAB. Учеб. пособие / Г.Л.Коткин, В.С. Черкасский. — Новосибирск, 2001. — 173 с.
3. Львов М.С. Концепція програмної системи підтримки математичної діяльності / М. С. Львов // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. — Вип. 7. — С. 36–48.
4. Дьяконов В.П., Авраменкова И.В. MathCAD 7.0 в математике, физике и в Internet / В.П. Дьяконов, И.В. Авраменкова. — М.: Нолидж, 1998. — 352 с.
5. PTC User's Guide. Mathcad 14.0 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/3239532/Mathcad-14-Users-Guide>.
6. Бертяев В.Д. Теоретическая механика на базе Mathcad: Практикум / В.Д. Бертяев. — СПб.: БХВ – Петербург, 2005. — 762 с.
7. Бойчук И. П. Комплексный подход к преподаванию теоретической механики с использованием информационно-коммуникационных технологий / И. П. Бойчук, О. И. Морозова, Т. В. Бойчук // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2014. — Т. 41, вип. 3. — С. 128 – 141.
8. Кіницький Я. Т., Харжевський В. О., Марченко М. В. Теорія механізмів і машин в системі Mathcad: Навчальний посібник / Я. Т. Кіницький, В. О. Харжевський, М. В. Марченко. — Хмельницький: РВЦ ХНУ, 2014. — 324 с.
9. Анімація пружного маятника [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=xQpJnDCeZxs&t=39s>

References

1. Zhaldak, M.I., Horoshko, Yu.V. and Vinnichenko, Ye.F. 2009. *Matematyka z komp'yuterom [Mathematics with a computer]*. 2nd ed. Kiev: NPU named after M.P. Drahomanov.
2. Kotkin, H.L. and Cherkassky, V.S. 2001. *Komp'yuternoe modelyrovaniye fizycheskykh protsessov s yspol'zovaniyem MATLAB [Computer simulation of physical processes using MATLAB]*. Novosibirsk.
3. L'vov, M.S., 2003. Kontseptsiya prohramnoi systemy pidtrymky matematychnoyi diyal'nosti [Concept of the software system of support of mathematical activity]. *Computer-Oriented Learning Systems*, 7, pp. 36 – 48.
4. D'yakonov, V.P. and Avramenkova Y.V. 1998. *MathCAD 7.0 v matematyke, fyzyke y v Internet [MathCAD 7.0 in math, physics and in Internet]*. Moscow: Nolydzh.
5. PTC User's Guide. Mathcad 14.0. [online] Available at: <http://ru.scribd.com/doc/3239532/Mathcad-14-Users-Guide>.
6. Bertyaev, V.D. 2005. *Teoretycheskaya mekhanyka na baze Mathcad [Theoretical mechanics based on Mathcad]*. St. Petersburg: BKhV - Petersburg.
7. Boychuk, Y. P., Morozova, O. Y. and Boychuk, T. V., 2014. Kompleksnyy podkhod k prepodavanyyu teoretycheskoy mekhanyky s yspol'zovaniyem ynformatsyonno-kommunykatyonykh tekhnolohyy [An integrated approach to the teaching of theoretical mechanics using information and communication technologies]. *Information technology and teaching aids*, 41, 3, pp. 128–141.
8. Kinyts'kyu, Ya. T., Kharzhevsk'kyu, V. O. and Marchenko, M. V. 2014. *Teoriya mekhanizmv i mashyn v systemi Mathcad [Theory of Mechanisms and Machines in the Mathcad System]*. Khmelnytsky: RVC of KhNU.
9. Animatsiya pruzhnoho mayatnyka [Spring pendulum animation]. [online] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=xQpJnDCeZxs&t=39s>

В статті розглянуто проблему використання освітніх технологій і роль естественних дисциплін в розвитку уявлення учнів, запропоновано пакети комп'ютерних програм для візуалізації навчального матеріалу. Для активізації уявлення і покращення сприйняття матеріалу розроблено програму в пакеті Mathcad з наступною анімацією руху пружного маятника. Застосовано інтерактивні елементи, які дозволяють змінювати параметри системи і характер руху, які служать додатковим каталізатором процесу уявлення.

Ключові слова: освітні технології, комп'ютерні технології, викладання дисциплін естествонаучного циклу.

Modern trends in the development of secondary and higher education require rather stringent requirements not only to the traditional forms of knowledge of students, but also the skills and skills of using computer technology to solve various problems. To date, the subject "Informatics" is not enough as a separate discipline of the school course. It is necessary to introduce computer technologies directly in the disciplines of both natural sciences and humanitarian cycles. In connection with the introduction of specialized education in high school, the issue of the use of computer mathematics systems is not open, since disciplines of the natural cycle, primarily mathematics and physics, are the most fertile ground for the implementation of a comprehensive approach - standard teaching methods plus use mathematical packages. A large number of school (and university) tasks that require routine calculations can be effective, and most importantly - correctly, solved by means of systems of computer mathematics. In this regard, there is an additional time reserve, opens the opportunity to use new methods of learning and studying mathematics, physics and other disciplines. However, it should be borne in mind that learning technology is not always the same development of the student's worldview, his theoretical knowledge. Hence the question arises - when and where in the process of studying, in particular, natural sciences, it is wise to use technologies such as Mathcad, Maple, Derive. The experience of teaching natural sciences, in particular, shows that one of the main problems is the lack of development of the imagination of students and students. Therefore, modern educational technologies, packages of computer programs for the visualization of educational material occupy a significant place in the teaching of fundamental and technical disciplines. To enhance the imagination and improve material perception, a program has been developed in the Mathcad package with further animation of the motion of the elastic pendulum. The applied interactive elements that allow you to change the parameters of the system and, thus, the nature of the movement, serve as an additional catalyst for the work of the imagination. Mechanical systems are the most widespread technical systems, they are more widely distributed than others - electric, optical, etc. Mechanical systems are widely used in various production and transport vehicles. The links of the mechanisms carry complex movements, in

particular repetitive, periodic. Study, research and computer simulation of periodic movements of the mechanisms of the mechanism does not lose relevance. In the work, a program has been developed in the Mathcad package to study the phenomena of mechanical oscillations, which are considered in the course of physics at school, as well as in university courses. An animation solution was used to solve the differential equation of motion of an elastic pendulum.

Key words: *spring pendulum, animation, mathcad.*

УДК 821.161.2.09 (477.87) «18-19»

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-70-73

Келемен Андріана Василівна,
аспірант,

Шинкар Іван Петрович,

кандидат філологічних наук, доцент,

Карпатський інститут підприємництва, м. Хуст

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

У статті розкрито досвід виховної роботи в Карпатському інституті підприємництва. Встановлено, що здійснюється значна робота із патріотичного виховання студентської молоді. Пріоритетними напрямками в патріотичному вихованні студентів Карпатського інституту підприємництва є формування національної гордості і громадянської мужності. В інституті звертається увага на дієвому служінні Батьківщині, що передбачає не тільки визнання поваги і любові до всього рідного (територія, предки, мова, історія), а й готовність самовіддано захищати її в умовах збройної агресії з боку північного сусіда.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, національна гордість, громадянська мужність, виховна робота, студенти.*

Постановка проблеми. В умовах українських реалій, коли Україна ціною життя Героїв Небесної Сотні, зусиллями українських військових, добровольців, волонтерів відстоює свободу і територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває патріотичне виховання студентської молоді. Цілі покоління українців були виховані в душі відчуження від рідної землі та національного самозречення. В нас формували почуття національної меншовартості, покривдженості, комплексу неповноцінності, навівали переконання в перевазі «старшого брата». Навмисне поширення російськомовної літературної та музично-пісенної продукції, висвітлення неправдивої історії, висміювання українського характеру й традицій формувало явище етноциду. Наш народ намагалися позбавити усіх ознак культурної та духовної самостійності. Сьогодні єдиний шлях повернення державності – громадянсько-патріотичне виховання молоді.

Формування патріотизму в українському суспільстві залишається першочерговим як для держави, так і для системи освіти в цілому. Відтак національно-патріотичне виховання – важливий сектор навчально-виховного процесу. Виклики сучасного суспільства ставлять перед системою освіти завдання виховати громадянина-патріота нової формации (ініціативну особистість продуктивно-діяльностного типу, яка бачить перспективи своєї держави, готова відстоювати її інтереси.)

Актуальність дослідження проблеми патріотичного виховання студентів визначається низкою обставин – соціальною ситуацією, що склалася нині в нашій країні, перетвореннями в суспільному, політичному, економічному житті, переорієнтації цінностей у свідомості людей. Патріотичне виховання студентської молоді спрямоване на забезпечення цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї.

Вища школа на сучасному етапі розвитку суспільства покликана віддати пріоритети вихованню патріотизму як складнику світогляду студента та його ставленню до рідної країни, інших націй та народів, національних святинь, посиленню любові до України, мови, почуттю відповідальності за її незалежність, збереженню матеріальних і духовних цінностей. Тому в сучасній вищій освіті актуалізується потреба у вихованні патріотизму студентів як почуття і як базової якості особистості на основі нових підходів і шляхів його реалізації. Для успішного розв'язання цієї проблеми ефективним буде створення патріотично спрямованого освітньо-виховного середовища в інституті.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х.Алчевська, Г.Ващенко, Б.Грінченко, М.Грушевський, О.Духнович, М.Драгоманов, А.Макаренко, І.Огієнко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, які значну

увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості. Філософські основи виховного процесу відповідно до нової парадигми освіти і виховання розробляли М.Антонець, А.Бойко, Л.Вовк, М.Євтух, П.Кононенко, В.Москалець, М.Стельмахович, М.Ярмаченко та ін. Проблема сутності патріотичної свідомості відображена у вітчизняній (А.Бичко, І.Надольний, Л.Сохань) та зарубіжній (І.Кант, К.Роджерс, Е.Фромм та ін.) філософії.

Загальнопедагогічні аспекти підготовки майбутнього вчителя досліджували О.Антонова, О.Дубасенюк, Р.Гуревич, І.Зязюн, Н.Кічук, О.Куцевол. Інноваційні підходи до організації виховної роботи у педагогічному університеті вивчали О.Акімова, О.Коберник, В.Сорочинська, В.Шахов та ін. Ціннісні мотиви формування громадянсько-патріотичної культури молоді аспектно висвітлено у працях О.Безкорової, М.Сметанського, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, І.Шорбури та ін.

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б.Ананьєв, П.Блонський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Петровський, П.Якобсон. Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості, – І.Бех, П.Вербицька, П.Ігнатенко, А.Погрібний, В.Поплужний, Ю.Руденко, К.Чорна, О.Шестоपालюк та ін. Достатньо дослідженням у педагогічній науці є національно-патріотичне виховання (Ю.Бондаренко, М.Боришевський, О.Вишневський, Р.Захарченко, В.Кузь, Б.Цимбалістий, В.Янів, Я.Ярема, О.Ярмоленко) та військово-патріотичне виховання (М.Зубалій, В.Івашковський).

В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень з проблем патріотичного виховання: Р.Петронговський досліджував формування патріотизму старшокласників у позанавчальній виховній діяльності; О.Гевко – національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва; О.Абрамчук – патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів; О.Стьопіна – виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва; Т.Гавлігіна – національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу; С.Оришко – патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; М.Тимчик – патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи; В.Мірошніченко – теоретико-методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників; А.Максютов – патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності.

Мета статті: проаналізувати досвід роботи з патріотичного

виховання студентської молоді в Карпатському інституті підприємництва, а також показати пріоритетні напрями в цій роботі.

Результати дослідження. Процес виховання – це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості [6, с. 3]. Одним з пріоритетних напрямів організації виховної роботи в Карпатському інституті підприємництва є активне формування в молодій людині відчуття патріотизму, любові до своєї Вітчизни та рідного краю. Відзначимо, що патріотизм (від гр. *patriotes* – батьківщина) – любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, гордість за свій народ, прагнення захистити його надбання, продовжити примноження його загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Як зазначав В.Сухомлинський, «виховання громадянина патріотом – це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, вчинків» [5, с. 16]. Патріотичне виховання покликане виховувати у молодій людині високі моральні ідеали, почуття жертвовного служіння Батьківщині. Відомо, що основні риси громадянина формуються в молодому віці під впливом загальнонародних цінностей, у взаємодії особистості з суспільством, яке на кожному етапі репрезентують родина, школа та різноманітні колективи [4, с. 170]. Справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це і що її народ не досяг рівня культури, характерної для європейських суспільств. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу. Його добробуту, розбудови культури й господарства. Він захищає честь своєї держави, примножує її багатства [1, с. 246].

На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей:

- повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України);
- участь у громадсько-політичному житті країни;
- повага до прав людини;
- верховенство права;
- толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей;
- рівність усіх перед законом;
- готовність захищати суверенітет та територіальну цілісність України.

Патріотичне виховання у навчальному закладі здійснюється під час проведення навчальних занять, через систему виховних заходів, гурткову роботу, проведення екскурсій, написання науково-дослідницьких робіт. Куратори академічних груп у своїй роботі керуються Конституцією України, Концепцією Національно-патріотичного виховання, нормативними документами, наказами, розпорядженнями Президента України, Міністерства освіти і науки.

Провідна роль у вихованні молоді належить українській мові як духовному стержню нації. Рідна мова – найважливіший засіб патріотичного виховання. Вона була і є важливою сферою впливу на національну свідомість молоді. Розуміння студентами процесу повернення до рідних коренів, витоків українства, національного самоствердження і саморозвитку вже є проявом патріотизму. Студентська молодь має усвідомити, що без оволодіння державною мовою неможливо стати повноцінним громадянином своєї держави, патріотом України та й просто інтелігентною людиною, кваліфікованим спеціалістом будь-якої галузі господарства. Актуальними сьогодні є думки І.Огієнка та В.Сухомлинського про те, що до найважливіших ознак нації належить рідна мова, а з нею витворена культура, яка стає душею нації, її духом. Зокрема, В.Сухомлинський зазначав, що в руках педагога слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести,

звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків [5, с. 56].

В інституті велика увага приділяється збереженню і примноженню духовних цінностей, культурних національних традицій, шанобливому ставленню до української мови. Свідченням цього є такі щорічні заходи, як тематичні вечори вшанування видатних українців, «Дні української писемності та мови», «Дні рідної мови», літературно-музичні композиції до дня народження Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, конкурси читців поезії, студентських творчих робіт, дослідження родоводу, фольклору рідного краю.

Великий виховний потенціал мають такі дисципліни, як «Історія України», «Культурологія». Стрижневим моментом системи формування патріотичних якостей повинні стати історичні традиції перемог українського воїнства, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини. Знання і дотримання традицій народу не можливе без хорошого знання історії Вітчизни, а саме: доби Київської Русі, доби Козаччини, Другої світової війни. Особливого значення набуває ознайомлення з історією героїчної боротьби українського народу за державну незалежність протягом свого історичного шляху, зокрема, у ХХ-ХХІ століттях це ОУН, УПА, дисидентський рух, студентська Революція на граніті, Помаранчева революція, Революція Гідності. Небайдужими залишають молодь історичні приклади прояву патріотизму однолітків (бій під Крутами, національний молодіжний рух в західній Україні, бій на Красному полі, «живий ланцюг» на підтримку незалежності України у 1990 році, участь студентства в подіях Майдану та російсько-українській війні).

Живим прикладом мужності і героїзму є захисники України, що боронили країну в минулому і зараз обороняють нашу державу від російської агресії. Своєрідним протестом студентів і викладачів у Карпатському інституті підприємництва на російську агресію стали патріотичний флешмоб «Єдина Україна», всеукраїнський захід «Марш єдності». Студентський колектив узяв участь у міських заходах вшанування пам'яті Героїв Небесної Сотні. Окремої уваги заслуговує сучасна волонтерська діяльність студентів та викладачів. Увесь колектив долучився до акції збору медикаментів, теплих речей, продуктів харчування для воїнів. Напередодні великодніх свят була проведена акція щодо виготовлення оберегів для воїнів. Дівчата та юнаки приготували великодні кошики, аби створити атмосферу домашнього затишку у військових окопах.

У навчальному закладі панує національний дух, усі урочисті заходи проводяться з використанням національної і державної символіки, українського традиційного одягу. Куратори академічних груп на виховних годинах відкривають перед молоддю яскраві сторінки історії української держави, вчать студентів розуміння і необхідності дотримання норм і принципів чинного законодавства України, поваги до прав і свобод інших людей, шанобливого ставлення до державних символів. Проведено виховні заходи «Українська державність: віхи історії», «Я – нащадок великих козаків», «Національні святині і символи моєї держави», «Конституція України: права і обов'язки», «І пливе наш синьожовтий шлях (історія символів України)», «Символіка України: минуле і сучасне».

Уже традиційними в інституті стали тижні правових знань. Забезпечують формування у студентів норм правової культури, поваги до Конституції, законодавства України, законів такі виховні заходи: «Закон – єдиний для всіх», «Закон і право», «Право в нашому житті», «Кримінальна відповідальність неповнолітніх», «Роль Конституції в нашому житті», «Підліткова злочинність: джерела, характер і особливості». Науково-педагогічний колектив спрямовує свої зусилля на виховання студентів у душі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби. Патріотизм в Україні традиційно завжди мав духовні корені, насичені вірою, яка вчить нас любити Батьківщину, як рідну матір, а якщо треба буде, то захищати її до останньої краплі крові. Сьогодні, у час війни, нерідко

спостерігаємо випадки відмови щодо виконання святого для кожного громадянина військового обов'язку. Тому, щоб сформувати у молоді моральний фундамент патріотизму, щороку для студентів нового набору проводиться військово-спортивний конкурс «Хочу в армію», виховні заходи для старшокурсників, що формують готовність юнаків до строкової військової служби: «Військовий обов'язок – справа честі кожного юнака», «Захист Батьківщини – святий обов'язок громадянина», «Ми – славні нащадки запорозьких козаків», «Славними шляхами Української повстанської армії», «Українська армія: історія і сучасність». Розвитку інтересу до військової професії та служби в Збройних Силах України сприяють заходи до Дня захисника Вітчизни, Дня перемоги: зустрічі з учасниками бойових дій в Афганістані, колишній Югославії, воїнами-миротворцями, ветеранами Великої Вітчизняної війни; військово-спортивне свято «Козацькому роду нема переводу». Студенти опікуються ветеранами, надають їм постійну допомогу. Щороку студентськими силами наводиться порядок в місцях захоронення вояків УПА, українських січових стрільців, учасників Великої Вітчизняної війни, воїнів російсько-української війни.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз досвіду свідчить про те, що в Карпатському інституті підприємництва здійснюється значна робота із патріотичного виховання студентської молоді. Пріоритетними напрямками в роботі є формування в студентів національної гордості і громадянської мужності.

Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого демократичного суспільства і виступає суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенціальних соціальних можливостей в духовній, економічній і соціальних сферах життя суспільства. Тому мета навчального закладу на сучасному етапі – виховати молодь гуманною, творчою, відповідальною, з активною життєвою позицією, яка могла б реалізувати себе. Без пробудження таких моральних феноменів, як патріотизм, обов'язок, совість, почуття власної гідності, працелюбність навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в країні. Подальші напрями роботи вбачаємо в узагальненні досвіду закладів вищої освіти України щодо патріотичного виховання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І.Вишневецький // Посібник для студентів вищих начальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Гевко О.М. Формування національно-патріотичних рис у студентів / О.М.Гевко // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 47–48.
3. Гнатенко С.А. Виховання громадянськості у студентів в системі вищої освіти / С.А.Гнатенко // Вісник Національного технічного університету України «Київський Політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – К., 2003. – № 1. – С. 177–182.
4. Кухаренко П.М. Формування громадської позиції сучасної молоді / П.М.Кухаренко, О.О.Резінкова // Україна на зламі тисячоліть – 20 років незалежності (1991-2011): зб. наук. пр. – Д.: Видавництво «Придніпров'я», 2011. – Вип. 3. – С. 169-174.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К: Радянська школа, 1976. – 175 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232 с.

References

1. Vyshnevskiy, O.I., (2003). Teoretychni osnovy suchasnoyi ukraiyins'koyi pedahohiky [Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy]. In: *A Manual for Students of Higher Primary Institutions*. Drohobych: Kolo.
2. Gevko, O.M., (2001). Formuvannya natsional'no-patriotychnykh rys u studentiv [Formation of national patriotic features of students]. *Native school*, 11, pp. 47–48.
3. Gnatenko, S.A., (2003). Vykhovannya hromadyans'kosti u studentiv v systemi vyshchoyi osvity [Student Citizenship Education in the Higher Education System]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 1, pp. 177–182.
4. Kukhareno, P.M. and Rezinkova, A.O., (2011). Formuvannya hromads'koyi pozyttsiyi suchasnoyi molodi [Formation of public opinion of modern youth]. *Ukraine at the turn of the millennium – 20 years of independence (1991-2011)*, 3, pp. 169 – 174.
5. Sukhomlynskiy, V.O. 1976. *Yak vykhovaty spravzhnyu lyudynu [How to raise a real person]*. Kyiv: Soviet school.
6. Fitsula, M.M. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]*. 3d ed. Ternopil: Educational book–Bogdan.

В статтє раскрыто опыт воспитательной работы в Карпатском институте предпринимательства. Установлено, что осуществляется значительная работа по патриотическому воспитанию студенческой молодежи. Приоритетными направлениями в патриотическом воспитании студентов Карпатского института предпринимательства является национальная гордость и гражданское мужество. В институте обращается внимание на действенном служении Родине, что предполагает не только признание уважения и любви ко всему родному (территория, предки, язык, история), но и готовность самоотверженно защищать ее в условиях вооруженной агрессии со стороны северного соседа.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национальная гордость, гражданское мужество, воспитательная работа, студенты.

Under conditions of Ukrainian realities, when Ukraine at a cost of lives of Heavenly Hundred Heroes, with the efforts of Ukrainian military and volunteers, is defending freedom and territorial integrity, the patriotic upbringing of student youth becomes of paramount importance. The whole generation of Ukrainians was raised in the spirit of alienation from their native land and national self-denial. There was formed the feeling of national minority, offendedness, inferiority complex, the belief of superiority of "older brother" was inspired. The intentional dissemination of Russian-language literary and musical-song products, illumination of false history, mocking of the Ukrainian character and traditions formed the phenomenon of ethnocide. Our people tried to deprive all the signs of cultural and spiritual independence. Relevance of the study on patriotic education of students is determined by several factors - social situation in our country today, changes in the social, political, economic life, reassessment of values in people's minds. The patriotic education of student youth is aimed at ensuring the integrity, unity of Ukraine, which is the core of the Ukrainian national idea. High School in modern society is designed to give priority to the education of patriotism as a component of philosophy of student and their attitude toward their native country and other nations and peoples, national shrines, increased love for Ukraine, language, sense of responsibility for its independence, preserve the material and spiritual values, therefore, in modern higher education, the need to educate students' patriotism as a feeling and as a basic quality of personality based on new approaches and ways of its realization is actualized. For a successful solution of this problem, it will be effective to create a patriotically oriented educational and instructional environment at the institute. The purpose of the article is to analyze the experience of patriotic education of students in the Carpathian Institute of Entrepreneurship, as well as to show the priority directions in this work. One of the priorities of the organization of educational work in the Carpathian Enterprise Institute is active formation of the young man's sense of patriotism

and love for their homeland and their native land. The main objective of the educational process at the institute – to form personality endowed with civic responsibility, national identity, high spiritual values, family and patriotic feelings. The priority directions in the patriotic education of the students of the Carpathian Institute of Entrepreneurship are national pride and civic courage. Patriotic education at the institute is carried out during the training sessions, through educational activities, circle work, excursions, writing research papers. Thus, the analyzed experience shows that the Carpathian Institute of Entrepreneurship is carrying out significant work on patriotic education of student youth. Priority directions in the work are national pride and civic courage.

Key words: patriotism, patriotic upbringing, national pride, civic courage, educational work, students.

УДК: 378.4(430-21)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-73-77

Клепар Марія Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, м. Івано-Франківськ

orcid/0000-0003-3545-411X

ЕТАПИ І ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

У статті розкрито процес формування і становлення закладів вищої освіти України з підготовки майбутніх фахівців-міжнародників. Визначено його тенденції, особливості та три основні етапи: 1944 – 1991 рр., коли професійна підготовка здійснювалася лише у Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка; 1992 – 1997/1998 рр., коли діяльність у цьому напрямі розгорнули чотири державних виші; 1999 – 2017 рр., коли їхня чисельність коливалася у межах 15 – 45.

Ключові слова: система вищої освіти, заклади вищої освіти, професійна підготовка, галузь освіти «Міжнародні відносини», студенти-міжнародники.

Постановка проблеми. Інституційний компонент, що складається з різнопрофільних, різнотипних навчальних, наукових і адміністративних закладів і установ, є одним із основних, що визначає етапи, динаміку, характер, інші аспекти розвитку освітньої сфери України. У такому ключі важливим предметом дослідження є вивчення проблеми формування і становлення мережі закладів вищої освіти (ЗВО) з підготовки студентів-міжнародників. Цей процес визначається загальними тенденціями розвитку національної системи освіти та має свої особливості, зумовлені ситуацією, що склалася за радянського періоду, специфікою професійної підготовки та ін. Цим визначається наукова і практична актуальність заявленої в назві статті теми.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У 90-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. нагромадився значний доробок з історії розвитку освіти в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Окремі науково-теоретичні аспекти професійної підготовки студентів-міжнародників у вишах України і закордоння порушуються у працях Г. Джоунса, К. Істоміної, К.Кнайппера, Н. Мука, В. Третька та ін. Однак ця проблема не стала предметом спеціального дослідження, що зумовлює доцільність підготовки цієї статті.

Мета статті: аналіз процесу формування і розвитку організаційної мережі ЗВО України, що забезпечують професійну підготовку студентів-міжнародників, визначення його основних етапів, тенденцій і особливостей.

Результати дослідження. Перший найбільш тривалий період формування системи вищої освіти професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин представлений Київським національним університетом імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка). Його організаційна діяльність предметно висвітлена в нашій публікації [див.: 5], тож зараз лише відзначаємо, що вона охоплювала 1944 – 1992 рр. та супроводжувалася численними реорганізаціями профільного навчального підрозділу. Він здобув

сучасну назву – Інститут міжнародних відносин (ІМВ) та залишається провідним науково-методичним і організаційним центром формування фахівців-міжнародників.

Початок другого періоду формування системи професійної підготовки фахівців-міжнародних пов'язуємо з проголошенням державної незалежності України в 1991 р. Хоча ця доленосна подія не потягнула автоматичного розширення мережі профільних ЗВО, але новий державно-політичний статус України актуалізував потребу у власних національних кадрах, готових до професійної діяльності в царині міжнародних відносин.

Важливі стимули і концептуальні орієнтири для її розвитку визначив Указ Президента України від 30 травня 1995 р. «Про підготовку спеціалістів у сфері міжнародних відносин». У ньому стверджувалося, що «забезпечення національних інтересів України на міжнародній арені» потребує створення «єдиної державної системи» підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів для роботи за кордоном та в апараті Міністерства зовнішніх справ (МЗС), інших державних органах. Окреслювалися механізми і заходи щодо розв'язання цього завдання [13].

За основний критерій, «нитку Аріадни» з'ясування динаміки, етапності процесу формування і розбудови мережі навчальних підрозділів у ЗВО, що здійснювали підготовку фахівців-міжнародників, беремо перелік спеціальностей у галузі знань «Міжнародні відносини».

Чинний упродовж двох десятиріч державної незалежності перелік напрямів і спеціальностей, з яких готувалися фахові кадри в Україні, мав «радянське походження». Таку ситуацію відображає перший, затверджений Кабміном 18 травня 1994 р., перелік спеціальностей з підготовки фахівців з вищою освітою за напрямом «Міжнародні відносини», який стосувався лише одного рівня – спеціаліста (табл. 1).

Таблиця 1

Перелік спеціальностей підготовки фахівців з вищою освітою за напрямом підготовки «міжнародні відносини», визначений постановою Кабміну від 18 травня 1994 року

Напрямок підготовки фахівців з вищою освітою	Спеціаліст	Молодший спеціаліст
6.0304 Міжнародні відносини	7.030401 Міжнародні відносини	-
	7.030402 Міжнародне право	-
	7.030403 Міжнародні економічні відносини	-
	7.030404 Міжнародна інформація	-
	7.030405 Країнознавство	-

Наступний, затверджений постановою Кабміну від 24 травня 1997 р. перелік спеціальностей адаптувався до запроваджуваної в Україні тривірневої освітньо-кваліфікаційної системи «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Для двох нових рівнів

вводилися відповідні шифри, а перелік із п'яти спеціальностей за напрямом підготовки «Міжнародні відносини», в руслі зростання популярності економічної галузі знань, доповнювався шостою – «Міжнародний бізнес» (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік спеціальностей з напрямку підготовки «міжнародні відносини» за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою Кабміну від 24 травня 1997 р.

Напрямок підготовки	Спеціальність	Освітньо-	кваліфікаційний	рівень
0304 Міжнародні відносини		Бакалавр	Спеціаліст	Магістр
	Міжнародні відносини	6.030400	7.030401	8.030401
	Міжнародне право	6.030400	7.030402	8.030402
	Міжнародні економічні відносини	6.030400	7.030402	8.030403
	Міжнародна інформація	6.030400	7.030404	8.030404
	Країнознавство	6.030400	7.030405	8.030405
	Міжнародний бізнес	6.030400	7.030406	8.030406

Принципово нові зміни у цей процес вносила постанова Кабміну від 29 квітня 2015 р., згідно з якою перелік спеціальностей галузі знань «Міжнародні відносини» скорочувався із шести до трьох у такий спосіб, що залишалися дві старі: «Міжнародне право» і «Міжнародні економічні відносини» (до якої вливався

«Міжнародний бізнес») та створювалася одна нова: «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», яка інтегрувала спеціальності «Міжнародні відносини», «Міжнародна інформація», «Країнознавство» (табл. 3).

Таблиця 3

Затверджений постановою Кабміну від 29 квітня 2015 р. перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти

Шифр галузі	Галузь знань	Код спеціальності	Найменування спеціальності
29	Міжнародні відносини	291	Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії
		292	Міжнародні економічні відносини
		293	Міжнародне право

Чинні переліки спеціальностей стали основним орієнтиром організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників у ЗВО України. При цьому, слід визнати, що, вдаючись до їхнього відкриття, окремі вищі часто керувалися меркантильним інтересами, які зумовлювалися популярністю, престижністю галузі знань «Міжнародні відносини», а вже потім оцінювали власні можливості і ресурси, потреби ринку, інші об'єктивні та суб'єктивні чинники цього процесу.

Другий період формування і становлення системи підготовки фахівців-міжнародників у ЗВО України умовно визначаємо 1992 – 1997/1998 рр. Поряд із ІМВ, другим потужним осередком професійної підготовки фахівців-міжнародників став відкритий 1992 р. факультет міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка. Ініціативу ректорату університету і Львівської облради щодо його створення підтримали Комісія у закордонних справах Верховної Ради України, МЗС та КНУ ім. Т. Шевченка. Розбудова факультету впродовж наступного десятиріччя супроводжувалася реорганізаціями і відкриттям нових кафедр, створенням профільних навчальних і наукових підрозділів тощо. Як наслідок, у другій половині 1990-х рр. була налагоджена освітня підготовка за всіма шістьма чинними в галузі «Міжнародні відносини» спеціальностями, кожна з них мала по 4 – 7 спеціалізацій [14].

Третім ЗВО, який долучився до підготовки майбутніх міжнародників, став Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, який дав цікавий досвід інтеграції організаційних і кадрових ресурсів у цьому напрямі. Включений на початку 1992 р. до складу університету Інститут соціального управління і політології було реорганізовано спершу у факультет соціології, економіки, політології, а 1994 р. – в Інститут соціальних наук. Тоді ж у його підпорядкування з історичного факультету перевели спеціальність «Міжнародні відносини», а також відкрили

спеціальність «Міжнародні економічні відносини». У січні 2018 р. Інститут соціальних наук цього вишу трансформувалася у факультет міжнародних відносин, політології та соціології, де навчання студентів за двома означеними спеціальностями забезпечують профільні кафедри міжнародних відносин, історії й світової політики, світового господарства і міжнародних економічних відносин [17].

Четвертим державним ЗВО України, що налагодив професійну підготовку студентів-міжнародників, став Донецький національний університет імені Василя Стуса, де на базі історичного факультету, окрім чинних спеціальностей «Історія» і «Політологія», 1997 р. відкрили нову – «Міжнародні відносини». Разом із п'ятьма чинними кафедрами історичного та політологічного профілів для забезпечення навчального процесу в цьому напрямі підготовки 1999 р. створили кафедру міжнародних відносин і зовнішньої політики [7].

Функціонування цих чотирьох ЗВО головним чином репрезентує другий етап становлення і розвитку системи професійної підготовки фахівців-міжнародників в Україні. Через обмежені пропозиції на ринку освітніх послуг «малодоступність» дипломатичної освіти стали компенсувати приватні вищі, що розширювали можливості для оволодіння відповідними спеціальностями юнаків і дівчат з різних регіонів України.

Початок третього періоду формування організаційної мережі підготовки кадрів міжнародників знаменують 1997 – 1998 рр., він фактично триває до сьогодні. Його зміст і особливості визначають дві важливі тенденції: регіоналізації та посилення профільної спрямованості цього процесу, коли в нього стали включатися ЗВО, які здійснювали підготовку у правознавчому, економічному, військовому та інших спеціалізованих напрямках.

Тенденція регіоналізації розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників виявилася у відкритті

відповідних спеціальностей у периферійних (у сенсі територіального розташування) університетських центрах. Організаційною базою для цього слугували як чинні факультети, інститути, кафедри, інші наукові й навчальні підрозділи, які зазнавали відповідної профільно-орієнтованої реорганізації, так і створення нових навчальних підрозділів відповідного спрямування. У кожному конкретному випадку цей процес мав свої специфіку і особливості.

За подібним «сценарієм» (організаційними моделями) він протікав в університетських центрах західного і східного регіонів України. У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича із відкриттям спеціальностей «Країнознавство» (1999), «Міжнародна інформація» (2005), «Міжнародні відносини» (2012) змінювалася назва історичного факультету на «факультет історії та політології», відтак на «факультет історії, політології та міжнародних відносин». Паралельно внаслідок реорганізації відбувалося формування профільних підрозділів – кафедри міжнародних відносин (2001) та створеної на основі її поділу кафедри міжнародної інформації (2005) тощо [15].

Подібний шлях розвитку пройшов факультет історії, політології і міжнародних відносин Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, де з відкриттям відповідних спеціальностей поставали кафедри міжнародних відносин (2007) та міжнародних економічних відносин (2013).

Значна частина регіональних університетів пішла шляхом створення нових профільних навчальних підрозділів, що здійснювали освітню діяльність у цьому напрямі. Цікаве явище в означеному процесі засвідчує Волинський державний університет імені Лесі Українки (2012 р. перейменованій у «Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки»). Перші організаційні кроки здійснили у вересні 1993 р., коли провели набір студентів за спеціальністю «Референт-країнознавець. Перекладач». Її доцільність мотивувалася потребою «розвитку транскордонного співробітництва в західному регіоні України», в якому університет розглядався як «центр підготовки фахівців» з міжнародних зв'язків Волині зі сусідніми державами. Після реорганізації у жовтні 1995 р. в університеті запрацював новий структурний підрозділ – Міжнародний інститут суспільної географії і менеджменту, який у серпні 1998 р. перейменували у факультет міжнародних відносин. Для підготовки студентів за спеціальностями «Міжнародні відносини», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародна інформація» були сформовані профільні кафедри міжнародних економічних відносин та управління проектами; міжнародних відносин і регіональних студій; міжнародних комунікацій та політичного аналізу; іноземних мов та перекладу [16].

Так само на основі тривалих організаційних реформувань у вересні 2011 р. постав факультет суспільних наук і міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара на основі створеного у грудні 2005 р. соціально-гуманітарного факультету, який тоді об'єднав спеціальності і напрями підготовки, що функціонували на трьох факультетах (історичному; соціології та психології; юридичному). У 2005 р. до нього перевели спеціальність «Міжнародні економічні відносини» з факультету економіки, а в 2012 р. відкрили спеціальність «Міжнародна інформація» [4].

Два означених вище своєрідних за внутрішніми пертурбаціями приклади типові, адже засвідчують складні комбінації, які супроводжують процеси внутрішньої реорганізації вишів у пошуках оптимальної моделі навчального підрозділу, здатного інтегрувати і мобілізувати власні ресурси для якісної підготовки майбутніх фахівців. На цьому шляху апробувалися різні варіанти не лише внутрішньої інтеграції, а й об'єднання зусиль різних вишів. Прикладом може слугувати Ужгородський національний університет, де першим кроком, що дозволив розпочати підготовку майбутніх фахівців-міжнародників, стало відкриття у 1998 р. філії Інституту міжнародних відносин КНУ ім. Т. Шевченка. Згодом на її основі створили факультет міжнародних

відносин та факультет міжнародної політики, менеджменту та бізнесу. А в листопаді 2016 р. унаслідок їхнього об'єднання з історичним факультетом постали факультет історії та міжнародних відносин і факультет міжнародних економічних відносин. Це дало змогу уникнути дублювання, зміцнити кадровий потенціал та зосередити зусилля профільних кафедр (міжнародних економічних відносин; міжнародної політики; прикладної лінгвістики; теорії та практики перекладу та ін.) на підготовці бакалаврів і магістрів за спеціальностями «Міжнародні відносини», «Міжнародна інформація», «Країнознавство» та «Міжнародні економічні відносини» [1].

Аналогічним шляхом пішли в Запорізькому національному університеті, де спершу, у 2005 р., на історичному факультеті відкрили спеціальність «Країнознавство», а 2013 р. в Інституті права, економіки та міжнародних відносин спеціальність «Міжнародні економічні відносини». Внаслідок чергового реформування на них постали профільні кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин; економіки і міжнародних економічних відносин та ін. [3].

Згідно з нашим аналізом Національний університет «Львівська політехніка» став чи не єдиним ЗВО України, де підготовка студентів-міжнародників за спеціальністю «Міжнародна інформація» здійснюється у навчальному підрозділі математичного профілю – Інституті прикладної математики та фундаментальних досліджень. Для забезпечення навчального процесу в 2006 р. на базі спеціалізованої секції кафедри прикладної математики створили випускову кафедру міжнародної інформації, яка, якщо виходити з результатів конкурсів на цю спеціальність в інших вишах України, стала одним із лідерів серед таких навчальних підрозділів.

Своє місце у процесі формування й становлення системи професійної підготовки студентів-міжнародників посідають невеликі за чисельністю, але компактні й динамічні в розвитку державні ЗВО, що постали за доби державної незалежності України. Це: Національний університет «Острозька академія», Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Хмельницький національний університет та ін.

Значні корективи в розвиток професійної освіти України спричинив збройний військовий конфлікт у її східних областях, який викликав кардинальні зміни в розвитку вишів, які там діяли. Свідченням цього слугує Маріупольський державний університет, де до 2014 р. навчання за спеціальностями «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес» та «Міжнародні відносини» здійснювалося на двох факультетах – економіко-правовому та історичному. У кожному з них функціонувало по 4-6 спеціалізованих кафедр економічного і гуманітарного профілю. Військово-політична ситуація значно ускладнила організацію освітнього процесу, призвела до скорочення контингенту студентів, погіршення викладацького складу тощо. Але поступово, з урегулюванням і стабілізацією суспільної ситуації за допомогою МОН та інших вишів України системна підготовка студентів, у тому числі й майбутніх міжнародників, була відновлена завдяки низці екстрених заходів, переходу на дистанційну форму навчання тощо [6].

Найбільших втрат унаслідок трагічних подій на Сході України зазнав Східноукраїнський державний університет імені Володимира Даля, м. Луганськ. Підготовка фахівців за спеціальністю «Міжнародні економічні відносини» у ньому розпочалася 1993 р. З ліцензуванням у 2012 р. спеціальності «Міжнародні відносини» її перевели в новостворений Інститут міжнародних відносин, де освітній процес забезпечували ще три кафедри: політології та міжнародних відносин; іноземних мов та професійної комунікації; германо-романської філології та перекладу [2]. Згідно з наказом МОН України від 6 жовтня 2014 р. «Про організацію освітнього процесу у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля» (СНУ), було ухвалено, що, враховуючи складну суспільно-політичну ситуацію на Сході України, для збереження життя громадян і забезпечення їхнього конституційного права на належні умови праці й навчання,

до часу завершення збройного конфлікту СНУ ім. В. Даля проводитиме освітню діяльність на базі Северодонецького технологічного інституту [8]. За таких умов Інститут міжнародних відносин (директор О. Целіщев) зі своїми структурними підрозділами продовжив діяльність з підготовки студентів денної та заочної форм навчання за означеними спеціальностями у Северодонецьку [2; 8].

Важливо з'ясувати кількісні показники розвитку структурної мережі ЗВО, що здійснювали професійну підготовку майбутніх фахівців-міжнародників на різних етапах цього процесу. За першого періоду 1944 – 1991 рр. її репрезентував лише Київський університет імені Тараса Шевченка. За другого періоду 1992 – 1998 рр. їхня кількість зросла до 10 – 12 ЗВО, з яких шість представляли класичні університети та три – чотири приватні виші.

Найбільш складним є визначення кількості ЗВО, що постали і діяли за третього періоду, який охоплює 1999 – 2017 рр. Це зумовлюється об'єктивними обставинами, адже чимало вишів, передусім приватних, з відомих причин припиняли підготовку майбутніх фахівців-міжнародників або й свою діяльність загалом. Учений В. Третьюк (2014) відзначає, що з 50 ЗВО України, які здійснювали діяльність у цьому напрямі, 33 готували магістрів й лише 13 вишів започаткували заочну форму професійної підготовки [12, с. 24-25]. Ми чітко фіксуємо діяльність 44 ЗВО, які здійснювали

підготовку студентів у галузі знань «Міжнародні відносини», хоча, припускаємо, що близько чотирьох-семи вишів могли залишитися поза нашою увагою. Означені вище цифри загалом корелюються з даними довідників для абітурієнтів та Інформаційної системи «Конкурс».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за досліджуваного періоду в процесі формування і розвитку структурної мережі ЗВО України з підготовки фахівців-міжнародників доволі чітко простежуються три основні періоди: 1) 1944 – 1991 рр., коли вона здійснювалася лише у КДУ ім. Т. Г. Шевченка; 2) 1992 – 1997/1998 рр., коли діяльність у цьому напрямі розгорнули близько десяти державних і приватних вишів; 3) 1999 – 2017 рр., коли їхня чисельність коливалася у межах 15 – 45. За двох останніх періодів особливості становлення системи професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин зумовлювалося змінами у визначені спеціальностей означеної галузі знань та увиразнювалося тенденціями щодо посилення регіоналізації і профільної спрямованості діяльності вишів у цьому напрямі.

Окремого дослідження потребує діяльність приватних вишів з підготовки студентів-міжнародників та вивчення мережі ЗВО, що її здійснюють за різними спеціальностями галузі «Міжнародні відносини».

Список використаних джерел

1. В УжНУ велика перебудова: об'єднання, нові кафедри і навіть факультети [Електронний ресурс]. – Режим доступу: uzhgorod.net.ua/news/102306.
2. Інститут міжнародних відносин СНУ ім. В. Даля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: snu.edu.ua/
3. Історичний факультет – Запорізький національний університет. Історія факультету. URL: <https://www.znu.edu.ua/.../index.php?...istorichnyi%20faku>
4. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. Факультет суспільних наук і міжнародних відносин. Історична довідка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dnu.dp.ua/view/fsocgum.
5. Клепар М. В. Витоки формування системи професійної підготовки студентів-міжнародників в Україні // *International periodic scientific journal «Modern engineering and innovative technologies»*. Karlsruhe, Germany. – 2019. – Issue №7. – Part 4. – P. 50-56.
6. Маріупольський державний університет URL: mdu.in.ua/index/0-27.
7. Міжнародні відносини. Донецький Національний Університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.donnu.edu.ua ...
8. Наказ Міністерства № 1132 від 06.10.2014 р. «Про організацію освітнього процесу у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2932
9. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова КМ від 29 квітня 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p.
10. Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. № 325 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP940325.html.
11. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Постанова КМ від 24 травня 1997 р. N 507 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-p.
12. Третьюк В. В. Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії: автореф. дис док. пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Вінниця, 2014. – 46 с.
13. Указ Президента України від 30 травня 1995 р. № 397 «Про підготовку спеціалістів для роботи у сфері міжнародних відносин» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/U419_95.html.
14. Факультет міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: admission.lnu.edu.ua/specialization/international-relations.
15. Факультет історії, політології та міжнародних відносин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.chnu.cv.ua/res/history/Ist.pd.
16. Факультет міжнародних відносин | Східноєвропейський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ...eenu.edu.ua/uk/structure/.../fakultet-mizhnarodnih-vidnosin.
17. Факультет міжнародних відносин, політології та соціології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: onu.edu.ua.

References

1. V UzhNU velyka perebudova: obiednannia, novi kafedry i navit fakultety [In UzhNU a major restructuring: association, new departments and even faculties]. [online] Available at: uzhgorod.net.ua/news/102306.
2. Instytut mizhnarodnykh vidnosyn CNU im. V. Dalia [Institute of International Relations of the National Academy of Sciences of Ukraine]. [online] Available at: snu.edu.ua/
3. Istorychnyi fakultet – Zaporizkyi natsionalnyi universytet. Istoriia fakultetu [Historical Faculty – Zaporizhzhya National University. History of the faculty]. [online] Available at: <https://www.znu.edu.ua/.../index.php?...istorychnyi%20faku>
4. Dnipropetrovskiy natsionalnyi universytet imeni Olesia Honchara. Fakultet suspilnykh nauk i mizhnarodnykh vidnosyn. Istorychna dovidka [Dnipropetrovsk National University named after Oles Gonchar. Faculty of Social Sciences and International Relations. Historical reference]. [online] Available at: www.dnu.dp.ua/view/fsocgum.

5. Klepar, M. V. 2019. Vytoky formuvannya systemy profesiinoi pidhotovky studentiv-mizhnarodnykiv v Ukraini [The origins of the formation of the system of professional training of international students in Ukraine]. *International periodic scientific journal «Modern engineering and innovative technologies»*. Karlsruhe, Germany, 7, pp. 50-56.
6. Mariupolskyi derzhavnyi universytet [Mariupol State University]. [online] Available at: mdu.in.ua/index/0-27.
7. Mizhnarodni vidnosyny. Donetskyyi Natsionalnyi Universytet [International relations. Donetsk National University]. [online] Available at: www.donnu.edu.ua > ...
8. Nakaz Ministerstva № 1132 vid 06.10.2014 r. «Pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu u Skhidnoukrainskomu natsionalnomu universyteti imeni Volodymyra Dalia» [Order of the Ministry № 1132 dated 06.10.2014 «On the organization of educational process at the East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl»]. [online] Available at: old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2932
9. Perelik haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. Postanova KM vid 29 kvitnia 2015 r. № 266 [List of branches of knowledge and specialties, which trains applicants for higher education. CM Decree dated April 29, 2015 No. 266]. [online] Available at: zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p.
10. Perelik napriamiv pidhotovky fakhivtsiv z vyshchoiu osvithoiu za profesiinym spriamuvanniam, spetsialnostei riznykh kvalifikatsiinykh rivniv ta robitynychkh profesi. Zatverdzeno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 18 travnia 1994 r. № 325 [List of directions of training of specialists with higher education according to professional direction, specialties of different qualification levels and labor professions. Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 18, 1994 No. 325]. [online] Available at: search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP940325.html.
11. Perelik napriamiv ta spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za vidpovidnyimi osvithno-kvalifikatsiinyimi rivniamy. Postanova KM vid 24 travnia 1997 r. N 507 [List of directions and specialties, which are carried out training of specialists in higher educational institutions at the relevant educational qualification levels. CM Decree of May 24, 1997 N 507]. [online] Available at: zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-p.
12. Tretko, V. V. 2014. Teopiia i praktyka profesiinoi pidhotovky mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn v systemi universytetskoï osvity Velykoi Brytanii: avtoref. dys dok. ped. nauk za spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» [Teopia and the practice of professional training of masters of international relations in the system of university education in Great Britain: author's abstract. dis doc ped sciences for special 13.00.04 «Theory and methods of vocational education»]. Vinnytsia.
13. Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 30 travnia 1995 r. № 397 «Pro pidhotovku spetsialistiv dlia roboty u sferi mizhnarodnykh vidnosyn» [Decree of the President of Ukraine dated May 30, 1995, No. 397 «On the training of specialists for work in the field of international relations»]. [online] Available at: search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U419_95.html.
14. Fakultet mizhnarodnykh vidnosyn Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka [Faculty of International Relations, Lviv National Ivan Franko University]. [online] Available at: admission.lnu.edu.ua/specialization/international-relations.
15. Fakultet istorii, politolohii ta mizhnarodnykh vidnosyn [Faculty of International Relations | East Europea]. [online] Available at: www.chnu.cv.ua/res/history/lst.pd.
16. Fakultet mizhnarodnykh vidnosyn | Skhidnoevropeiskyi [Faculty of International Relations | East European]. [online] Available at: eenu.edu.ua/uk/structure/.../fakultet-mizhnarodnih-vidnosyn.
17. Fakultet mizhnarodnykh vidnosyn, politolohii ta sotsiolohii [Faculty of International Relations, Political Science and Sociology]. [online] Available at: onu.edu.ua.

В статье раскрывается процесс формирования и становления высших учебных заведений Украины с подготовки специалистов-международников. Определены его тенденции, особенности и три основных этапа: 1944 - 1991 гг., когда профессиональная подготовка осуществлялась только в Киевском государственном университете им. Т. Г. Шевченко; 1992 - 1997/1998 гг., когда деятельность в этом направлении развернули четыре государственных вуза; 1999 - 2017 гг., когда их численность колебалась в пределах 15 - 45.

Ключевые слова: *система высшего образования, учреждения высшего образования, профессиональная подготовка, отрасль образования «Международные отношения», студенты-международники.*

International relations students in the form of diverse institutions of higher education is one of the main aspects which define stages, dynamics, character, and other aspects of its development. However, this problem has not become the subject of a special study, therefore the material, presented in the article, provides scientific and theoretical ideas on the defined problem and the grounds for taking into account the nature and trends of network development of higher education institutions which train international relations students to reforming the education system in Ukraine. The research uses general scientific methods (analysis and synthesis, induction and deduction, generalization and comparison, etc.); disciplinary and interdisciplinary pedagogical, content analysis. The purpose of the article is to analyze the process of formation and development of the organizational network of higher education institutions of Ukraine, which provide professional training for international relations students, identification of its main phases, trends and peculiarities. Methods of research: analysis and synthesis, induction and deduction, generalization and comparison, content analysis, systematical and structural, structural and functional. Results of the study are to determine and characterize the three main periods of formation and development of structural network of higher education institutions in Ukraine, which carry out the training of future international relations students: 1) 1944 - 1991, when it was carried out only at Taras Shevchenko National University of Kyiv; 2) from 1992 to 1997/1998, when about ten state and private universities launched their work in this direction; 3) 1999 - 2017, when its number ranged from 15 to 45. In the last two periods, this process was marked by the tendencies of increasing regionalization and profile activity of higher education institutions.

Key words: *higher education system, higher education institutions, vocational training, branch of education "International relations", international relations students.*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто дефініції підготовки фахівців, заклади вищої освіти із специфічними умовами навчання та інші поняття, які становлять понятійно-категоріальний апарат дослідження. Висвітлюються шляхи ефективного формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту на етапі професійної підготовки у вищих закладах освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій до службової діяльності.

Ключові слова: підготовка фахівців, заклади вищої освіти зі специфічними умовами навчання, психолого-педагогічний аспект.

Постановка проблеми. Перед теорією і практикою підготовки фахівців у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання на сучасному етапі розвитку України постали завдання модернізації системи цивільного захисту. Через недосконалість управління системою цивільного захисту ефективність протидії надзвичайним ситуаціям залишається низькою, на що неодноразово звертали увагу як експерти, так і провідні вчені з даної проблеми [2]. Водночас дослідження науково обґрунтованих шляхів модернізації системи цивільного захисту є актуальною педагогічною проблемою, вирішення якої, на наш погляд, значною мірою залежить від особливостей підготовки фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій свідчить, що вчені досліджували окремі питання підготовки фахівців у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. Зокрема, щодо дефініції «підготовка», то її досліджували й визначали багато вчених: В. Бондаренко, В. Гора, В. Наумчук, Ю. Ненько, Н. Нічкало, Л. Хомич та ін.

У публікаціях Б. Малишева, В. Романюка, І. Савельєвої, С. Сьоміна висвітлено особливості умов навчання у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання; проблемі «психолого-педагогічних особливостей підготовки фахівців» присвячені дослідження Н. Голованової, М. Горліченко, В. Павлушенко, А. Пилиповського. Однак висновки фахівців з питань педагогіки вищої школи та результати вивчення практики підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти із специфічними умовами навчання свідчать про те, що ця проблема потребує подальшого дослідження.

Мета статті: дослідження психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх офіцерів у ЗВО із специфічними умовами навчання, впровадження в процес фахової підготовки в галузевих вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС) суттєвого підвищення рівня особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти, визначення перспективних напрямків вдосконалення в цій сфері.

Результати дослідження. На потребі суспільства у високоосвічених, мобільних, динамічних фахівців, здатних до самостійного вирішення складних професійних завдань наголошено у «Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2011–2015 роки». Формування в Україні нової генерації фахівців, здатних до комунікативної взаємодії, провадження ефективної професійної діяльності в типових та нетипових ситуаціях, виконання завдань службової діяльності із застосуванням фахівцем власного індивідуального стилю діяльності є одним із ключових завдань сучасності [10].

Розкриття теми «Підготовка фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання: психолого-педагогічний аспект» доцільно, на наш погляд, розпочати з дослідження одного з ключових понять, а саме – «підготовка фахівців», зміст якого в педагогічній енциклопедії розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок,

якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують ефективність виконуваної професійної діяльності; як процес повідомлення відповідних знань й умінь [11]. В «Енциклопедії професійної освіти» «підготовка» визначається як «засвоєння певного соціального досвіду для подальшого його застосування під час виконання завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру». Сутність поняття «підготовка» розкривається у двох значеннях: як навчання, тобто як «спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань»; а також як «наявність компетенцій (знань, умінь та навичок), необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань» та пов'язується з навчанням як «формуванням готовності до виконання майбутніх завдань» та готовністю як «наявністю компетентності, знань, умінь, необхідних для виконання поставлених завдань» [12, с. 272].

Академік С. Гончаренко вважає, що термін «підготовка» походить від слова «підготувати», сутнісним значенням якого є «надання необхідних знань» і означає «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію подальших дій чи процесів» та «запас знань» [4]. Водночас, як пише Ю. Ненько, деякі сучасні дослідники визнають, що такі характеристики недостатньо підкреслюють сутність поняття «професійна підготовка фахівця» та вважають за доцільне розглядати її як «систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності особистості до певної діяльності» [7, с. 49]. Іноді професійну підготовку розглядають як «сукупність набутих знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» або як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією».

Доцільно наголосити на підході вчених-педагогів до наукової інтерпретації сутності поняття «професійна підготовка», які у своїх дослідженнях неодноразово підкреслювали необхідність і важливість розгляду процесу професійного становлення фахівця як педагогічної проблеми. Так, на думку академіка Н. Нічкало, професійна підготовка є «процесом формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності» [8]. За визначенням О. Абдуліної, професійна підготовка – це «процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних професійних завдань». Дослідниця М. Кулакова вважає підготовку до професійної діяльності фахівців «керованим навчально-виховним процесом, який спрямований на опанування курсантами освітньо-кваліфікаційних характеристик певної спеціальності відповідного рівня». Л. Хомич головними компонентами системи підготовки майбутнього фахівця називає мету, функції, структуру, зміст, форми і методи, контроль, а рівень їхньої розробленості, взаємодії, на погляд автора, визначає ефективність його підготовки [7, с. 50].

Таким чином, аналіз трактувань поняття «професійна підготовка» дозволяє узагальнити основні позиції, що визначають його сутність: професійна підготовка як система змістових і організаційних заходів не обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й зорієнтована на особистісний розвиток здобувача; метою й кінцевим результатом професійної підготовки є формування готовності здобувача до майбутньої професійної діяльності. Визначення «професійна підготовка фахівця служби цивільного захисту» доцільно характеризувати як цілеспрямований процес опанування сукупності світоглядних, загальнокультурних і спеціальних знань, умінь, навичок і досвіду для успішного виконання завдань за призначенням. За результатами дисертаційного дослідження Ю. Ненько сформовано авторську позицію щодо поняття «*професійна підготовка майбутнього офіцера служби цивільного захисту*» як комплексу форм, методів і засобів навчання та виховання майбутніх офіцерів с.ц.з. в умовах відомчого закладу вищої освіти ДСНС України, які забезпечують розвиток інтегративного стану особистості майбутнього фахівця, вираженого в готовності до професійно орієнтованої діяльності (7, с. 58).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», вищий військовий навчальний заклад (вищий навчальний заклад із специфічними умовами навчання) – вищий навчальний заклад державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту [1, ст. 1, п. 1.6]. Систему професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту визначено Настановою, затвердженою Наказом МНС України від 01.07.2009 р. № 444. Особи начальницького складу служби цивільного захисту (далі – офіцери с.ц.з.) – це громадяни, яких у добровільному порядку прийнято на службу цивільного захисту за контрактом і яким присвоєно спеціальні звання [5]. Курсантами вважаються громадяни, яких в установленому порядку зараховано до навчальних закладів цивільного захисту за денною формою навчання для здобуття вищої освіти за певним ступенем (освітньо-кваліфікаційним рівнем) і яким присвоєно спеціальні звання рядового та молодшого начальницького складу або які мають спеціальні звання.

Відповідно до Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту, професійна підготовка є організованим та цілеспрямованим процесом опанування особами рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійно-службових завдань [5]. Професійна підготовка офіцерів с.ц.з. здійснюється за напрямами, спеціальностями (спеціалізаціями) професійного спрямування усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів у системі закладів відомчої освіти, яку утворюють: Національний університет цивільного захисту України, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України. Особи рядового та начальницького складу, які здобувають вищу освіту за денною формою навчання та освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр» на весь період навчання забезпечуються всіма видами утримання відповідно до норм та в порядку,

визначеному чинними законодавчими та нормативно-правовими актами України [5].

Професійна підготовка офіцерів с.ц.з. є складною багатогранною системою, яка, на переконання В. Наумчук, повинна базуватися на таких принципах: принцип *безперервності освіти*, що зумовлює поєднання базової та подальшої професійної підготовки в цілісний освітній процес, який сприяє формуванню стійкого інтересу й потреби постійного розвитку, оновлення знань та удосконалення практичних умінь і навичок; принцип *інтегративності*, що зумовлює планування безперервного процесу підготовки здобувачів з урахуванням вимог вищої школи, суспільства та майбутнього фаху; принцип *фундаменталізації*, що передбачає окрім засвоєння здобувачами традиційних навчальних дисциплін широту та ґрунтовність здобутих знань, що в подальшому забезпечує професійну мобільність фахівця, його професійну компетентність та готовність до оперативного реагування на можливу зміну сфери професійної діяльності; принцип *гуманізації* зумовлює зміщення акцентів із засобів професійної підготовки (методів, форм, способів) на її суб'єкт (студент, курсант) та врахування його особистісних цілей, мотивів й інтересів, наповнення навчальних дисциплін новим змістом, застосування активних методів і форм навчання для опанування знань під час активної взаємодії учасників освітнього процесу, зіткнення їхніх думок, поглядів, позицій тощо; принцип *самостійності* надає можливість здобувачам визначати власну траєкторію опанування фаху; самостійна робота здобувача передбачає пізнавальне завдання та необхідність його виконання без допомоги викладача або з мінімальним його втручанням, при цьому самостійна робота має бути творчого характеру, а не відтворювального [6, с. 8].

Проблему психолого-педагогічних засад професійної підготовки до умов професійної військової діяльності вивчали Н. Голованова, М. Горліченко, Ю. Ненько, В. Павлушенко, А. Пилиповський та ін. У працях дослідників обґрунтовано концепцію професійної підготовки за умов військової служби, що важливо для нашого дослідження, зважаючи на схожість служби в органах і підрозділах цивільного захисту з військовою службою. За цією концепцією професійна підготовка курсантів трактується як «процес формування особистості через засвоєння нею зразків реальної поведінки, норм, цінностей, вимог актуального соціально-педагогічного й соціально-психологічного середовища» [9].

Модель професійної підготовки як психолого-педагогічного явища, запропонована Н. Головановою, дає змогу представити його зміст у вигляді комплексу компонентів: гностичного (пізнавального), поведінкового, комунікативного та ціннісного [3]. *Пізнавальний* компонент пов'язаний із потребою здобувачів осягнення певного обсягу знань; набуття соціальних уявлень, узагальнених образів фахівця; сприяє розвитку дослідницького підходу. Гностичний компонент реалізується переважно у спілкуванні в ході професійної підготовки та виявляється, насамперед, під час самоосвітньої діяльності, коли здобувач засвоює інформацію, керуючись власними потребами та ініціативою. *Поведінковий* компонент охоплює широкий спектр засвоєння здобувачем актів діяльності, правил, норм, звичаїв, моделей поведінки (від навичок гігієни, поведінки в побуті до навичок загальної трудової діяльності та діяльності в межах конкретного фаху). *Комунікативний* компонент пов'язаний з урегулюванням взаємин у соціумі, соціальній групі та передбачає опанування мови та інших типів комунікації, необхідних у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. *Ціннісний* компонент розглядають як систему виявів мотиваційно-потребнісної сфери особистості, його ціннісних орієнтацій, соціальних і професійних установок, які зумовлюють ставлення здобувача до цінностей суспільства загалом та цінностей обраного фаху зокрема.

На нашу думку, погоджуючись з позицією В. Гори, Ю. Ненько, Л. Петровської, процес професійної підготовки курсанта в освітньому просторі закладу вищої освіти ДСНС

України має бути «керованою випереджальною системою, яка б передбачала й задовольняла потреби нинішніх і майбутніх поколінь» та була зорієнтованою, насамперед, не лише на сьогоднішні, поточні, а й на перспективні цінності суспільства. Означена позиція дає змогу окреслити наступні фактори, які вмотивовують необхідність переходу до нової моделі підготовки фахівця, зміст якої в тому, по-перше, що на відміну від традиційної системи вищої освіти і підготовки фахівця до професійного спілкування за сталих умов, в умовах сучасних закладах вищої освіти зобов'язані готувати фахівця до активного життя й успішного спілкування в надзвичайно динамічному, суперечливому соціальному середовищі [7, с. 52]. По-друге, традиційна система зорієнтована на сталу систему знань, умінь і навичок, на певні норми життя. У сучасних умовах, коли період здобуття знань скоротився до 3–5 років, змінюються особистісні цінності здобувачів, їхні ідеали та норми професійної діяльності, а часто й мета професійної підготовки здобувача. По-третє, традиційна модель спрямована на засвоєння здобувачами певного алгоритму дій для виконання професійного завдання та ігнорує творчий потенціал здобувача. Реалії сьогодення засвідчують, що навички користування комп'ютерною технікою суттєво прискорюють та

сприяють успішності виконання професійних завдань, розкривають творчий потенціал здобувача, відтак сучасна система професійної підготовки має спрямовуватись на підготовку фахівця, здатного до нестандартного мислення, творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснене дослідження дозволяє стверджувати, що проблема підготовки фахівця до професійної діяльності у вищих закладах освіти із специфічними умовами навчання МВС України повинна дати не лише знання і вміння, а й сформувати здатність до саморозвитку, вміння адаптуватися до нових соціальних, інформаційних, технічних та технологічних вимог, кваліфікованого здобуття нових знань шляхом самоосвіти, тобто повинна ґрунтуватись на засадах випереджальної освіти. Така підготовка дозволить сформувати професійні інтереси майбутніх фахівців-офіцерів, належно зорієнтувати, дати чітке уявлення про переваги і труднощі, пов'язані з професійною діяльністю в службі цивільного захисту. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо розроблення рекомендацій щодо формування готовності майбутніх фахівців-офіцерів служби цивільного захисту до професійної діяльності для системи самоосвіти й дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Закон України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями). URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
2. Інформація про стан та проблеми функціонування єдиної державної системи запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру. URL: http://www.mns.gov.ua/content/program_KMU_inform.html
3. Голованова Н. Л., Бишевцев Н. Г. Современные подходы в профессионально-прикладной физической подготовке будущих рабочих. Актуальные научные исследования в научном мире. № 4-3 (24), 2017. – С. 36–39.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Наказ МНС України «Про затвердження Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового та начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту» від 01.07.2009 р. № 444. К.: МНС України, 2009. – 17 с.
6. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2002. – 19 с.
7. Ненько Ю. П. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. – 512 с.
8. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнародної наукової конференції / за ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. – С. 54–80.
9. Проблемы функциональной грамотности / под ред. В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина. С.–Пб., 1993. – С. 3–16.
10. Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №1723-р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-%D1%80>
11. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – Т. 2. – 423 с.
12. Энциклопедия профессионального образования в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.

References

1. Law of Ukraine dated 01.07.2014 №1556-VII "On Higher Education" (with amendments and additions) [Electronic resource]. – Access mode: <http://sfs.gov.ua/diyalnist/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
2. Information on the state and problems of the functioning of a unified state system of prevention and response to man-made and natural disasters [Electronic resource]. - Access mode : http://www.mns.gov.ua/content/program_KMU_inform.html
3. Golovanova N. L., Byshevets NG Modern approaches in the professional-applied physical training of future workers. Actual scientific research in the scientific world. No. 4-3 (24), 2017. – P. 36 – 39.
4. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. K.: Lybid, 1997. – 376 pp.
5. Order of the Ministry of Emergencies of Ukraine "On approval of the Guidelines for the organization of vocational training and postgraduate education of persons of private and the chief of the organs and units of civil protection "from 07/01/2009, No. 444. K. : Ministry of Emergencies of Ukraine, 2009. 17 p.
6. Naumchuk V.I. Professional training of future physical teachers culture in the process of independent work on sports games: author's abstract. dis. . Candidate ped Sciences: 13.00.04 / Ternop. state ped Untitled V. Gnatyuk Ternopil, 2002. – 19 p.
7. Nenko Yu. P. Theoretical and methodological principles of professionally oriented communicative preparation of future officers of the Civil Protection Service: diss.. Doctor Ped. Sciences: 13.00.04 / Rivne State Humanitarian University. Rivne, 2018 – 512 pp.
8. Nychkalo NG Continuous vocational education: the international dimension. // Creative Personality in the System of Continuing Professional Education: Materials of the International Scientific Conference / ed. S.O.Sisoyeva and O.G. Romanovsky. Kharkiv: KPPU, 2000. – P. 54 – 80.
9. Problems of Functional Literacy / ed. V.G. Onushkina Yu. N. Kulyutkina. S.–Pb., 1993. – P. 3 – 16.
10. On Approval of the Concept of the State Target Development Program Vocational Education 2011-2015: Cabinet Order Ministers of Ukraine dated August 27, 2010 № 1723-p. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-%D1%80>
11. Russian Pedagogical Encyclopedia / under. edit A. M. Prokhorov M. : Sci. Edition "Big Russian Encyclopedia", 1999. – Т. 2. – 423 p.
12. Encyclopedia of vocational education in 3 tons / under. edit S. Ya Batyshev M. : APO, 1999. – Т. 2. – 440 p.

В статье рассмотрены дефиниции подготовки специалистов, учебные заведения высшего образования со специфическими условиями обучения и другие понятия, составляющие понятийно-категориальный аппарат исследования. Раскрываются пути эффективного формирования готовности будущих специалистов службы гражданской защиты на этапе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям к служебной деятельности.

Ключевые слова: учебные заведения высшего образования со специфическими условиями обучения, подготовка специалистов, психолого-педагогический аспект.

The article discusses the definitions of training, higher education institutions with specific learning conditions and other concepts that make up the conceptual and categorical apparatus of research. The ways of effective formation of readiness of future civil protection service specialists at the stage of vocational training in higher educational institutions of the State Service of Ukraine for Emergency Situations for official activity are revealed. Analyzed are the positions of a number of scientists on the problem of training future officers-specialists for professional activities - the civil protection service. The study of the problem makes it possible to conclude that it is necessary to single out such factors of a specialist training model: first, in modern conditions, higher education institutions are required to prepare a specialist for active life and successful communication in a dynamic and controversial social environment. Secondly, it is necessary to take into account that in modern conditions, when the period of obtaining knowledge has decreased to 3-5 years, the personal values of applicants, their ideals and norms of professional activity, and often the purpose of professional training of an applicant, change. And thirdly, modern computer skills significantly speed up, facilitate and contribute to the success of professional tasks, reveal the creative potential of the applicant, therefore, the modern system of vocational training should be directed to the training of a specialist capable of non-standard thinking, creative activity. We consider promising areas for further scientific research to develop recommendations on how to shape the readiness of future civil defense officers to professional activities for the system of self-education and distance learning.

Key words: institutions of higher education with specific conditions of education, training of specialists, psychological and pedagogical aspect.

УДК 378.339.138:379.8

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-81-83

Літовка-Деменіна Світлана Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП), м. Київ

МАРКЕТИНГОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті розкрито маркетингову культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей в контексті сучасної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Наголошено на перспективі зростання туристичного сектору. Автором проведено ретроспективний аналіз поняття «маркетингова культура». Проаналізовано погляди фахівців туристичної сфери, на основі них означені основні напрямки діяльності менеджерів з туризму. Визначено подальші шляхи вдосконалення методології освітнього процесу пропонувані методик і підвищення ефективності професійної підготовки туристських кадрів в області маркетингу: поглиблене дослідження психологічних аспектів формування необхідних знань, умінь, навичок і особистісних професійно-значущих якостей менеджерів з туризму.

Ключові слова: професійна підготовка, маркетингова культура, менеджер з туризму, методологія освітнього процесу, туристичний потенціал.

Постановка проблеми. Сьогодні туризм є однією з найважливіших і динамічно-розвиваючих сфер економіки України. Туризм в Україні сприятливо діє не тільки на мультиплікативний економічний ефект, а й на соціокультурну діяльність, які сприяють збереженню культурної спадщини, забезпечення можливостей для міжкультурних обмінів, підвищення життєвого рівня населення. Стає все більш очевидним, що одним з найважливіших чинників, які сприяють підвищенню туристичної привабливості України, виступає високий рівень маркетингової культури кваліфікованих фахівців, що відповідають міжнародним нормам обслуговування туристів. Зміст і специфіка праці менеджера в туристській організації потребує визначення місця маркетингової культури в структурі професійно-важливих якостей особистості менеджера туризму.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Базисом розв'язання досліджуваної проблеми є фундаментальні положення теорії маркетингу, які розкриті вченими: Р. Акоффа, Г. Багієв, М. Вачевський, В. Герасимчук П. Дойля, М. Мак-Дональда, Ф. Котлера, Дж. Куїна, М. Портера, А. Томпсона, Ф. Хедоурі та ін. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх маркетингологів до культури професійного спілкування вивчали: І. Афанасьєв, Н. Бунтова, О. Васічкіна, Л. Віхляєва, Н. Волкова, М. Макаренко, Л. Устименко, В. Федорченко.

Робота менеджера з туризму є ключовою в туристичному бізнесі, а розвиток професійних маркетингових навичок кадрів туризму залишається запорукою успішного розвитку його бізнесу. Тому одним з головних ознак професіоналізму менеджера з туризму є його готовність до вирішення управлінських завдань на основі маркетингового підходу.

Мета статті: визначити маркетингову культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей.

Результати дослідження. Туристична сфера завжди була чутливою до проявів економічної та політичної нестабільності. Погоджуємося з аналізом дослідження вченої Н. Бунтовою, що за оцінками представників Світової ради, загальний внесок туристичної сфери до ВВП України становить 92,1 млрд грн. При цьому прямі витрати туристів становили 24,6 млрд грн або 26,7%, непрямий внесок туристичної сфери в економіку становив 56,4% або 51,9 млрд грн, індукований внесок становив 16,9% або 15,6 млрд грн [1, с. 44].

Географічне розташування України, кліматичні сприятливі умови, багатоманітний рельєф, поєднання культурно-історичної спадщини та природно-рекреаційних ресурсів, урізноманітнена санаторно-курортна база – сприяють конкурентоздатності з пропозиції туристичного продукту. Туристичний потенціал держави на сьогодні розкрито не повною мірою, про що свідчить 1,5-2,5% частка туристичної галузі в структурі ВВП країни. Основними перепонами, що перешкоджають розвитку туристичного сектора в Україні, сьогодні є переважно чинники управлінського, економічного, екологічного, соціального та культурного характеру [4, с.124].

Аналіз туристичного потенціал показує, що туристичний сектор в перспективі зростає. Нові напрямки туризму та ті, які вже сформувалися, зможуть скористатися цією тенденцією, якщо будуть створені відповідні умови та проведитиметься сприятлива політика для бізнесу, інфраструктури та маркетингу. Узагальнюючи особисті спостереження, практичний досвід і думки фахівців туристичної сфери, можна виділити наступні основні напрямки діяльності менеджера туризму:

- аналіз і прогноз розвитку туристичного ринку;
- планування, проектування, розробка і позиціонування туристських маршрутів;
- ведення переговорів з діловими партнерами, споживача туристських послуг;
- організація, координація і стимулювання праці персоналу турфірми; діяльність по формуванню іміджу та просуванню турпродукту.

Це вимагає від менеджера наявності відповідальності, товариськості, відкритості, чесності, довіри до людей, розвинутої емпатії, толерантності, передбачення, заснованого на науковому підході. Як зазначає вчена В. Любарець, «психологічні особливості діяльності менеджера дозволяють уявити відповідну йому психологічну структуру, що охоплює комплекс характеристик: організаторські здібності; комунікативні якості; морально-етичні характеристики ставлення до інших людей; мотиваційні чинники; інтелект; особистий характер; емоційність; психодинамічні характеристики. Тобто, можна стверджувати, що особистість менеджера СКД як фахівця ґрунтується на певних ресурсах і формується з них, найголовнішим з яких є, власне, його особистість. Саме особистість як ресурс формування професіонала має стати пріоритетом у процесі його підготовки. Пізнавши та осмисливши свої психологічні особливості, менеджер СКД у подальшому повинен розвивати здатності та вміння й перетворювати їх на особистий управлінський інструментарій, що може бути використаний у професійній діяльності» [2, с. 28].

Погоджуємось з висновками В. Любарець, що найбільш загальні, психологічно значущі характеристики особистості менеджера, якими він повинен володіти в професійній діяльності – це особистісні якості, навички гостинності, організаторські вміння, управлінські вміння, здібності стратегічного і системного мислення, стресостійкість, практичний досвід роботи, педагогічні вміння. І успішність діяльності менеджера впливає на здатність стратегічно мислити, вміти планувати роботу, прогнозувати, цілеспрямованість, проектування роботи, здатність генерувати та успішно реалізувати ідеї, новаторство, здатність приймати рішення [2, с. 32].

Результати роботи по обґрунтуванню місця маркетингової культури в складі професійно-значущих якостей особистості менеджера туризму показують, що і в рамках функціонального, і в рамках компетентнісного, і в рамках особистісного підходів у професійній діяльності менеджера туристської сфери важливе місце займають знання, вміння, навички, що вимагають високої маркетингової культури, маркетингового свідомості та мислення, володіння маркетинговими технологіями.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що маркетингова культура є невід'ємною частиною професійної культури менеджера туризму і поряд з комунікаційною, інформаційною, проектною, економічною, екологічною та іншими складовими культури утворює соціально-культурний управлінський потенціал, на якому базуються професійно-значущі якості особистості менеджера, що визначають компетентність фахівця при здійсненні необхідних управлінських функцій. Причому, маркетингова культура менеджера не є обов'язковою тільки для виконання якоїсь особливої функції в діяльності менеджера, вона служить базовою складовою професійної управлінської культури і визначає ефективність всієї його роботи.

З метою осмислення використовуваних в роботі термінів був проведений ретроспективний аналіз ключових складових поняття «маркетингова культура». Маркетингова культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, що прославляють людину в процесі діяльності, акцент якої на ступені досконалості, досягнутого в оволодінні тією чи іншою галуззю знання або діяльності. Таким чином, культура виступає унікальною характеристикою життєдіяльності людини і тому надзвичайно різноманітна у своїх проявах: комунікативна культура, інформаційна культура, екологічна культура, математична культура, управлінська культура, маркетингова культура і т.д.

Маркетинг трактується як цілісна концепція розвитку підприємства, філософія його існування, здійснювана таким чином, що система управління підприємством будується на принципах взаємовигідних обмінів, а процес управління реалізується як маркетингове управління. Очевидно, що маркетингово-орієнтована діяльність менеджера обов'язково передбачає формування маркетингового стилю мислення, яке пов'язано з наявністю особливих особистісних якостей менеджера. Використовуючи метод історичного аналізу, вивчивши причини виникнення та еволюцію маркетингу як виду діяльності і як науки, а також розглянувши зміну структурно-змістовного наповнення терміну «маркетинг», ми прийшли до висновку про об'єктивне походження феномена маркетингової культури, можливості його тлумачення стосовно особистості менеджера.

Маркетингова культура менеджера розглядається нами як культурологічна професійно-особистісна характеристика, що визначає формування професійних компетенцій керівників різного рівня в сфері туристської діяльності. Поняття «маркетингова культура» – збірне, що включає різні якості особистості, які проявляються у професійній практичній діяльності у вигляді маркетингової компетенції, маркетингового стилю мислення і здійснення міжособистісних взаємодій на маркетинговій основі.

На основі сутнісних характеристик маркетингової культури менеджера, описаних на основі функціонального, особистісно-діяльнісного і культурологічного підходів до розгляду змісту праці управління нами подане трактування терміну «маркетингова культура менеджера». Під маркетинговою культурою менеджера туризму ми розуміємо складну професійно-особистісну характеристику, що включає ціннісні орієнтації, систему маркетингових знань, умінь, соціально-моральних якостей і професійної поведінки, що відображають рівень професійної компетентності та здатність здійснювати ефективну управлінську діяльність в туристській сфері.

В аспекті педагогічної науки маркетингова культура розглядається як новоутворення особистості в процесі її професійного навчання, соціалізації і практичної діяльності, оскільки культура передається, становить соціальний спадок, це те, чого навчаються, культура не є проявом генетичної природи людини; вона виступає, з одного боку, продуктом, з іншого, детермінантною системою людської соціальної взаємодії.

Акмеологічний підхід до поняття «маркетингова культура менеджера туристської сфери» дозволяє розглядати її як самостійну психолого-акмеологічну категорію, яка розвивається як особистісне утворення, властиве конкретному суб'єкту професійної управлінської діяльності. Опіраючись на системний підхід, можемо стверджувати, що маркетингова культура як системна якість особистості менеджера складається з компонентів, тісно пов'язаних між собою. Причому несформованість будь-якого її компонента веде до зниження загального рівня маркетингової культури.

Наявність зв'язків маркетингової культури з іншими особистісними характеристиками менеджера, які розглядаються як відкриті системи, дає можливість управляти процесом її формування з боку, тобто цілеспрямовано впливати на формування маркетингової культури у майбутніх менеджерів можна в процесі їх навчання і виховання у ЗВО (закладі вищої освіти). Відповідно до даного підходу, кожен студент – майбутній менеджер, розглядається як носій певного рівня маркетингової культури, складовими якої виступають його знання, вміння, практичні навички в області маркетингу, ціннісні орієнтації, потреби, інші професійні й особисті якості, пов'язані з особливостями його майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з такого розуміння маркетингової культури менеджера туристської сфери, ми виділили в ній, як в цілісній системі, такі структурні компоненти: аксіологічний, когнітивний, операційно діяльнісний, комунікативно-поведінковий і розглядаємо їх як самостійні системи, які володіють своєю структурою, логікою сукупністю елементів, внутрішньою організацією.

Отже, для забезпечення ефективної професійної підготовки фахівців і формування необхідних маркетингових компетенцій менеджерів, які працюють у сфері туристичної індустрії, доцільно використовувати такі методи: вправи, практичний метод, методи програмованого навчання, ситуаційний метод в поєднанні з бесідами і дискусіями, рішення виробничих ситуаційних завдань, імітація діяльності на тренажері, ділові ігри та їх елементи та ін.

Також у процесі підготовки у майбутнього фахівця туристичної галузі повинні бути вироблені практичні навички в питаннях етики і стилістики ділового мовлення, психології спілкування, встановлення і розвитку ділових контактів проведення маркетингових досліджень та рекламної майстерності, вміння аналітично мислити, виробляти та приймати рішення, орієнтуватися в умовах ринку. Поряд з навичками і вміннями, повинні сформуватися такі особистісні професійно-значущі якості як відповідальність, увага, комунікабельність, ділова активність, підприємливість і самостійність.

З метою підвищення ефективності професійної підготовки туристських кадрів, які працюють у сфері туристського маркетингу, в навчальному процесі доцільно використання таких методів навчання як вправи, практичний метод, методи програмованого

навчання, ситуаційний метод в поєднанні з бесідами і дискусіями, рішення виробничих ситуаційних завдань, імітація діяльності на тренажері, ділові ігри та їх елементи та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі проведених досліджень ми прийшли до наступного висновку: важливою є підготовка професійних кадрів у сфері маркетингу для туристичної галузі, особливо в плані формування практичних маркетингових навичок, умінь і особистісних професійно значущих якостей фахівців; необхідність оптимізації методик викладання предмета «Маркетинг» для майбутніх фахівців сфери туризму; вагомість у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери формування маркетингових компетенцій для забезпечення підприємницької діяльності в умовах сучасного туристичного ринку.

У подальших дослідженнях вбачаємо вивчення шляхів удосконалення пропонованих методик і підвищення ефективності професійної підготовки туристських кадрів в галузі маркетингу, що найімовірніше, слід шукати в поглибленні досліджень психологічних аспектів формування необхідних знань, умінь, навичок й особистісних професійно-значущих якостей і саме на цій основі удосконалювати методологію навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Бунтова Н.В. Моніторинг і діагностика економічної діяльності підприємств туристичного бізнесу України / Н.В. Бунтова // Економіка і менеджмент культури. – 2014. – №1. – С. 40-47.
2. Любарєць В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми : П.Ф «Видавництво» «Університетська книга», 2018. – 382 с.
3. Офіційний сайт Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Заголовок з екрана.
4. Ткаченко Т.І. Стратегічний розвиток туристичного бізнесу: монографія / Т. І. Ткаченко, С. В. Мельниченко, М. Г. Бойко; за заг. ред. А. А. Мазаракі. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2010. – 596 с.

References

1. Buntova N.V. Monitoring i diagnosty`ka ekonomichnoyi diyal`nosti pidpry`yemstv tury`sty`chnogo biznesu Ukrainy` / N.V. Buntova // Ekonomika i menedzhment kul`tury`. – 2014. – #1. – S. 40-47.
2. Lyubarecz` V. V. Profesijna pidgotovka majbutnix menedzheriv sociokul`turnoyi diyal`nosti dlya industriyi gosty`nnosti: teorety`chni obgr`untuvannya: monografiya. Sumy` : P.F «Vy`davny`czstvo» «Univ`ersytecz`ka kny`ga», 2018. – 382 s.
3. Oficijny`j saj`t Derzhavnogo komitetu staty`sty`ky` Ukrainy` [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Zagolovok z ekrana.
4. Tkachenko T.I. Strategichny`j rozvy`tok tury`sty`chnogo biznesu: monografiya / T.I. Tkachenko, S.V. Mel`ny`chenko, M.G. Bojko; za zag. red. A.A. Mazaraki. – Ky`iv : Ky`yiv. nacz. torg.-ekon. un-t, 2010. – 596 s.

В статті раскрыто маркетингову культуру як совокупність матеріальних і духовних цінностей в контексті сучасної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Зазначено перспективи росту туристичного сектора. Автором проведено ретроспективний аналіз поняття «маркетингова культура». Проаналізовані погляди фахівців туристичної сфери, на основі яких обзначені основні напрями діяльності менеджерів по туризму. Визначені подальші шляхи удосконалення методології освітнього процесу за допомогою запропонованих методик і підвищення ефективності професійної підготовки туристських кадрів в області маркетингу: поглиблене дослідження психологічних аспектів формування необхідних знань, умінь, навичок і особистісних професійно значущих якостей менеджерів по туризму.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, маркетинговая культура, менеджер по туризму, методология образовательного процесса, туристический потенциал.

In the article a marketing culture is exposed as totality of material and spiritual values is in the context of modern preparation of future specialists of sphere of tourism. It is emphasized on the prospects of growth of the tourist sector. The new directions of tourism and those which were already created will be able to use this trend if the corresponding conditions are created and the favorable policy for business, infrastructure and marketing will be pursued. Views of experts of the tourist sphere are analysed, on the basis of them the main activities of managers on tourism are designated. Using a method of the historical analysis studied the causes and evolutions of marketing as type of activity and as sciences. It is considered the structural content of the term “marketing” and the possibilities of its interpretation regarding the manager’s personality. For the purpose of understanding of terms the retrospective analysis of concept “Marketing culture” was made. On the basis of the essential characteristics of the marketing culture of the manager, the main approaches to the consideration of the content of the manager’s work are determined: functional, personal - activity and cultural. Educational methods (exercises, practical method, programmed training methods, situational method in combination with conversations and discussions, solving production situational problems, simulating simulator activity, business games and their elements, etc.) are designated for the purpose of increase in the efficiency of marketing culture formation of tourist staff. Further ways of improving the methodology of the educational process of the proposed methods and improving the efficiency of professional training of tourism personnel in the field of marketing are identified: an in-depth study of the psychological aspects of the formation of the necessary knowledge, skills, and personal, professionally significant qualities of tourism managers.

Key words: professional training, marketing culture, tourism manager, methodology of the educational process, tourism potential.

УДК 378.018.43

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-84-87

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Сідун Мар'яна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Упродовж більш як столітнього періоду навчання обдарованих школярів завжди знаходилося в центрі уваги багатьох теоретиків та практиків. За цей час вирізнялися етапи підвищеного інтересу до цієї проблеми та пошуку нових шляхів вирішення назрілих питань в обґрунтуванні сутності обдарованості та визначенні її структурних компонентів. Це спонукало педагогів та психологів до формування визначень лінгвістичної обдарованості, побудови її структури і, як наслідок, обґрунтування теорії та практики навчання лінгвістично обдарованих учнів та студентів.

Ключові слова: обдарованість, лінгвістична обдарованість, мотивованість, лінгвістичні уміння, діагностика

Постановка проблеми. Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови національної системи освіти у напрямку створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно до своїх схильностей. Проте у нашій країні до останніх років виявлення та розвиток обдарованої молоді здійснювалися стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблемі вивчення структури обдарованості та побудови її теоретичних концепцій присвячено значну кількість наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед вітчизняних учених необхідно відзначити наукові студії О. Антонової, О. Кульницької, В. Моляко, В. Рибалка, І. Волощука та ін. Значний внесок у побудову сучасних теоретичних концепцій обдарованості зробили російські вчені Л. Виготський, О. Матюшкін, Б. Теплов, В. Дружинін, Д. Богоявленська, Є. Ільїн, Н. Лейтес, В. Шадріков та ін. Серед зарубіжних дослідників відзначимо Х. Вагнера (H. Wagner), К. Річардсона (C. Richardson), К. Тіррі (K. Tirri), праці яких присвячені вивченню лінгвістичної обдарованості школярів.

Мета статті: проаналізувати наявні визначення лінгвістичної обдарованості, виокремити в них спільні та відмінні ознаки та на їхній основі сформулювати власну дефініцію лінгвістичної обдарованості, яка б узгоджувалася з класичним визначенням обдарованості; схарактеризувати структурні компоненти лінгвістичної обдарованості та виокремити види лінгвістичної обдарованості.

Результати дослідження. Перед сучасною вищою школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування молоді людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. А ці завдання актуалізують проблему спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми, як напрям професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів.

Саме тому великої уваги надається вдосконаленню педагогічної майстерності та розвитку педагогічної обдарованості кожного педагога. На основі проведеного аналізу теоретичних підходів до вивчення феномену обдарованості, а також враховуючи результати здійсненого нами категорійного аналізу базових понять дослідження, було сформульовано робоче визначення поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (здатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я“-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній“, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Модель обдарованості, яка запропонована на сьогоденний час, можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові:

- основні компоненти обдарованості, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності;

- чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (внутрішні: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; зовнішні: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

Отже, структура розвинутої обдарованості включає три основних підструктури: 1) високу пізнавальну активність, яка спирається на високо чутливу сенсоріку (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, "відновлення" в разі неуспіху). Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість й забезпечує успіх у діяльності [2, с. 112-118]. Зважаючи на викладені міркування щодо структури обдарованості та враховуючи результати факторного аналізу запропоновано робочу модель обдарованості, яка охоплює такі компоненти:

- 1) ядро обдарованості: здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язування задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях);

- *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримання задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

- 2) чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості · *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (здатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей;

- *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); · *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток

здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти;

- *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо;
- *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;
- *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованого діяльністю самої людини. Сама же обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

Для оцінки обдарованості та диференціації її проявів використовуються певні критерії, серед яких виокремлюються як якісні, так і кількісні аспекти. Наявність *якісних характеристик* обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів відповідно до специфіки психічних можливостей людини та особливостей їхнього вияву в певних видах діяльності. Аналіз *кількісних характеристик* обдарованості дозволяє описати ступінь вираженості психічних можливостей людини [4, с. 46].

Вважаємо, що процес розвитку лінгвістичної обдарованості передбачає формування певних якостей особистості, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність: якості, що відображають професійне спрямування та ціннісне ставлення до дитини (відповідальність, повагу до дітей, доброту, толерантність, правдивість, емпатію); особливості інтелектуальної сфери особистості майбутнього вчителя (допитливість, кмітливість, ерудованість, дотепність, уміння виділити головне, критичність мислення і розвинута мова); емоційно-вольові якості особистості (витримка, самовладання, життєрадісність, принциповість, рішучість, розумна вимогливість до себе і дітей); соціально-психологічні якості особистості (ввічливість, справедливості, доброзичливість, діловитість, організаторські здібності); сенсорно-перцептивні характеристики (розподіл уваги, спостережливість, пам'ять, педагогічне уявлення, здатність бачити очима дитини, фантазія, почуття гумору); особливості самосвідомості особистості (самокритичність, впевненість у собі, почуття власної гідності) [1, с.7].

Однією з вагомих характеристик розвитку лінгвістичної обдарованості, є, також, здатність творити. Серед причин, які гальмують розвиток творчості, на перший план висувається психолого-педагогічна невідповідність вчителів до зазначеного виду діяльності [1]. Важливим критерієм розвитку лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя є готовність його до саморозвитку [5].

О.Ліфренко вважає, що процес розвитку лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя відбувається краще, якщо реалізується єдність педагогічної свідомості, емоційно-позитивного ставлення до діяльності вчителя, педагогічних здібностей, знань, умінь та навичок їх практичного втілення, професійно значущих

якостей, що визначають формування даної обдарованості, а також умов, необхідних для її реалізації [6, с.8-9].

Ми погоджуємося з твердженням, що система розвитку лінгвістичної обдарованості в майбутніх учителів є сукупністю взаємопов'язаних чотирьох компонентів:

- ціле-мотиваційного, який асоціюється з потребами суспільства у певного професійного рівня фахівців іноземної мови;
- змістового, який включає професійні знання, уміння і навички;
- процесуального, який відображає технологію процесу підготовки у вищому навчальному закладі майбутнього вчителя іноземної мови;
- оцінювального, який забезпечується комплексом діагностичних процедур для визначення і корекції змісту навчання, у тому числі передбачає проведення моніторингу доцільності та ефективності методів і прийомів навчальної діяльності, а також аналіз умінь студентів адекватно оцінювати свою іншомовну готовність (самооцінка, самоконтроль), регулювати її у відповідності до наявних умов.

Отже, на основі аналізу літературних джерел можемо визначити лінгвістичну обдарованість як інтегральне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю психолого-педагогічних, лінгвістичних, крайнознавчих, методичних знань і технологій реалізації комунікативного підходу зокрема; сформованістю іншомовних комунікативних умінь і навичок спілкування; високим рівнем цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності; сформованістю вмінь аналізувати і регулювати іншомовну діяльність усіх учасників спілкування.

Для нас важливо не тільки обґрунтувати ряд практичних заходів, що усували б причини неналежної підготовки студентів, а таких, що позитивно впливають на формування лінгвістичної обдарованості студентів, простежити динаміку рівня цього складного особистісного утворення. До таких умов ми віднесли:

- організацію комунікативно орієнтованого процесу професійної підготовки майбутнього вчителя в стінах вищого навчального закладу (комунікативне спрямування змісту дисциплін професійно-орієнтованої підготовки, комунікативно орієнтована педагогічна практика, тощо);
- створення іншомовного комунікативного середовища в процесі професійної підготовки (систематичне іншомовне спілкування в підсистемах «студент-викладач», «студент-студент», «студент-учень», «викладач-викладач» а також з носіями іноземної мови у типових сферах побутової діяльності (особистісна, професійна, суспільна, освітня) та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію; формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом; колективна комунікативна діяльність студентів у навчальному процесі і створення ситуацій успіху; організація навчального процесу студентів в єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови).

Організація комунікативної професійної підготовки майбутнього вчителя повинна здійснюватися шляхом спрямування змісту дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки на теорію і практику комунікативно-лінгвістичного підходу до навчання іноземної мови.

Запропоноване нами комунікативне спрямування змісту цих дисциплін забезпечується:

- інтегративною цілісністю психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики викладання іноземної мови;
- наповненням змісту лінгвістичних дисциплін і методики викладання іноземної мови теорією і практикою реалізації комунікативного підходу;
- формуванням у студентів умінь проектувати комунікативно орієнтований урок з іноземної мови.

Вивчення дисциплін психолого-педагогічного і лінгвістичного циклів, зорієнтованих на застосування комунікативного підходу в навчанні іноземної мови, допомагає

оволодіти теоретичними знаннями з проблеми (закономірностями психологічного розвитку, особливостями формування іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра; суті, принципів, змісту, організації процесу реалізації комунікативного підходу до навчання іноземної мови учнів початкової школи), набути професійно-педагогічних і комунікативних умінь, необхідних для успішного проходження комунікативно орієнтованої педагогічної практики.

Важливим критерієм лінгвістичної обдарованості є сформованість власних мотивів і цілей комунікативної професійної діяльності вчителя іноземної мови як запоруки власної самореалізації і саморозвитку; продуктивне відтворення теоретичних положень та понять комунікативно орієнтованого навчання в практичній діяльності; професійні вміння реалізації комунікативно орієнтованих технологій навчання іноземної мови; володінням навичками самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, самоактуалізації, корегування процесу власного розвитку шляхом втілення комунікативно орієнтованих технологій навчання іноземної мови під час педагогічної практики, що визначено завданнями програми.

Як було зазначено раніше, важливою умовою формування лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя є організація в процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу, проходження педагогічних практик та самостійної роботи в іншомовному комунікативному середовищі, яке є надзвичайно важливим за відсутності, природного іншомовного оточення. У зв'язку з тим, що іноземна мова - це мова, носії якої практично відсутні в навколишньому мовному середовищі, як було зазначено вище, то логічно було б сформувати таку ситуацію, в якій би відбувалася іншомовна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземної мови. Це надало б можливість не тільки ефективніше здійснювати процес навчання студентів іноземної мови, але й демонструвало б їм ті технології, які вони зможуть використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності. Тобто, деклароване нами середовище слугуватиме майбутнім учителям певною моделлю організації відповідної форми процесу навчання.

Проаналізувавши наукові джерела ми можемо стверджувати, розвиток лінгвістичної обдарованості майбутніх учителів іноземної мови повинен відбуватися як в змодельованому, так і в реальному іншомовному комунікативному середовищі, яке характеризується:

- систематичним іншомовним спілкуванням в підсистемах «студент-викладач», «студент-студент», «студент-учитель», «студент-учень», а також з носіями іноземної мови в типових сферах побутової діяльності та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію;
- формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом;
- колективною комунікативною діяльністю студентів у навчальному процесі і створенням ситуацій успіху;
- організацією навчального процесу студентів в єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови.

Пріоритетами іншомовного комунікативного середовища є: орієнтація на особистісно значущий характер оволодіння студентами іноземною мовою; орієнтація викладача вищого навчального закладу на створення іншомовного комунікативного середовища; демократизація та гуманітаризація навчально-виховного процесу.

Одним із важливих аргументів на користь організації колективної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови є факт, що студенти завжди прагнуть допомогти один одному. «Настійна ж потреба студентів у взаємній допомозі на заняттях, якщо не створені умови для її реалізації, проявляється в таких формах співробітництва, як підказування та списування» [31, с.115]. А тому викладач повинен створити умови для співробітництва, закріплювати, розвивати цікавість студентів.

Організуючи колективну комунікативну діяльність студентів під час практичних занять з іноземної мови, по-перше, перед групою студентів слід ставити мовленнєво-мисленнєве завдання, розв'язання якого можливо лише за умови їхньої колективної роботи. По-друге, колективно розв'язане завдання має загальний груповий результат (колективний монолог, полілогічне висловлювання, дискусію, рольові та ділові ігри). Індивідуальні висловлювання студентів при цьому є пріоритетними за значенням для всієї групи. У процесі спільної роботи в групі розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема, дії контролю (самоконтролю) й оцінювання (самооцінювання). Завдяки цьому навчальна співпраця сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності всіх їх компонентів.

Точно визначені «запропоновані обставини» створюють загальний спонукальний фон, а конкретне завдання або роль, які отримують студенти, звужують його до об'єктивного мотиву. Для того щоб наблизити навчальну комунікацію до реальної, слід намагатися пов'язати в рольовій ситуації основну тему бесіди з вивченими раніше розмовними темами «Наш університет», «Моя майбутня професія», «Система освіти в англomовних країнах», а також зі знаннями, отриманими з циклу психолого-педагогічних дисциплін, навчаючи їх одночасно і розв'язанню таких мисленнєвих завдань, як визначення міжпредметних асоціацій і зв'язків.

Для досягнення високих результатів формування лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя заняття мають проводитися на позитивному емоційному тлі, створювати який покликани ситуації успіху. Під час орієнтації процесу навчання на особистість студента велика увага приділяється викладачем саме створенню такої ситуації для кожного учасника навчального процесу. З педагогічної точки зору ситуація успіху - це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як однієї окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Виділяють три види успіху: передбачений успіх, констатувальний та узагальнюючий. В основі передбаченого успіху лежать обгрунтовані сподівання. Констатувальний успіх фіксує певні досягнення. При цьому він може бути очікуваним або несподіваним, підготовленим чи спонтанним. Важливо те, що він відбувся, дав змогу людині пережити радість визнання, відчуття своїх можливостей, віри в завтрашній день. Узагальнюючий успіх має місце тоді, коли сподівання на успіх поступово стає стійкою необхідністю. Він передбачає стан упевненості, захищеності, опори на самого себе. Знання цих видів ситуацій успіху дозволяє реально уявити їх педагогічний потенціал і відповідно орієнтуватись у виборі шляхів і засобів їх організації. Для створення ситуації успіху важливе не тільки бажання педагога, а й рівень його загальної та професійної культури.

Процес професійної підготовки у вищих навчальних закладах, як зазначено вище, не обмежується лише межами аудиторного навчання. На наш погляд, великі потенційні можливості мають позааудиторні форми роботи, що дозволяють створювати єдине іншомовне комунікативне середовище одночасно з роботою всіх ланок навчально-виховного процесу. Але результативними ці форми діяльності можуть бути лише за умови активної самостійної роботи студентів з іноземної мови. Пріоритет суб'єктних функцій у процесі підготовки майбутнього вчителя передбачає необхідність організації принципово іншої системи їхньої самостійної роботи.

Самостійна робота спрямовується викладачем, але є самокерованою діяльністю студента; передбачає наявність пізнавальних інтересів, мотивів, потреби набуття нових знань, умінь, навичок, розвиток особистості, здібності самостійно приймати рішення і переносити способи розв'язання на інші завдання. Вона є і навчальним завданням, тобто об'єктом діяльності студента, що пропонується викладачем, і формою прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання. Саме цей спосіб діяльності приводить студента або до одержання

зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, завдяки такій орієнтації навчального процесу (колективна комунікативна діяльність студентів у навчальному процесі і створення ситуацій успіху; формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом у процесі навчання, систематичне іншомовне спілкування в підсистемах «студент-викладач», «студент-студент», «студент-учень»,

«викладач-викладач», а також з носіями іноземної мови у типових сферах побутової діяльності та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію; організацією навчального процесу студентів в єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови) є можливість створення іншомовного комунікативного середовища, що сприяє формуванню лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка та психологія. – 1994. – № 2. – С. 3 – 11.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – Москва – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2008. – 480 с. ISSN 2075-146X. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 15 294
3. Ліфференко Д. О. Лінгвістична обдарованість як вид спеціальної обдарованості / Д. О. Ліфференко // Освіта та розвиток особистості. – 2013. – № 1. – С. 63–65.
4. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Румянцева Марина Валентиновна. – Санкт-Петербург, 2006. – 188 с.
5. Тюленева Т. В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей: автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/Т. В. Тюленева. – Волгоград, 2012. – 15 с.
6. Feldhusen J. F. A conception of giftedness / J. F. Feldhusen // Conceptions of giftedness / eds. R. J. Sternberg, I. E. Devidson. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 112–127.

Reference

1. Ball H. O. Humanistychni zasady pedahohichnoyi diyal'nosti [Humanistic basis of pedagogical activity] / H. O. Ball // Pedahohika ta psykholohiya. – 1994. – № 2. – S. 3 – 11.
2. Leytes N. S. Vozrastnaya odarennost' y yndyvudual'nye razlychyya [Age Giftedness and Individual Differences] / N. S. Leytes. – Moskva – Voronezh: Yzdatel'stvo NPO «MODEK», 2008. – 480 s. ISSN 2075-146X. Vytoky pedahohichnoyi maystemosti. 2015. Vypusk 15 294
3. Liferenko D. O. Linhvystychna obdarovanist' yak vyd spetsial'noyi obdarovanosti [Linguistic giftedness as a kind of special giftedness] / D. O. Liferenko // Osvida ta rozvytok osobystosti. – 2013. – № 1. – S. 63–65.
4. Rumyantseva M. V. Obuchenye lynchvystychesky odarennykh shkol'nykov ynostrannomu yazyku v uslovyakh dopolnytel'noho obrazovanyya [Training of linguistically gifted schoolchildren for a foreign language in conditions of additional education] : dyss. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Rumyantseva Maryna Valentynovna. – Sankt-Peterburh, 2006. – 188 s.
5. Tyuleneva T. V. Formyrovanye lynchvystycheskoy kreatyvnyosti studentov neyazykovykh spetsyal'nostey: avtoref. dyss. na soysk. uchen. stepeny kand[Formation of linguistic creativity of students of non-linguistic specialties]. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Obshchaya pedahohyka, ystoriyya pedahohyky y obrazovanyya»/T. V. Tyuleneva. – Volhohrad, 2012. – 15 s.
6. Feldhusen J. F. A conception of giftedness / J. F. Feldhusen // Conceptions of giftedness / eds. R. J. Sternberg, I. E. Devidson. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 112–127.

В течение более чем столетнего периода обучения одаренных школьников всегда находилось в центре внимания многих теоретиков и практиков. За это время отличались этапы повышенного интереса к этой проблеме и поиска новых путей решения назревших вопросов в обосновании сущности одаренности и определении ее структурных компонентов. Это побудило педагогов и психологов к формированию определений лингвистической одаренности, построения ее структуры и, как следствие, обоснование теории и практики обучения лингвистически одаренных учащихся и студентов.

Ключевые слова: одаренность, лингвистическая одаренность, мотивированность, лингвистические способности, диагностика.

The experience and successes of the most developed countries in the field of science, production, the development of new technologies, culture and education indicate the need for a radical restructuring of the national education system in the direction of creating conditions for a gifted person to freely express their particularities, develop in accordance with their inclinations. During more than a century, gifted students were always at the center of the attention of many theorists and practitioners. During this time, the stages of increased interest in this problem and the search for new ways of solving urgent issues in the substantiation of the essence of giftedness and its structural components were distinguished. This prompted teachers and psychologists to formulate the definitions of linguistic giftedness, build its structure and, as a consequence, substantiate the theory and practice of teaching linguistically gifted students and students. Due to such orientation of the educational process (collective communicative activity of students in the educational process and the creation of situations of success; the formation of the subject-subject relations between the teacher and the student in the process of learning, systematic foreign language communication in the subsystems "student-teacher", "student-student", "student", "teacher-teacher", as well as with the speakers of a foreign language in typical spheres of domestic activity and communicative situations, aimed at intercultural communication;

Key words: giftedness, linguistic giftedness, motivation, linguistic skills, diagnostics.

Матіяш Валентина Василівна,

кандидат педагогічних наук,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; м. Тернопіль

Рославець Руслана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ: СУЧАСНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто особливості побудови моделі вчителя з урахуванням його педагогічно-краєзнавчої діяльності. Визначено основні аспекти готовності до педагогічно-краєзнавчої діяльності, що відображені у запропонованій моделі: структурність, ієрархічність, інтегративність та цілісність. Представлено складові моделі відповідно до специфічного впливу педагогічного краєзнавства як системи утворюючого фундаментального ядра: мотиви педагогічно-краєзнавчої діяльності, знання педагогічного краєзнавства, педагогічно-краєзнавчі уміння та навички, а саме: мотиваційний, змістовий та процесуально-діяльнісний. Виявлено педагогічні умови функціонування розробленої системи педагогічно-краєзнавчої підготовки вчителів та визначено місце педагогічного краєзнавства в системі зазначеної підготовки.

Ключові слова: система, модель, педагогічно-краєзнавча підготовка, готовність до педагогічно-краєзнавчої діяльності, положення, принципи, педагогічно-краєзнавчі знання, уміння, навички.

Постановка проблеми. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» акцентується увага на модернізації вищої освіти, визначенні основних напрямів її формування.

Важливою віхою у житті учительської професійної спільноти стала Концепція Нової української школи як інтелектуальне і організаційне ядро освітньої реформи. Інституційний фундамент для впровадження реформи ставить суттєві вимоги до підготовки майбутніх педагогів. Саме педагогічно-краєзнавча підготовка дозволить всебічно розкрити модель підготовки учителя, здатного працювати в умовах сучасних педагогічних викликів: власноруч готувати авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби взаємодії, активно відображати власну професійну думку.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Підготовці до педагогічної діяльності, розв'язанню завдань творчого характеру, формуванню професійно-значущих якостей особистості майбутніх учителів присвячені роботи В. І. Андрєєва, В. І. Загв'язінського, Н. В. Кічук, В. У. Коротяєва, О. Л. Кошелева, А. Ф. Линенко, З. С. Левчук, М. Ф. Ломонової, Г. О. Петрової, О. Є. Приходько, О. Г. Сущенко, З. П. Шабаліної та ін.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять роботи, присвячені формуванню у студентів певних професійно-значущих умінь: дослідницьких (Н. С. Амеліна, В. В. Борисов, І. В. Катишинська), проєктувальних (І. М. Шапошнікова), конструктивних (В. В. Докучаєва, О. А. Комар), організаційних (В. І. Завіна, Л. В. Заремба, Л. А. Савченко), комунікативних (В. В. Каплинський). Так, значний інтерес викликає погляд В. В. Борисова на основні дослідницькі вміння, які необхідні сучасному вчителю. Йдеться про такі вміння, як вивчення особистості дитини, вивчення й узагальнення методів роботи та педагогічного досвіду, вдосконалення особистістю системи впливу на особистість дитини та інноваційна діяльність.

Мета статті: представлення і обґрунтування моделі педагогічно-краєзнавчої підготовки майбутнього вчителя.

Результати дослідження. Спираючись на науковий фонд з проблеми, ми дійшли висновку, що формування готовності майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності є складним, багатогранним, багатоетапним процесом. При його науковому осмисленні стало цілком очевидним, що цей процес визначає низку передумов різного порядку: економічних, соціальних, соціологічних, психологічних та педагогічних. Саме сукупність останніх і відображає нагромаджені до нашого часу досвід діяльності соціуму, об'єктивно дійові фактори, що вносять певні корективи в цей процес, визначають перспективу його розвитку та можливості реалізації результатів. Отже, розв'язати цю

проблему можна лише чіткою, науково-обґрунтованою методикою керівництва даним процесом.

Як відомо, керівництво будь-якою діяльністю обов'язково передбачає її цілеспрямованість на досягнення результатів, що сфокусовані в цілях. Розробляючи педагогічну технологію керівництва процесом, який досліджується, ми прогнозували продуктивність методом моделювання. Науковцями загально визнано, що моделювання педагогічних явищ передбачає імітацію реально існуючих особливостей цього явища як педагогічної системи через створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації і функціонування означеної системи [1; 2]. Тому виникла необхідність універсальної системи, яка могла б об'єднати на основі синтезу різноманітні види діяльності й охопити весь період навчання з інформаційними структурами, що повинні поступово та систематично ускладнюватись і розгалужуватись, забезпечуючи тим самим вільний вибір умов самореалізації майбутніх учителів.

У педагогічній науці доведено, що в модель особистісних властивостей випускника закладу вищої освіти входять три групи якостей: система професійно цінних особистісних якостей майбутнього вчителя; система знань, що розкриває цілісний процес формування особистості школяра; система знань, умінь і навичок, що сприяють організації цього процесу [3; 4]. Отже, йдеться про взаємодію, взаємозалежність, взаємозумовленість і взаємозв'язок, двох компонентів – спонукального та виконавчого. Взявши до уваги той факт, що єдиного підходу до побудови моделі особистості вчителя та його діяльності не існує, та, опираючись на теоретичний аналіз і матеріали діагностичного дослідження, ми спробували розробити експериментальну модель підготовки фахівця до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Відзначимо, що при побудові моделі ми керувалися вихідними положеннями, які впливають із мети дослідження – простежити процес удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів, сформувавши їхню готовність до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Відтак важливою стала й конкретизація обраного нами аспекту – з'ясувати роль педагогічного краєзнавства, що відображає своєрідність і новизну завдань професійної підготовки майбутнього вчителя, а також змісту, шляхів і методичної організації, які забезпечать її ефективність.

Структурність як сукупність процесів, що акумулюють стан готовності до вказаного виду діяльності. Шляхом синтезування елементів готовності ми визначили три складові компоненти: мотиваційний (інтерес, потреба, установка на педагогічно-краєзнавчу діяльність), змістовий (синтез необхідних і достатніх професійно значимих знань, що відображають педагогічно-краєзнавчу компетентність майбутнього вчителя) та процесуально-діяльнісний (інтегральні педагогічно-краєзнавчі вміння та навички

особистості).

Ієрархічність, суть якої полягає в тому, що кожен із означених компонентів моделі виступає підсистемою, тобто може ускладнюватися і розгалужуватися. Це спричинило необхідність розглядати кожне з них в структурній організації і взаємодії з іншими компонентами. Слід також зазначити, що мотиваційна сфера виступає домінуючою підсистемою, оскільки інтелектуальна активність є основою педагогічної діяльності. Тому педагогічно-красназничу діяльність ми не можемо розглядати як похідну, вона спроектована через мотивацію. Йдеться про залежність особистого змісту діяльності від мотиву. Слід мати на увазі той факт, що мотиваційна сфера має властивість змінюватися і поглиблюватися залежно від стану готовності особистості до педагогічно-красназничої діяльності.

Інтегративність, яка передбачає умовність існування кожного компоненту визначеної моделі. Мотиваційний, змістовий і процесуально-діяльнісний компоненти перебувають у безперервній взаємозалежності, взаємозв'язку та взаємопроникненні і без цього практично існувати не можуть. Цілісність, що зумовлює єдність і взаємодію компонентів системи як єдиного цілого, без чого неможливо правильно виділити компоненти, частини. Будь-яка спроба розподілити модель на окремі частини призведе до часткової або повної її втрати. Деталізуємо кожну складову розробленої моделі відповідно до специфічного впливу педагогічного красназництва як системоутворюючого фундаментального ядра.

Перший «шар» готовності вчителя до гуманітаризації навчання відображає мотиви включення студентів даний вид діяльності. До них як інтегральне доцільно відносити: усвідомлення значимості педагогічного красназництва, сформованість стійкого інтересу до цієї сфери діяльності, постановка та потреба творчо використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності педагогічно-красназничі знання, вміння та навички, бажання досягнути успіху в досліджуваній діяльності, високі моральні якості особистості.

Другий «шар» моделі становлять знання педагогічного красназництва, професійна компетентність майбутнього вчителя з основ використання педагогічного красназництва.

Третій «шар» моделі відображає педагогічно-красназничі вміння та навички. Успішне забезпечення професійної педагогічно-красназничої роботи з молодшими школярами можливе при наявності у майбутніх учителів певної системи вмінь: визначити мету, завдання, планувати й організувати цей вид діяльності з дітьми; чітко окреслити зміст і обирати ефективні форми, методи та засоби його реалізації, організувати пошукову роботу для накопичення відповідного педагогічно-красназничого матеріалу.

Отже, проведений нами аналіз діагностичного рівня підготовки студентів до здійснення такого виду діяльності, узагальнення педагогічного досвіду вищої педагогічної школи в цьому аспекті дозволили представити модель підготовки фахівця через педагогічно-красназничу діяльність, визначити її змістові та процесуальні основи. Останнє і визначало систему дослідно-експериментальної роботи.

Зазначимо, що в реалізації системи підготовки студентів засобами педагогічного красназництва ми врахували специфіку навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти. Він, як відомо, включає формування в єдності знань, умінь, навичок, потреб, моральних переконань особистості майбутнього фахівця. Під системою педагогічно-красназничої підготовки студентів є всі підстави розуміти таку цілеспрямовану єдність змісту, форм і методів педагогічно-красназничої роботи, таку їх послідовність, яка забезпечить найбільш оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Розроблена нами система дослідно-експериментальної роботи базувалася на вихідних положеннях:

- діагностика, що передбачає диференціацію засобів педагогічної дії на даний процес залежно від рівня сформованості готовності;
- провідна роль діяльності та спілкування у формуванні спеціаліста;

- забезпечення єдності мотиваційного, змістового і процесуально-діяльнісного компонентів готовності особистості;

- єдність теоретичної й практичної підготовки студентів, що передбачає водночас систематизацію теоретичних знань з педагогічного красназництва і надбання певних практичних умінь та навичок;

- оптимальність;

- послідовність і наступність в організації навчально-виховного процесу.

Вважаємо необхідним конкретизувати зміст деяких з них. Так, діагностика рівня готовності проводилася на основі використання анкет, тестів, бесід, педагогічних спостережень, самооцінок та інших методів. Отримані дані свідчать про реальний стан готовності студентів до означеного виду діяльності і є основою для пошуку відповідних педагогічно доцільних заходів. Діагностична робота передбачала кілька етапів.

Оптимальність як вихідне положення полягає у свідомому плануванні такого варіанту структури навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, який би з урахуванням сучасних психолого-педагогічних умов забезпечив максимально можливу ефективність педагогічно-красназничої підготовки майбутніх фахівців при раціональних витратах часу і зусиль викладачів і студентів. Закономірно, що ефективність навчання залежить від вибору й оптимального поєднання методів, форм і прийомів використання педагогічного красназництва. Це положення вимагає педагогічної доцільності, раціональності, почуття міри при застосуванні всіх складових навчального процесу в підготовці майбутніх спеціалістів до зазначеної діяльності, сприяє досягненню максимально можливих результатів при мінімальних затратах часу та зусиль. У цьому теж проглядаємо його гуманістичне значення.

Послідовність і наступність як принципи передбачають такий підхід в організації навчально-виховного процесу, при якому кожен елемент засвоєного навчального матеріалу базується на раніше набутих знаннях і виступає як їх логічне продовження. Послідовність, на нашу думку, необхідна насамперед у змісті навчання. Важливо сформулювати необхідну і достатню систему знань з педагогічного красназництва від першого до останнього року перебування студента у вищому педагогічному навчальному закладі, враховуючи його складність, обсяг та актуальність. Слід відзначити, що прогалини у знаннях студентів сприяють появі «білих плям», унаслідок чого переривається логічний зв'язок та єдність засвоєних ними знань і в результаті руйнується цілісність педагогічно-красназничої освіти. Послідовність повинна бути й у різних формах організації навчальної діяльності студентів. Якщо першокурсники тільки знайомляться з елементами педагогічно-красназничої роботи, основними поняттями, термінологією, то в їхній навчальній діяльності повинні домінувати такі форми як лекції, консультації, інструктажі, а для студентів старших курсів провідними формами можуть бути самостійна робота з педагогічно-красназничими джерельними матеріалами, дослідницькі, творчі завдання, проектна діяльність.

В ході дослідження нами були визначені педагогічні умови функціонування розробленої системи педагогічно-красназничої підготовки майбутніх фахівців. Розкриємо їх суть.

1. Професійна педагогічно-красназнича спрямованість навчання студентів. Формування педагога нового типу, думаючого, ініціативного, самокритичного буде успішним, якщо майбутній фахівець уже у роки навчання у закладі вищої освіти буде поставлений в умови, наближені до діяльності вчителя. Включення студентів з перших днів навчання в систему відносин, що постійно розширюються, які не тільки розкрили б специфіку педагогічної праці, але поглиблювалися б педагогічно-красназничими знаннями, вміннями, навичками.

2. Стимулювання пізнавальної діяльності студентів. Гнучке використання засобів, методів, прийомів, що сприяють активності мислення студентів, постійному творчому пошуку, оновленню ідей призведе до глибшого продуктивного засвоєння проблем педагогічного красназництва.

3. Впровадження активних педагогічних технологій у навчально-виховний процес, що забезпечується використанням у циклі педагогічних дисциплін моделювання, проблемних питань, різноманітних дискусій, ділових ігор, завдань творчого та навчально-дослідницького характеру. Це дозволить залучити студентів до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Активні форми та результативні методи навчання сприяють удосконаленню знань, умінь і навичок студентів. Слід підкреслити, що оновлення технологій навчально-виховного процесу передбачає перехід студента з позиції «об'єкта» в «суб'єкт» навчальної діяльності. Навчальні завдання носили творчий, дослідницький характер, мали особистісну спрямованість та моделювали різні аспекти педагогічного краєзнавства.

Організоване таким чином навчання у вищій педагогічній школі сприятиме успішній підготовці до майбутньої педагогічно-краєзнавчої діяльності.

4. Морально-психологічна атмосфера в студентському колективі, що сприяє невимушеному спілкуванню між студентами, винесенню особистісної зацікавленості у педагогічно-краєзнавчу діяльність. Як доведено дослідниками (Ф.Гоноблін, Н.Кузьміна), важливого значення в організації навчально-виховного процесу набуває особистісний аспект. Це дає підстави стверджувати, що підготовка майбутнього фахівця перебуває у прямій залежності від

професійної культури викладача закладу вищої освіти. Моральне обличчя педагога, його професійна майстерність, уміння вибрати правильний стиль спілкування, емоційно регулювати поведінку, володіння почуттям нового, широкою науковою ерудицією, розуміння проблем сучасної школи є вирішальними в активізації навчальної діяльності майбутніх учителів.

Основне в системі дослідно – експериментальної роботи - дати студентам знання з педагогічного краєзнавства та виробити вміння раціонально і творчо їх використовувати. Досягнення цієї мети ускладнюється наявністю існуючих протиріч між бажанням використовувати педагогічне краєзнавство у практичній роботі та недостатньою інформацією про його своєрідність, потребою професійної діяльності творчого характеру і репродуктивним характером навчання студентів, між складними завданнями, що стоять перед сучасним учителем початкових класів і низьким рівнем готовності студентів до використання педагогічного краєзнавства у шкільній практиці. Розв'язання цих протиріч неможливе без підвищення творчого потенціалу навчального процесу у закладі вищої освіти, максимальної активізації пізнавальної діяльності студентів. За результатами дослідницької роботи ми визначили місце педагогічного краєзнавства в системі вищої педагогічної підготовки (див. рис.1).

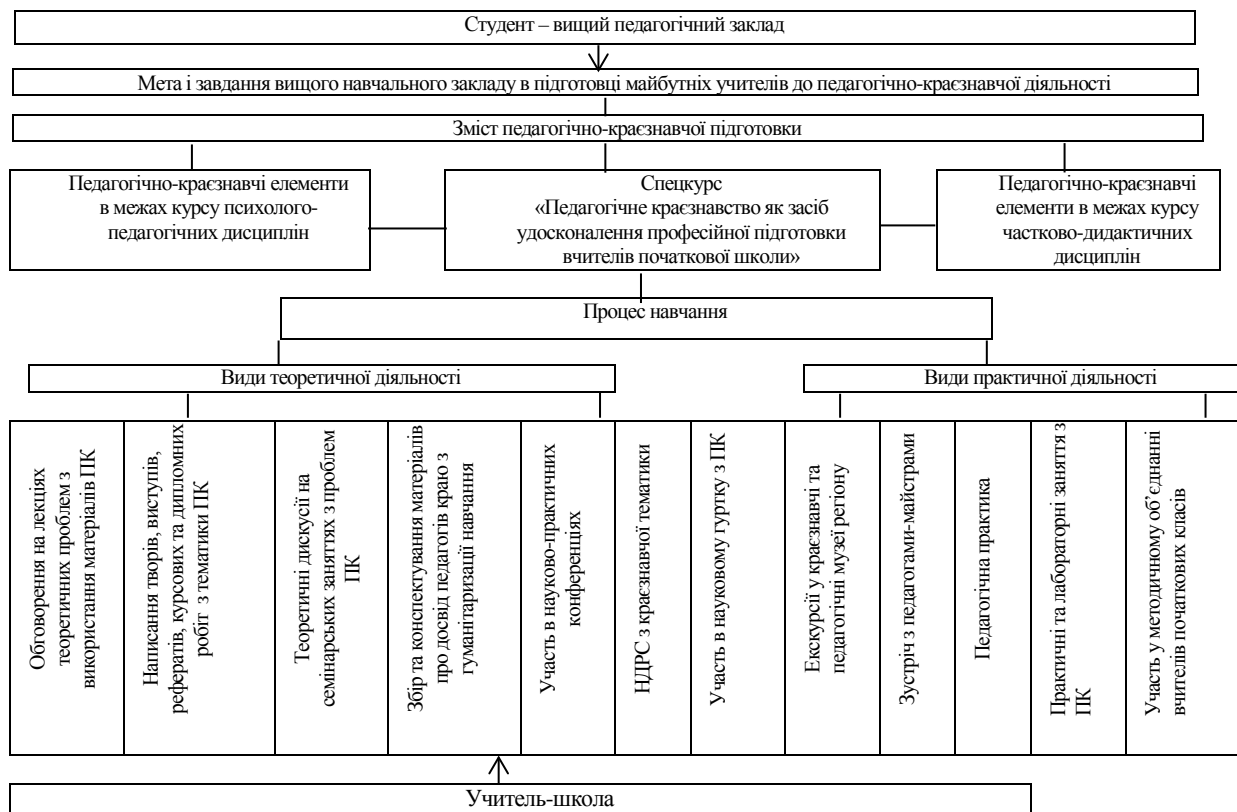


Рис. 1. Місце педагогічного краєзнавства в системі педагогічної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Впроваджені нами системний підхід, що базується на педагогічному краєзнавстві, націлений на забезпечення позитивної динаміки підготовки майбутніх спеціалістів у сучасних умовах. Дослідження не вичерпали всіх аспектів розглянутої проблеми.

Подальшому вивченню підлягають такі проблеми як: технологія формування банку педагогічно-краєзнавчої інформації, формування духовності майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства.

Список використаних джерел

1. Безпалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психологического обеспечения технических обучающихся систем/ В. П. Безпалько., Воронеж, 1997. 131с.
2. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичних теорій/ П.М. Гусак., Луцьк, 1966. 120с.
3. Коробченко А.А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах/ А.А. Коробченко// Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету. Серія «педагогічні науки». – Бердянськ: БДПУ, 2005. – №4. – 210с.

4. Полехіна В.М. Педагогічне краєзнавство як сучасна інноваційна тенденція у підготовці фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах / В.М.Полехіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – №10. – С.194-199.
5. Побірченко Н.С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічні аспекти // педагогічна і психологічна науки в Україні збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т.1: Теорія і історія педагогіки. – К.6, Педагогічна думка, 2007. – С. 79 – 81.
6. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя / В.В.Радул, К., 1995. 180с.
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О.Хомич, К.: «Magіstr-S»,1998. 200с.

References

1. Bezpalko, V.P.Fundamentals of the theory of pedagogical systems: problems and methods of psychological support of technical teaching systems / V.P.Bezpalko. – Voronezh, 1997. – 131 s.
2. Gusak P. M. Technology of learning by students the didactic theories / P.M. Gusak. – Lutsk, 1966. – 120 s.
3. Korobchenko, A.A .Problems of Personality-Oriented Education in Higher Educational Institutions / A. A. Korobchenko // Collection of scientific works of Berdyansk Pedagogical University. Series "pedagogical sciences". – Berdyansk: BDPU, 2005. – №4. – 210 s.
4. Polechin V.M/ Pedagogical local lore as a modern innovat ivetendency in the training of specialist sathigher pedagogical educational establishments / V.M.Polechin // Problems of preparing a modern teacher. - 2014 - 10. – P. 194 – 199.
5. Pobirchenko, N.S. Pedagogical local lore: theoretical and methodological aspects // pedagogical and psychological sciences in Ukraine 6 collection of scientific works for the 15th anniversary of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in 5 volumes. T.1: Theory and history of pedagogy. - K.6 Pedagogical Dumka, 2007. – P. 79 – 81.
6. Radul, V.V. Diagnostics of the personality of the future teacher / V.V.Radul, K., 1995. – 180s
7. Khomich, L.O. Professional-pedagogical training of a primary school teacher/ L.O. Khomich, K. : "Master-S", 1998. – 200 s.

В статье рассмотрены особенности построения модели работы учителя с учетом его педагогически краеведческой деятельности. Определены основные аспекты готовности к педагогически краеведческой деятельности, отражены в предложенной модели: структурность, иерархичность, интегративность и целостность. Представлены составляющие модели специфическому воздействию педагогического краеведения как система образующего фундаментального ядра: мотивы педагогически краеведческой деятельности, знания педагогического краеведения, педагогически краеведческие умения и навыки, а именно: мотивационный, содержательный и процессуально-деятельностный. Выявлены педагогические условия функционирования разработанной системы педагогически краеведческой подготовки учителей и определено место педагогического краеведения в системе указанной подготовки.

Ключевые слова: система, модель, педагогическо-краеведческая подготовка, готовность к педагогически-краеведческой деятельности, положение, принципы, педагогическо-краеведческие знания, умения и навыки.

The article deals with the peculiarities of constructing a model of a teacher based on its pedagogical local lore activity. The basic aspects of readiness for pedagogical local lore activity which are reflected in the proposed model: structure, hierarchy, integrability and integrity, are determined. The model components are represented in accordance with the specific influence of pedagogical local lore as a system of creating the fundamental nucleus: motives of pedagogical local lore activity, knowledge of pedagogical local lore, pedagogical local lore ability and skills, namely: motivational, substantive and procedural-activity. The main statements of the model which includes a system of pedagogical ethnographic training of a future specialist are specified, diagnostics on the basis of differentiation of means of pedagogical action on the level of formation of readiness; the leading role of the activity and communication in the formation of a specialist; the unity of the motivational, substantive and procedural-activity components of readiness; unity of theoretical and practical training of students; optimality, consistency and continuity in the organization of the educational process. The pedagogical conditions of functioning of the developed system of training of a teacher are revealed, professional pedagogical and ethnographic orientation of students' training; stimulation of cognitive activity of students; introduction of active pedagogical technologies into the educational process; moral and psychological atmosphere in the student's team The place of pedagogical local lore in the system of the specified training is determined.

Key words: system, model, pedagogical local lore training, readiness for pedagogical local lore activity, statements, principles, pedagogical local lore knowledge, ability, skills.

УДК 378.14:336

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-91-95

Михальчинець Галина Томівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

У статті проаналізовано проблему фахової підготовки фахівців економічного профілю, підходи до інтеграції фундаментальних та фахових навчальних дисциплін при підготовці фахівців-економістів у системі вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, фундаментальні дисципліни, фахові дисципліни, інтеграція знань, фахова підготовка, фахівець-економіст.

Постановка проблеми. Євроорієнтований розвиток України та підписання Болонської конвенції передбачили зміни у вищій школі та її модернізацію. Урбанізоване сучасне суспільство має широкомасштабну потребу в освітній підготовці членів суспільства, формуванні особистості, що здатна до саморозвитку і самовдосконалення. Якісна фахова освіта покликана вирішувати складний комплекс найрізноманітніших завдань, пов'язаних з підготовкою майбутніх професіоналів, які готові бути учасниками сучасного європейського ринку праці, бути мобільними та

генерувати свої знання в практичну діяльність у обраній до вивчення галузі. Сучасна освічена молода людина має легко адаптуватися до швидкозмінних соціальних та технологічних умов, бути з високим інтелектуальним і творчим потенціалом, вміти використовувати набуті знання у розв'язанні виробничих, політичних, економічних та інших задачах, фахівцем галузі якої він є.

Фахова освіта та компетентність економіста покликани формувати в студентів здатність збирати, обробляти,

систематизувати та узагальнювати інформацію з питань фінансово-бюджетної, податкової та кредитної політики, а також політики у сфері фінансів підприємств, здійснювати операції аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, оперувати економічними поняттями і використовувати фундаментальні принципи та комплексні методи при розв'язуванні ситуаційних завдань, здатність оцінити та обґрунтувати рівень ризику в процесі прийняття фінансових рішень, формулювати власну точку зору з аналізу фінансового дослідження.

Тому актуальним є підготовка фахівців нового рівня, які повинні відповідати вимогам сучасних зрушень в економіці країни. У зв'язку з цим постає потреба розробки навчальних програм на основі інтеграції фундаментальної і трансформації фахової підготовки майбутніх економістів. Розв'язання даної задачі стане ефективним засобом удосконалення вищої освіти, сприятиме опануванню фахово-орієнтованих навчальних дисциплін на якісно вищому рівні, цілеспрямовано готуватиме студентів до майбутньої професійної діяльності, забезпечуватиме знання та вміння їх отримувати на довготривалу перспективу, а отже, професійну мобільність та конкурентоспроможність майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Під інтеграцією розуміють процес становлення цілісності. Вона дає змогу сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно. Інтеграція освітніх галузей, методів і форм навчання сприяє підвищенню рівня практичних умінь та навичок їх застосування. Використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань. Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом численних наукових досліджень, що охоплюють різноманітні її аспекти, зокрема: сучасна філософія вищої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Андрущенко), проблеми неперервної професійної освіти, дидактики та методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Лещенко). Значний внесок у розв'язання питання підготовки фахівців економічного профілю зробили Н. Волкова, З. Гіптерс, Г. Гребенюк, М. Коляда, Г. Копил, В. Стасюк, Г. Товканець та ін. Питання процесу фахової підготовки майбутніх економістів розглядається у працях дослідників Г. Астапової, С. Вітвицької, Л. Вовк, В. Дорохіна, Л. Казаріна, В. Косаріної та ін. Значна увага приділяється впровадженню активних методів і форм навчання, зокрема тренінгів у процес професійної підготовки майбутніх економістів Л. Бондаревою, І. Носаченко, Т. Поясок, та ін.

Результати проведеного аналізу дозволили встановити недостатню розробленість питання інтеграції знань при підготовці фахівців-економістів при вивченні фундаментальних, фахових, прикладних навчальних дисциплін.

Мета статті: визначення підходів до інтеграції фундаментальних, фахових та прикладних навчальних дисциплін при підготовці економістів у ЗВО.

Результати дослідження. Предметна система навчання, яка використовується в освіті, побудована на традиційно сформованому у науці поділі предметних галузей знань. Ряд галузей знань, що є фундаментальними навчальними дисциплінами, виокремлюються і побудова та встановлення між ними зв'язків відбувається вкрай повільно. Така ієрархія галузей не продукує підготовку сучасних, мобільних, універсальних економістів. Закономірно та обґрунтовано, що фахівцям різних професій в певних ситуаціях бракує інтегрованих знань та загальнометодологічних уявлень, що пояснюється реальною відсутністю цілеспрямованого формування у процесі навчання у ЗВО здатності до здійснення такої діяльності. Адже сьогодні переважна більшість виробництв вимагає принципово нових технічних і технологічних підходів, які можуть розробити і реалізувати тільки фахівці, здатні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міжпредметними категоріями, комплексно сприймати інноваційний процес [6].

У термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, інтеграція (лат. – відновлення, заповнення, цілий) трактується як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже діючої системи, так і при виникненні нової системи з раніше незв'язаних елементів. При цьому, частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У ході процесів інтеграції у системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [10].

Тобто, об'єктами інтеграції є: елементи інтеграції (об'єкти, явища чи процеси, які інтегруються), підстава інтеграції (система об'єктивних передумов чи обґрунтування доцільності об'єднання елементів) та проінтегрований об'єкт [1].

Міжпредметна інтеграція при підготовці економістів може бути реалізованою на трьох рівнях (Рис.1)

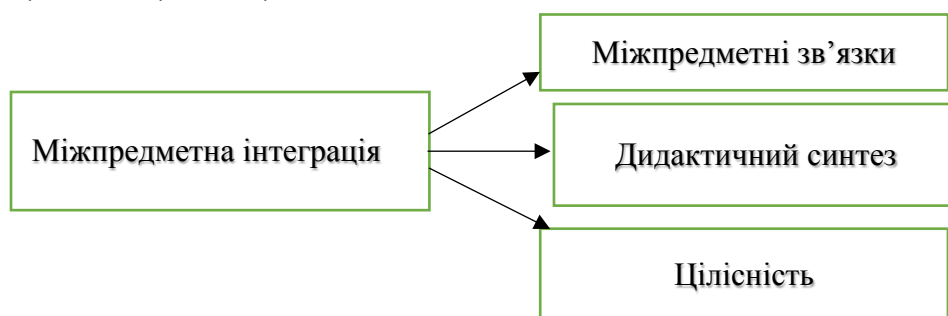


Рис. 1. Міжпредметна інтеграція при підготовці економістів [1-4]

1. Міжпредметні зв'язки означають існування певного рівня відносин між явищами, що вивчаються, спільністю цілей навчання, тобто на цьому рівні можливе поєднання будь-яких дисциплін, що підвищить загальну та фахову компетентність.

2. Дидактичний синтез, що полягає в об'єднанні форм навчальних занять.

3. Цілісність, тобто повна змістовна та процесуальна єдність, що означає як збіг цілей, так і єдність в змісті, принципах, методах та засобах навчання. На цьому рівні може йти мова про створення нової дисципліни [1-4].

Перераховані рівні стосуються переважно предметів одного циклу, проте, міжпредметні зв'язки можуть бути посилені шляхом

створення спільних проектів з іншими випускаючими кафедрами та, обов'язково, з кафедрами іноземних мов, де компетенції, що не можуть бути сформовані підчас занять з профільних дисциплін з-за їх формату, можуть бути компенсовані за рахунок іноземної мови. Якщо ж рівень студентів сягає високого рівня із знанням іноземної мови на рівні B2, C1 то можна вже говорити про впровадження технології занурення, коли фахову дисципліну читають іноземною мовою. Сучасна європейська інтеграція, в тому числі і наукова, можливість обміну студентами, подвійного навчання, закордонного стажування висувають мовні вимоги та нові вміння студентів.

Для ефективної інтеграції треба виділити педагогічні умови, які допомагають у формуванні професійної компетентності

випускника: крім міжпредметного характеру навчання – це використання інформаційних технологій, що створюють умови для вирівнювання знань студентів, а також є корисним інструментом у самодіагностиці, та орієнтація на проблемний підхід, пошук нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань [6].

За дослідженнями В. Стасюк, професійна підготовка буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців, які цілком дозволяють готувати висококваліфікованих економістів, здатних працювати в комп'ютерних мережах; володіють навичками електронного бізнесу; вміють самостійно мислити, вільно оперувати ринковими поняттями; аналізувати ринкову ситуацію, прогнозувати її розвиток; приймати ефективні рішення, що відповідають реальній ситуації, обґрунтовувати їх; вільно володіють комп'ютерною й офісною технікою та ін. [9]. Практична підготовка в реальних бізнес-компаніях, інноваційних проектах, базисних банках дозволить інтегрувати теоретичні знання в практичну підготовку, підвищить рівень користування програмними пакетами, цифровими, електронними та інформаційними потоками, що дозволить майбутнім економістам створити власну мобільну свідомість та правильну організацію робочого часу.

Така думка простежується і у науковця Н. Жукович-Дородних, який під педагогічними умовами фахової підготовки студентів економічних спеціальностей розуміє сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу, а саме професійної – практичної підготовки, від реалізації яких залежить рівень сформованості професійних умінь майбутніх фахівців [5].

Загалом науковцями виділено наступні педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, а саме:

- застосування інтеграційного підходу до вивчення економічних дисциплін;
- використання інноваційних підходів діяльності педагогів; урахування рівнів професійної адаптованості фахівців економічного профілю;
- вільне володіння комп'ютерною технікою;
- забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті студентами знань, умінь та навичок вирішення організаційно-управлінських і фінансово-господарських завдань;
- надання спрямованості фундаментальної економічної освіти на формування в студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями;
- наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства [3].

При підготовці фахівців-економістів у змісті фахової підготовки обов'язково є навчальні дисципліни, що забезпечують знання зі спеціальності та є основою для формування практичних умінь та навичок. Спеціальна підготовка розглядається як сукупність професійно зорієнтованих дисциплін, котрими розвиваються й доповнюються фундаментальні курси, змістом яких вагомо формується готовність майбутнього фахівця до своєї майбутньої професійної діяльності. Результатом інтеграції, в даному випадку, є систематизована сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, що формуються на основі різних дисциплін, їхньої зорієнтованості на формування в майбутнього фахівця цілісної картини світу, системного мислення, вміння комплексно розв'язувати професійні проблеми, розглядати явища в усіх можливих відношеннях і зв'язках [7].

У роботі О. Левчук [7] теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови інтеграції спеціальної підготовки економістів, як формування системи економічних та спеціальних знань вибраного профілю на основі інтегративного підходу; використання проблемного підходу до структурування змісту навчання на основі ідей міждисциплінарної інтеграції; реалізації модульної організації навчання з використанням нових інформаційних технологій на основі

інтегративного підходу; реалізації метапідходу й конструювання інтегрованих метапредметів («Основи фінансово-економічних розрахунків», «Математичне моделювання і прогнозування», «Економічна статистика», «Економічний аналіз», «Фінансовий аналіз», «Фінансовий менеджмент»).

Важливим при підготовці економістів є розробка змістовної та процесуальної частин інтегративно-модульної технології. Розробка інтегрованого змісту відбувається на основі системного аналізу існуючої навчально-програмної документації, визначення споріднених навчальних дисциплін професійно-теоретичної підготовки (які в даному випадку є «ядром» інтеграції) та дисциплін загальнопрофесійної підготовки, як зв'язані з ними за змістом. Визначені таким чином дисципліни, в залежності від предмета вивчення об'єднують в блоки модульної програми. Навчальні дисципліни (в межах кожного блоку), між якими існує найбільша кількість споріднених понять, інтегруються між собою та утворюють інтегровані навчальні дисципліни – модулі модульної програми. Інтегрована ціль кожного модуля (інтегрованої навчальної дисципліни) визначається функціями тих дисциплін, що інтегровані, та розробляється як ієрархічна система. Мінімальною одиницею структурування цілі є окреме поняття, основа предметного знання (навчальної інформації), що формується в об'ємі, необхідному та достатньому для реалізації цілі. В свою чергу, поняття та пов'язана з ним ціль є мінімальною структурною одиницею інтегрованого змісту професійної підготовки. Для кожного модуля розробляється базова модульна програма інтегрованої навчальної дисципліни, що складається з базових навчальних модулів [8].

Аналіз наведених досліджень дає змогу стверджувати, що інтеграція фундаментальних та фахових знань при підготовці фахівців для будь-якої галузі передбачає створення інтегрованого змісту навчальної дисципліни, що є базовою та формує фахові знання (для економістів – це навчальна дисципліна «Економічна теорія»). Доповнюючи навчальні дисципліни, що підлягають інтеграції, повинні обиратися на підставі ретельного аналізу змісту навчальних програм та наявності об'єктивних умов їх об'єднання, тобто інтеграційних процесів, що відбуваються в науці й економіці (для економістів це фундаментальні навчальні дисципліни «Математика» та «Основи фінансово-економічних розрахунків»).

Найбільш поширеним результатом інтеграції є створення інтегрованих навчальних дисциплін або інтегрованих курсів, зміст яких здебільшого реалізується за допомогою модульних технологій навчання. Слід звернути увагу на те, що інтеграція фундаментальних і фахових знань дозволяє не тільки інтегрувати знання майбутніх фахівців, а також удосконалювати зміст і структуру навчальних дисциплін; вводити нові теми; вилучати ті, які для опанування основ певного курсу не мають істотного значення; змінювати порядок вивчення окремих тем, переміщувати теми в межах дисципліни, максимально ефективно організувати систему повторення раніше вивченого матеріалу [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтегроване навчання вже є частково впровадженим у фаховій підготовці студентів вищих технічних навчальних закладів, проте його потенціал ще не реалізовано в повній мірі. Нині випускник ЗВО економічного профілю володіє певною сукупністю знань та понять, однак не може системно мислити, аналізувати та оцінювати економічні чинники. Це не відповідає завданням, окресленим у Законі України «Про освіту» та Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). Одним із шляхів розв'язання проблеми формування у студентів умінь самостійно розв'язувати виробничі питання із застосуванням знань з економіки є інтеграція – послідовна і повна реалізація органічного взаємозв'язку різних навчальних дисциплін. Європейська інтеграція України нагально ставить питання вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів у вищих навчальних закладах, і як наслідок, збільшення соціально-економічного потенціалу держави. Рівень розвитку держави залежить від якісної підготовки фахівців, від належних

матеріально-технічних, кваліфікованих педагогічних умов навчально-виховного процесу.

Подальшого дослідження потребує розробка теоретичних засад методики навчання майбутніх економістів на основі інтеграції фундаментальних та фахових навчальних дисциплін у поєднанні із

сучасними технічними та інноваційними розробками, мультимедійними та програмними продуктами, а також із використанням 3D технологіями, віртуальними заняттями та практиками.

Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Интеграционные процессы в образовании. / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педвузе: Сб.н.тр. Сост. Салов Ю.А. – Бийск: НИЦ БИГПИ, 1994. – С. 3-9.
2. Бурилова С.Ю. Междпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. на соискание уч.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.Ю. Бурилова. – Новосибирск, 2001. – 247 с.
3. Волкова Н.І. Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю [Електронний ресурс]. – / Н.І. Волкова // Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/pptp_2013_4_4.pdf
4. Вотинцева М.В. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.В. Вотинцева. – Чита, 2011. – 227 с.
5. Жукович-Дородних Н.М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ І-ІІ рівня акредитації / Н.М. Жукович-Дородних // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – К. – №3. – 2009
6. Конопленко, Л.О. Міжпредметна інтеграція у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/7859/1/Konoplenko.pdf>
7. Левчук О. В. Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Левчук. – Вінниця, 2008. – 23 с.
8. Попов М. В. Інтеграція фундаментальних та фахових знань при підготовці інженерів-зварювальників у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbimik/Popov.pdf>
9. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 23 с.
10. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузії, В. П. Ляхощкий [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». — К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. С. 56 – 57

References

1. Berulava, M.N. 1994. Yntehratsyonnye protsessy v obrazovanyy [Integration processes in education]. Integration of educational content in the University, pp. 3–9.
2. Burylova, S.Yu., 2001. Mezhpredmetnaya yntehratsyya v uchebnoy protsesse tekhnicheskogo vuza [Interdisciplinary integration in the educational process of a technical college]. Novosibirsk.
3. Volkova, N.I. Pedagogicheskiye umovy pidvyshchennyya efektyvnosty profesiynoy pidhotovky maybutnykh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [Pedagogical conditions for increasing the efficiency of professional training of future specialists in the economic profile]. [online] Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/pptp_2013_4_4.pdf.
4. Votyntseva, M.V., 2011. Yntehryrovannoye obuchenye ynostrannomu yazyku kak uslovye formyrovannyya professyonal'noy mobyl'nosty ekonomystov [Integrated foreign language training as a condition for the formation of professional mobility of economists]. Candidate of Pedagogical Sciences. Chita.
5. Zhukovych-Dorodnykh N.M., 2009. Pedagogicheskiye umovy formuvannyya profesiynykh umin' studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey VNZ I II rivnya akredyatsiyi [Pedagogical conditions for the formation of professional skills of students of economic specialties of higher educational institutions of I II level of accreditation]. Bulletin of the NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy, 3.
6. Konoplenko, L.O. Mizhpredmetna yntehratsyya u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Interdisciplinary Integration in Higher Educational Institution]. [online] Available at: <http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/7859/1/Konoplenko.pdf>.
7. Levchuk, O. V., 2008. Yntehratsyya pryrodnycho-matematichnoy ta spetsial'noy pidhotovky maybutnykh ekonomistiv u vyshchykh ahramnykh navchal'nykh zakladakh [Integration of natural and mathematical and special training of future economists in higher agricultural educational institutions]. Avtoreferet dissertation Candidate of Pedagogical Sciences. Vinnytsia.
8. Popov, M. V. Yntehratsyya fundamental'nykh ta fakhovykh znan' pry pidhotovtsi inzheneriv-zvaryval'nykiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Integration of fundamental and professional knowledge in the training of engineers-welders in higher education institutions]. [online] Available at: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbimik/Popov.pdf>.
9. Stasyuk, V.D., 2003. Pedagogicheskiye umovy profesiynoy pidhotovky maybutnykh ekonomistiv u kompleksy «shkola – vyshchyiy zaklad osvity» [Pedagogical conditions for the training of future economists in the complex "School - Higher Educational Establishment"]. Candidate of Pedagogical Sciences. Odessa.
10. Chernyshova, Ye. R., Huziy, N. V., Lyakhots'kyy, V. P.; Chernyshova, Ye. R., ed., 2014. Terminologichnyy slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisyadyplomnoy pedahohichnoy osvity [Terminological dictionary on the basics of preparation of scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: SHEI "University of Management Education".

В статті проаналізована проблема професійної підготовки спеціалістів економічного профіля, підходи к інтеграції фундаментальних і професійних навчальних дисциплін при підготовці спеціалістів-економістів в системі вищого освіти.

Ключевые слова: *высшее образование, фундаментальные дисциплины, профессиональные дисциплины, интеграция знаний, профессиональная подготовка, специалист-экономист.*

Professional education is intended to solve a complex set of diverse tasks related to the training of future professionals who are ready to participate in the modern European labor market, to be mobile and to generate their knowledge in practical activities in the chosen field of study. The

purpose of the article is to study the issue of interdisciplinary integration in the process of training economists as well as the modular organization of training through the selection of disciplinary units that can enhance professional competence, and most importantly realize the level of knowledge in the future mobility and versatility of economists in the future. The methodological basis of the study consists of general scientific principles and methods of conducting scientific research, the provisions of economic science, set forth in the works of leading foreign and domestic scientists. The following methods were used in the work: analysis and generalization of domestic experience of existing positions and approaches, theoretical and methodological bases for pedagogical work in the field of training specialists-economists; system analysis; synthesis; classifications. The practical significance of the results obtained is the possibility of settling modern approaches in the construction of a consistent and complete implementation of the organic interconnection of various disciplines with the goal of forming students the ability to independently solve situational problems using knowledge of economics. The scientific novelty of the research is to substantiate the theoretical and methodological principles of introducing approaches to modernizing the practical training of economists as an element of the modular and substantive organization of learning units. An important issue is the study of the creation of integrated educational disciplines or integrated courses. Subsequently, the issue of developing interdisciplinary integration in the training of personnel will make it possible to increase the general level of professional competence of students in the field of economics in the field of economic specialties, as well as work on the prospect of securing knowledge and skills for obtaining them on a long-term basis.

Key words: higher education, fundamental disciplines, professional disciplines, knowledge integration, vocational training, economist specialist.

УДК 378:373.3.011.3-051:001.89

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-95-97

Молнар Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Рябець Діана Василівна,
студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Статтю присвячено дослідженню особливостей науково-дослідної роботи студентів в умовах фахової підготовки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутнісний зміст понять «готовність до дослідницької діяльності», «науково-дослідна робота студентів»; окреслено основні завдання, форми та напрями вдосконалення науково-дослідної роботи студентів; з'ясовано роль і місце дослідницької діяльності у підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: готовність до дослідницької діяльності, науково-дослідна робота, професійна підготовка, майбутній учитель початкових класів.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти є формування творчої особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення як під час навчання у закладі вищої освіти, так і в майбутній професійній діяльності. Дослідницька діяльність студентів набуває все більшого значення і стає одним із головних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця. Це, перш за все, обумовлено тим, що ефективність останньої значною мірою визначається рівнем сформованості дослідницьких знань, умінь, розвитком особистісних якостей, накопиченням досвіду творчої дослідницької діяльності.

Для сучасного педагога актуальними є такі якості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, отримувати нові знання, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку. Творчий підхід до розв'язання нестандартних педагогічних завдань можливий лише за умови свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою наукового дослідження. Тому одним із важливих завдань підготовки педагогічних кадрів є виховання творчих педагогів, здатних до науково-дослідної роботи [1].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема активізації науково-дослідної роботи студентів вирішувалась дидактами М. Даниловим, В. Єсіповим, І. Лернером, П. Підкасистим та ін. Л. Коржовою висвітлено педагогічні умови підготовки студентів до проведення педагогічних досліджень. В. Сотник розглядає різні аспекти організації самостійної дослідницької діяльності майбутніх фахівців. У роботах Т. Климової, Т. Попової, Т. Черняєвої розглянуто роль дослідницької діяльності в професійній підготовці майбутніх педагогів. Загальні питання організації дослідницької роботи студентів досліджено в працях С. Гончаренка, А. Кушнірук, С. Ракова та ін.

Мета статті: визначити роль і місце дослідницької діяльності в підготовці майбутнього вчителя початкових класів та окреслити сутнісні характеристики науково-дослідної роботи студентів як складової їх професійної підготовки.

Результати дослідження. В умовах модернізації освіти як ніколи необхідний фахівець, здатний до самостійного, активного і нестандартного вирішення професійних і дослідницьких завдань. Подібний підхід до характеру підготовки майбутнього вчителя орієнтує на виявлення і стимулювання такої інтеграційної характеристики, як готовність до дослідницької діяльності, яка могла б служити показником професійного становлення та розвитку, характеризувати прагнення особистості до активної, творчої та ініціативної дослідницької діяльності [10].

Л. Коржова під поняттям «готовність студентів до проведення наукових досліджень» розуміє інтегральне особистісне новоутворення, яке охоплює стійке прагнення до творчого наукового пошуку в галузі освіти, наявність спеціальних знань та умінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності нами охарактеризовано як особистісну характеристику, яка відображає мотиваційно-ціннісне відношення до дослідницької діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дозволяє продуктивно їх використовувати під час вирішення професійно-педагогічних завдань. Зазначимо, що основними видами дослідницької діяльності студентів, як відомо, є навчально-дослідна і науково-дослідна робота. Перший напрямок здійснюється у межах навчального плану і навчальних програм закладу вищої освіти. Його основна мета полягає у підготовці фахівця, що володіє необхідними якостями, а також сучасними методами наукового пізнання, умінь аналізувати, інтерпретувати й адаптувати одержану інформацію відповідно до

нових викликів суспільства. Цілеспрямована організація активної участі студентів у навчальних дослідженнях не тільки створює умови для успішного оволодіння необхідними знаннями, а й формує професійно важливі риси характеру, здатність до адекватної самооцінки, творчого відношення до очікуваної професійної діяльності, самостійність і продуктивність мислення [3].

У процесі фахової підготовки майбутній учитель має оволодіти необхідним багажем знань, а також механізмом самостійного їх набуття, тобто оволодіти самим процесом наукового пізнання. Ідеться про безпосередню науково-дослідну діяльність, теоретичні підвалини якої закладаються у процесі опанування основ наук, а практична реалізація відбувається шляхом підготовки і захисту рефератів, курсових і магістерських робіт, участі у проблемних наукових групах тощо. Іншими словами, в систему підготовки педагогічних кадрів у якості компонента органічно вплітається науково-дослідна робота студентів. Являючись впорядкованою підсистемою навчально-виховної роботи закладу вищої освіти, вона має свою специфіку, відносно самостійність і власну логіку організації та здійснення [3].

Науково-дослідна робота студентів (НДРС) – складова професійної підготовки, що передбачає навчання майбутніх фахівців методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем [2].

Вчені [2, 4] науково-дослідну роботу студентів розглядають як керовану викладачем їх самостійну діяльність, спрямовану на розвиток творчого потенціалу особистості, оволодіння первинним досвідом наукового дослідження, формування готовності до дослідницької діяльності. О. Микитюк трактує науково-дослідну роботу студентів як одну з форм їх пізнавально-творчої діяльності і вважає, що така діяльність забезпечує формування інтелектуальної активності майбутніх фахівців.

Зміст і структура науково-дослідної діяльності забезпечує послідовність засобів і форм відповідно до логіки освітнього процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу та складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання наукової роботи. Стратегічною метою науково-дослідної роботи студентів є набуття, примноження та оновлення знань, умінь ставити наукові завдання, планувати їх виконання, організувати збір та обробку інформації, створювати умови для генерування нових ідей та їх практичної реалізації, а також забезпечення умов для формування особистості майбутнього фахівця через створення наукового простору, системи інформаційного і комп'ютерного забезпечення навчального процесу [5].

Автори підручника «Організація та методика науково-дослідницької діяльності» М. Шейко та Н. Кушнарєнко акцентують увагу на тому, що в рамках науково-дослідної діяльності студентів вирішуються наступні завдання: формування наукового світогляду майбутніх фахівців; оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги у прискореному оволодінні спеціальністю та досягненні відповідного рівня професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні практичних завдань; прищеплення навичок самостійної науково-дослідницької діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у практичній роботі; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції тощо [5, с. 24].

Правильно організована науково-дослідна робота студентів обов'язково має носити системний характер, який передбачає визначення цілей і завдань наукової роботи, створення концепції (основних напрямів, стратегії їх реалізації, програми та методики) підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності; визначення структурних компонентів цієї системи; виявлення рівнів

та критеріїв оцінки результативності наукової роботи; добір форм, методів, засобів реалізації визначеної програми [4].

У ході дослідження встановлено, що дослідницькі вміння і навички більш інтенсивно розвиваються за умови активного включення студентів у цілеспрямовану пошукову діяльність, яка носить комплексний характер. Це забезпечує наступність і неперервність в оволодінні майбутніми фахівцями системою знань і вмінь, умотивованим бажанням здійснювати науково-дослідну роботу.

У процесі фахової підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» Мукачівського державного університету особливе місце посідають дисципліни «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)», «Педагогічна технологія в початковій школі», що мають важливим завданням, окрім загальнопрофесійних, розвиток і дослідницьких умінь майбутніх педагогів. Основні форми роботи – лекції, практичні і семінарські заняття, де ведеться робота над формуванням у студентів умінь критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку, робити індуктивні та дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, співставляти, виявляти проблему, висувати гіпотезу, працювати з різними джерелами інформації, прогнозувати й оцінювати результат, відстоювати свою позицію, застосовувати прийоми співпраці у процесі дослідницької діяльності, планувати її, алгоритмізувати дії. В ході вивчення курсу «Основи наукових педагогічних досліджень» студенти більш детально ознайомлюються з логікою наукового дослідження, отримують ґрунтовну і різнобічну інформацію про методи дослідження і специфіку їхнього використання, вчать самостійно підбирати діагностичний інструментарій тощо. Відтак, практика організації і проведення наукових досліджень сприяє не тільки формуванню дослідницької компетентності, а й загальнопрофесійній підготовці майбутнього педагога, розвитку його творчого потенціалу і фахової культури.

Напрями розвитку та вдосконалення науково-дослідної роботи студентів як обов'язкового компонента підготовки фахівця вбачаємо у системі відповідних організаційних заходів, а саме: орієнтація майбутнього вчителя на пошукову дослідницьку діяльність, оволодіння її методикою; залучення студентів до участі у науково-дослідних та проектних роботах; ознайомлення з найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки; залучення студентської молоді до роботи в наукових школах, лабораторіях, гуртках, наукових студентських товариствах тощо; цілеспрямована орієнтація майбутніх педагогів на продуктивне досягнення результату. У процесі реалізації означених організаційних заходів утворюється відкритий простір для розвитку особистості кожного студента.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, якісна професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів визначається потребою суспільства у формуванні педагога, здатного до інформаційно-пошукової самостійності, фахової гнучкості, творчо-інноваційної діяльності. Це вимагає від випускників закладів вищої освіти озброєння дослідницькими знаннями й вміннями, оволодіння методологією і методикою наукового пошуку. Узагальнення наукових розвідок свідчить, що науково-дослідна робота студентів – це керована викладачем самостійна діяльність, що спрямована на розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога, оволодіння первинним досвідом наукового дослідження, формування готовності до дослідницької педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Необхідним є подальше вивчення структури готовності студентів до науково-дослідної роботи, а також форм, методів і засобів її формування у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
2. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи / Г. Т. Кловак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 5. – 2003. – С. 14-20.
3. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): [монографія] / О. М. Микитюк; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: ОВС, 2001. – 256 с.
4. Набока О. Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія / О. Г. Набока // Наука і освіта: наук.-практ. журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2010. – № 7. – С. 165-168.
5. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: [підручник] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – 4-те вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2004. – 307 с.

References

1. Dubaseniuk O. A. Conceptual approaches to vocational and pedagogical training of a modern teacher / O. Dubaseniuk, O. Voznyuk. – Zhytomyr: View at ZHDU by I. Franko, 2011. – 114 p.
2. Klovak G.T. Preparation of the future teacher-researcher as a pedagogical problem of the modern school / G. T. Klovak // Psychological-pedagogical problems of the village school. - No 5. – 2003. – pp. 14–20.
3. Mykutyuk O. M. Formation and development of research work in higher educational establishments of Ukraine (historical and pedagogical aspect): [monography] / O. M. Nikitiuk; Kharkiv State Pedagogical University G.S. Skovoroda. – Kh. : ATS, 2001. – 256 pp.
4. Naboka O.G. Research activity of the student as a professionally oriented technology / O. G. Naboka // Science and education: scientific-practical journal of the Southern Scientific Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – 2010. – No. 7. – P. 165 – 168.
5. Shaiko V.M. Organization and methods of research: [textbook] / V. M. Shaiko, N. M. Kushnarenko. – 4th edition, corrected and added. – K. : Knowledge, 2004. – 307 pp.

Стаття посвячена дослідженню особливостей науково-дослідницької роботи студентів в умовах професійної підготовки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено суттєве значення понять «готовність к дослідницькій діяльності», «науково-дослідницька робота студентів»; визначено основні задачі, форми та напрямки удосконалення науково-дослідницької роботи студентів; вказано роль і місце дослідницької діяльності в підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Ключевые слова: *готовність к дослідницькій діяльності, науково-дослідницька робота, професійна підготовка, майбутній учитель початкових класів.*

The article has been devoted to research of peculiarities of students' research work in the conditions of professional preparation. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the essential meaning of the conceptions of "readiness for research" has been determined, "students' research work"; outlined the main tasks, forms and directions of improvement of students' research work; the role and place of research activity in the preparation of the future teacher of elementary school has been determined. It has been established, that research activity of students becomes of increasing importance and becomes one of the main components of professional training of the future specialist. This is due to the fact that the effectiveness of the latter is largely determined by the level of formation of research knowledge, skills, development of personal qualities, accumulation of experience in creative research. We have described readiness of primary school teachers to research as personal characteristics, which reflects the motivational-value relation to research, a system of methodological knowledge, research skills, allowing them to productive usage in resolving professional and educational goals. The generalization of scientific researches indicate that students' research work is an integral part of vocational training, which involves the training of future specialists in the methodology and research methods, as well as systematic participation in research activities, arming of technologies and skills of a creative approach to the research of certain scientific problems.

Key words: *readiness for research activity, research work, professional preparation, future teacher of primary school.*

УДК 37.011.33:001.891(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-97-100

Мочан Тетяна Михайлівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве*

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті узагальнено домінуючі підходи до розкриття змісту поняття «професіоналізм» та «педагогічний професіоналізм» в науковій літературі. Акцентовано увагу на тому, що професіоналізм це поєднання професіоналізму особистості і професіоналізму педагогічної діяльності, що зумовлює його становлення як професіонала, здатного до саморозвитку, самореалізації, трансцендентного виходу на якісно новий рівень діяльності.

Ключові слова: *професіоналізм, педагогічний професіоналізм, професіоналізм педагогічної діяльності*

Постановка проблеми. Для сучасного освітнього простору України характерною ознакою є становлення нової системи, орієнтованої на входження в світовий освітній простір. Однією з рис цього процесу є професіоналізм педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Грунтуючись на аналізі наукової літератури можемо зауважити, що в полі зору багатьох дослідників була і є проблема педагогічного професіоналізму. На думку В. Гриньової, Н. Гузій, І. Ісаєва, М. Кухарєва, В. Кучерявець, А. Маркова, О. Пехоти, Г. Сотської,

О. Шендерук педагогічний професіоналізм є характерною ознакою педагогічної діяльності.

Значні наукові осмислення сутності феномену й трактування змісту та структури професіоналізму можна знайти у роботах І. Язюна, Н. Кузьміна, В. Сластьоніної, Л. Спірина в яких акцентується увага на потенційних можливостях педагога у професійній діяльності, в єдності з його професійно-ціннісними орієнтаціями. В. Гриньова розкриває суть понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» спираючись на інтеграційні процеси, які властиві як

теорії, так і практиці професійної освіти, а також характеризує їх компоненти та співвідношення [1].

Мета статті: здійснити спробу узагальнити підходи науковців до трактування професіоналізму та професіоналізму педагогічної діяльності зокрема.

Результати дослідження. Відомо, що рівень вивчення та дослідження наукової проблеми описуються за допомогою різноманітних термінів і понять. Для розкриття понятійно-термінологічного оформлення дефініції педагогічного професіоналізму проаналізуємо різні підходи до його трактування.

Для більш глибокого розкриття даного поняття паралельно дослідимо і зміст дефініції «професіоналізм».

Формулювання визначення поняття професіоналізму вперше здійснено Н. Кузьміною. Як стверджує науковець, професіоналізм розуміється як якісна характеристикою суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Що стосується поняття «професіоналізм педагогічної діяльності», то на її думку його зміст полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування в учнів бажання та готовності до результативного вирішення завдань у наступній освітній системі засобами свого предмета за відведеній на навчально-виховний процес час [5, с. 11].

В Енциклопедії професійної освіти поняття «професіоналізм» трактується як набута в ході навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності та вправності в певному занятті, відповідно рівню складності виконуваних завдань. Також зазначає, що розвиток професіоналізму відбувається, з одного боку, через виконання все більшого числа функцій, коли в одній професії поєднується цілий комплекс спеціальних знань і трудових функцій, з іншого боку – шляхом розширення видів діяльності і фундаментальне в цьому процесі не в обсязі засвоєваної інформації, а в умінні творчо користуватися нею, вмінні знаходити її, засвоювати і застосовувати для практичної діяльності [3, с. 1155].

Дослідник Т. Сорочан, узагальнивши підходи А. Деркача, І. Зязюна, О. Закикіна, В. Сластьоніна до розкриття сутності поняття «професіоналізм», наголошує на таких аспектах цього поняття: 1) поєднання професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність; 2) система, яка складається з професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності.

Як стверджує автор, професіоналізм особистості слід розглядати як якісну характеристику суб'єкта праці, яка позначає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, креативності, а також наявність ціннісних орієнтацій, спрямованих на прогресивний розвиток, це якісна характеристика суб'єкта праці, яка позначає високу професійну кваліфікацію та компетентність, наявність різноманітних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою та стабільною продуктивністю [7; 8]. На основі теоретичного аналізу професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття О. Шендерук визначає його як складний процес, у ході якого суб'єкт здобуває професійно-педагогічні знання, вміння, навички, характеризується прагненням постійно оновлювати та розширювати педагогічний світогляд та розвивати креативні здібності, а також потребою в педагогічних інноваціях та нестандартних професійних діях [10]. Грунтовний аналіз сутності професіоналізму педагога дається у дослідженнях Н. Гузій. Професіоналізм учителя, на її переконання, є:

– нормою, зразком виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя, вихователя, викладача;

– ототожненням з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя-вихователя;

– з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії. Опис професіоналізму педагога в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак дещо поверховим і тому недостатнім для характеристики феномена, що вимагає більш конкретного наукового пояснення [4, с. 110].

Н. Гузій зазначає, що педагогічний професіоналізм передбачає кваліфіковане оволодіння учителем досконалими педагогічними діями на основі засвоєних алгоритмізованих раціональних технологій та відпрацьованої педагогічної техніки [2, с. 82]. Поняття «професіоналізм педагога» В. Синенко визначає як високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у сполученні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потрібну підготовку підростаючого покоління до життя [6, с. 47].

З точки зору науковців, професіоналізм педагога розглядається як соціально-педагогічне явище та психолого-педагогічний феномен. Перше, в свою чергу, являє собою соціально обумовлену розгалужену складно структуровану систему кваліфікаційних вимог, що відображають норми і цінності культури професійно-педагогічного середовища, в яких концентрується накопичений науково-теоретичний та практико-методичний культурний професійний досвід педагогічної спільноти відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, ідеалів, установок з подальшою його трансформацією у систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Що стосується професіоналізму педагога як психолого-педагогічного феномену, то він виступає індивідуальною проєкцією норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням [4, с. 146–147].

Спіраючись на наукові ідеї Г.Сотської, можна стверджувати, що професіоналізм особистості педагога є якісною характеристикою, ознаками якої є високий рівень професійно-важливих і особистісно-ділових якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності та виступають внутрішнім регулятором саморозвитку та самовдосконалення. Професіоналізм діяльності педагога відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, володіння сучасними інноваційними алгоритмами й способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати педагогічну діяльність з високою продуктивністю [9].

Ми погоджуємося з думкою, що термін «педагогічний професіоналізм» стає одним із ключових понять теорії педагогічної праці і педагогічної освіти, проте його пояснення й інтерпретація і далі залишається актуальним дослідницьким завданням, на вирішення якого спрямовані пошуки сучасних учених. Розглядаючи наявні в науковій літературі трактування поняття педагогічного професіоналізму, слід зауважити розвиток тенденцій до моделювання структури цього феномена, виділення різноманітних діяльнісних і особистісних характеристик як його сутнісних сторін. Позаяк кількість дефініцій педагогічного професіоналізму практично збігається з кількістю їх авторів, погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників на сутність, зміст і структуру феномена є неоднозначними, що набагато ускладнює їх виявлення і негативно позначається на процесі формування професіоналізму освітянських кадрів в педагогічній практиці [4, с. 134–135].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професіоналізм педагога – це поєднання професіоналізму особистості і професіоналізму педагогічної діяльності, що зумовлює його становлення як професіонала, здатного до саморозвитку, самореалізації, трансцендентного виходу на якісно новий рівень діяльності, здатність досягати професійної зрілості, що сприяє особистісної реалізації індивіда, втілення його потенційних можливостей. Перспективами подальших досліджень є вивчення шляхів оптимізації процесу розвитку педагогічного професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 45. – С. 74–84.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1998. – 1784 с.
4. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керізн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 432 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш.шк., 1990. – 162 с.
6. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-52.
7. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів : сучасний погляд / Т. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27–32.
8. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. / Т.М. Сорочан. –Луганськ, 2005. – 384 с.
9. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України / Галина Сотська // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf> с.387-396
10. Шендерук О. Б. Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття / О. Б. Шендерук // Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра: науковий журнал Академії Державної пенітенціарної служби.– Чернівці: Академія ДПтС. – 2018 –№ 1 (3). – С. 209–224.

References

1. Hryn'ova, V. M., 2014. Pro spivvidnoshennya ponyat' «profesionalizm», «profesiynna kul'tura», «profesiynna kompetentnist'», «profesiynna pidhotovka» [On the correlation of the concepts of "professionalism", "professional culture", "professional competence", "professional training"]. *Pedagogy and Psychology*, 45, pp. 74–84.
2. Huziy, N. V. 2004. *Pedahohichnyy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty* [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects]. Kiev: NPU named after M.P. Dragomanov.
3. Batsysheva, S.Ya., ed., 1998. *Entsyklopedyya professyonal'noho obrazovanyya: V 3-kh tomakh* [Encyclopedia of vocational education: In 3 volumes]. Moscow: APO (АПО).
4. National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, 2015. *Pedahohichna tvorchist', maysternist', profesionalizm u systemi pidhotovky osvityans'kykh kadriv: zdotuky, poshuuky, perspektivy* [Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training of educational personnel: achievements, searches, prospects]. Kiev: Ed. NPU named after M.P. Dragomanov.
5. Kuz'myna, N. V. 1990. *Professyonalizm lychnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennoho obuchenyya* [The professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow: High School.
6. Synenko, V. Ya., 1999. Professyonalizm uchytelya [Teacher's professionalism]. *Pedagogy*, 5, pp. 45-52.
7. Sorochan, T., 2008. Profesiynna diyal'nist' andrahohiv : suchasnyy pohlyad [Professional activity of andragogues: modern view]. *Director of school, lyceum, gymnasium*, 4, pp. 27–32.
8. Sorochan, T. M., 2005. *Rozvytok profesionalizmu upravlyns'koyi diyal'nosti kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv u systemi pisyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity* [Development of the professionalism of the management activity of the heads of secondary schools in the system of postgraduate pedagogical education]. Doctor of Pedagogical Sciences. Lugansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko.
9. Sots'ka, H. Akmeolohichnyy pidkhid u pedahohichniy osviti Ukrayiny [Akmeologicheskyy approach in pedagogical education of Ukraine]. [online] Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf>.
10. Shenderuk, O. B., 2018. Teoretychnyy analiz profesionalizmu yak psykhologo-akmeolohichnoho ta pedahohichnoho ponyattya [Theoretical analysis of professionalism as a psychological and acmeological and pedagogical concept]. *Criminal Execution System: Yesterday. Today. Tomorrow: Scientific Journal of the Academy of the State Penitentiary Service*, 1 (3), pp. 209–224.

В статье обобщены доминирующие подходы к раскрытию содержания понятия «профессионализм» и «педагогический профессионализм» в научной литературе. Акцентировано внимание на том, что профессионализм это сочетание профессионализма личности и профессионализма педагогической деятельности, что приводит к его становления как профессионала, способного к саморазвитию, самореализации, трансцендентного выхода на качественно новый уровень деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, педагогический профессионализм, профессионализм педагогической деятельности

The article generalizes the dominant approaches to the disclosure of the concept of "professionalism" and "pedagogical professionalism" in the scientific literature. Attention is drawn to the fact that the professionalism is a combination of the professionalism of the individual and the professionalism of pedagogical activity, which determines its formation as a professional capable of self-development, self-realization, transcendental access to a qualitatively new level of activity. As we see, recently the term "pedagogical professionalism" has become one of the key concepts of the theory of pedagogical work and pedagogical education, but its explanation and interpretation remains a topical research task, the solution of which is the search for modern scholars. Analyzing existing in the scientific literature interpretation of the concept of pedagogical professionalism, it should be noted the development of trends to model the structure of this phenomenon, the allocation of various activities and personal characteristics as its essential parties. Since the number of definitions of pedagogical professionalism actually coincides with the number of their authors, the views of domestic and foreign researchers on the essence, content and structure of the phenomenon are ambiguous, which greatly complicates their identification and adversely affects the process of forming the professionalism of educational staff in pedagogical practice. The professionalism of the teacher is: the norm, an example of the implementation of teaching activities in accordance with the current level of pedagogical knowledge and values, acting as the regulatory mechanism of the work of a teacher, educator, and academic; the professionalism of the teacher is identified with the preparedness, competence, skill of the teacher-educator, with a particular attitude of the teacher to execution their duties at the level of vocation,

mission. The description of the teacher's professionalism in the categories of daily consciousness is a valuable accumulation of empirical experience, but somewhat superficial and therefore insufficient to characterize a phenomenon that requires a more specific scientific explanation.

Key words: professionalism, pedagogical professionalism, professionalism of pedagogical activity.

УДК 378.011.3-057.87:78

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-100-103

Попович Наталія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ФАХІВЦЯ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обгрунтовано основні наукові підходи до формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва. Наголошено, що формування професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта в умовах особистісно орієнтованого підходу потребує особливої системи оцінювання результативності навчання студентів, яка відображала б рівень сформованості в них рефлексивного ціннісного ставлення до освоєння музично-педагогічної діяльності і до себе як майбутнього професіонала, вироблення особистісного смислу засвоєних знань про науково обгрунтовані шляхи, засоби досягнення вершин педагогічної й виконавської майстерності, творчості, професіоналізму, визначення особистісного прагнення до самовдосконалення й збагачення свого професійно-творчого потенціалу. Доведено, що компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи неперервної професійної підготовки фахівця з музичного мистецтва.

Ключові слова: науковий підхід, професійно-особистісний досвід, фахівець з музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів спонукають до переосмислення концептуальних засад неперервної професійної підготовки педагога-музиканта. Модернізація системи освіти в Україні потребує вирішення завдань щодо формування гармонійно розвинених, висококваліфікованих фахівців з музичного мистецтва, здатних вільно орієнтуватися у суперечностях сучасного світу, виявляти високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісно-творчого розвитку, саморозвитку і самореалізації, духовно-естетичного і професійного удосконалення, ефективної фахової діяльності на рівні світових стандартів.

Концепція формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва містить теоретичне обгрунтування мети, змісту, ключових аспектів досліджуваного процесу. Мета цього процесу полягає в поетапному формуванні професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта в системі неперервної освіти. Наша позиція полягає в тому, що процес формування професійно-особистісного досвіду фахівців з музичного мистецтва передбачає врахування динамічної природи зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків і взаємодії усіх його елементів. Важливо при цьому виявити ті наукові підходи, які забезпечують міру набуття цього досвіду і визначають його типи і характер трансформації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У науковій літературі дослідження процесу неперервної професійної підготовки фахівця з музичного мистецтва ґрунтуються на положеннях і висновках: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теорії неперервної професійної освіти (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Луговий та ін.), теорії розвитку особистості викладача в умовах неперервної професійної підготовки (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисосва, І. Федотенко та ін.), особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, О. Бондаревська, М. Чобітько, С. Шандрук, І. Якиманська та ін.), досліджень з проблем технології організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (О. Глузман, Л. Кондрашова, О. Мещанинов та ін.).

Мета статті: обгрунтувати основні наукові підходи до формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва.

Результати дослідження. Методологічною основою створеної нами концепції формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва у системі неперервної мистецької освіти є такі *наукові підходи*: онтологічний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний.

Онтологічний підхід передбачає діалектичну єдність цілого і частини, сутності і явища, загальний зв'язок явищ і матеріальну

єдність світу; він спрямований на виявлення внутрішніх, глибинних стійких сторін досліджуваного процесу формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва в системі неперервної освіти, його механізмів і рушійних сил. Онтологічний підхід у процесі пізнання буття забезпечує можливість визначати «індикатори» за допомогою яких сприйняття предметного світу органічно інтегрується в освітній процес, досягається його зосередження на повсякденному досвіді, інтерпретації соціального запасу знань та його ментальних моделей з метою перетворення їх на певну професійно-особистісну організацію знань, підставу для онтологічної повноти неперервної освіти.

Зрозуміти природу досвіду можна лише усвідомивши діяльну сутність людини, яка виявляється не лише у перетворенні предметного світу, у перетворенні природи, а й у створенні людиною свого внутрішньо-діяльного світу. Його конструювання, тобто здійснення «шляху до самої себе», постає як досвідченість (культивування людиною своїх здатностей, тобто можливість закріпитися у цьому світі, переробити його згідно із своєю метою). Опосередкування горизонту можливостей людини культурними центрами легітимації сприяє перетворенню задатків на здібності. За умов онтологічного підходу, сукупність пізнавальних процесів, які формують досвід особистості, – це ієрархія різнорівневих когнітивних структур, які на основі когнітивного синтезу утворюють єдину структуру досвіду [3, с. 30].

Становлення глобальної цивілізації, постіндустріальні тенденції розвитку зумовлюють необхідність формувати педагога-музиканта як всебічно розвиненого фахівця, здатного не лише пристосовуватися, а й розуміти, опанувати складну динаміку процесів інтеграції й диференціації мистецько-освітнього простору.

Онтологічний підхід в контексті нашого дослідження забезпечує можливість динамічно аналізувати й оцінювати якість неперервної професійної підготовки фахівця з музичного мистецтва залежно від контексту мистецько-освітнього середовища, яке постійно змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, а також обирати найбільш відповідні стратегії, спрямовані на покращення якості формування професійно-особистісного досвіду як в окремому навчальному закладі, так і в системі неперервної мистецької освіти загалом.

Системний підхід в концептуальному плані становить основу для розгляду процесу формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва як системи; для побудови організаційно-методичної системи цього процесу з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов неперервної професійної підготовки фахівців з музичного мистецтва. При цьому особлива увага звертається на багатство внутрішніх і зовнішніх зв'язків

системи неперервної освіти, на процес (процедуру) об'єднання основних понять в єдину освітню картину, що дає змогу виявити сутність цілості системи. Вважаємо, що, дотримуючись системного підходу у дослідженні змісту процесу формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва, необхідно визначити такі ключові аспекти (див. Рис. 1).

Системний підхід містить принципово нову, головну установку, спрямовану на виявлення конкретних механізмів цілості професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва і, при можливості, повної типології його зв'язків. Значні труднощі, які ускладнюють вирішення цього завдання, полягають у тому, що виявлення у багатокомпонентних об'єктах різнотипних зв'язків є лише одним із основних завдань дослідження системного об'єкта. З іншого боку, важливо порівнювати динаміку всього багатства зв'язків в одній площині виміру за логічно однорідним критерієм, спільним для цілості системи.

Н. Євдокимова [1] наголошує, що досвід як система – це структурно-динамічна організація трьох сфер, кожна з яких є

самостійною ознакою досліджуваного феномена, має певні зміст і функції:

– когнітивної – змістом якої є професійні знання як основа формування компетентності суб'єкта, його суджень, рішень, оцінок, професійних очікувань і прагнень, антиципації професійної перспективи; функція когнітивної сфери – раціоналізація професійного досвіду;

– «почуттєвої тканини» – змістом якої є професійні смисли, які формуються як результат емоційно-ціннісного оцінювання досвіду особистості у професійній діяльності, є універсальним інструментом для оцінювання й інтерпретації унікального професійного досвіду суб'єкта;

– конативної (мотиваційно-вольової) – зміст якої становлять системні конструкти способів професійної діяльності, цілісні рішення професійних завдань, які поглиблюють багатогранність поведінки суб'єкта у професійних умовах, уможливають його діяльність в нестандартних ситуаціях, забезпечуючи стабільність професіогенезу особистості.



Рис. 1 Ключові аспекти дослідження професійно-особистісного досвіду з позицій системного підходу (авторська розробка)

Особистісно орієнтований підхід до процесу формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва вимагає зміщення акцентів із засвоєння знань, умінь і навичок, визначених державними стандартами, на формування здатності особистості до практично-творчої й креативної діяльності, прийняття нестандартних і ефективних рішень, застосування інноваційних технологій і виявлення активної творчої позиції. У зв'язку із сучасною неогуманістичною реформою професійної освіти, сутність підготовки фахівця з музичного мистецтва в системі неперервної освіти розглядається крізь призму внутрішнього світу особистості, її індивідуально-творчого розвитку як важливого чинника педагогічного впливу на неї. Особистісно орієнтований підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез обґрунтованих психолого-педагогічної наукою закономірностей будови, функціонування і розвитку особистості, сприяючи цим цілеспрямованості й ефективності процесу формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва в умовах неперервної освіти [4, с. 72–74].

Оскільки кожна особистість являє собою своєрідну сукупність потреб, мотивацій, настанов і емоційно-вольових особливостей, особистісний підхід до процесу формування професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта

потребує ґрунтовних знань про індивідуальні особливості студента, зокрема про його обдарованість, рівень професійного розвитку, його ставлення до процесу музично-педагогічної підготовки, мистецького освітнього процесу, навчальних дисциплін й інноваційних форм їх репрезентації, а також про сформованість художньо-творчого мислення, аналітико-синтетичної діяльності, культури виявлення емоцій, почуттів, переживань, ціннісних орієнтацій тощо.

Необхідно наголосити, що цінності музично-педагогічної діяльності є її особливостями, які дають можливість педагогу-музиканту задовольняти свої особистісно-творчі, художньо-естетичні й духовні потреби і є орієнтиром у його професійній і соціальній активності, спрямованій на досягнення суспільно значимих професійних цілей. До цінностей педагогічної діяльності відносяться групи цінностей, пов'язаних з:

– утвердженням у суспільстві, соціальному середовищі (суспільне значення праці вчителя музики, престиж професійної діяльності, визнання близьких і рідних тощо);

– задоволенням потреби в комунікативно-творчій взаємодії (робота з дітьми, спілкування з цікавими людьми, обмін духовними цінностями);

– самовдосконаленням (можливість розвитку професійно-

творчих здібностей, поглиблення рівня загальнолюдської, музичної і духовної культури, неперервне оновлення знань);

– самовираженням (творчий і багатогранний характер музично-педагогічної діяльності, її відповідність діяльності, інтересам і здібностям особистості);

– утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, міжособистісне спілкування, професійне зростання).

Застосування особистісно орієнтованого підходу дає змогу досліджувати взаємодію структурних компонентів професійно-особистісного досвіду у єдності із закономірностями розвитку цілісної особистості фахівця з музичного мистецтва, максимально враховуючи його індивідуальні інтереси і потреби, професійно-особистісні якості і здібності, унікальність емоційно-ціннісної сфери.

Формування професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта в умовах особистісно орієнтованого підходу потребує й особливої системи оцінювання результативності навчання студентів, яка відображала б рівень сформованості в них рефлексивного ціннісного ставлення до освоєння музично-педагогічної діяльності і до себе як майбутнього професіонала, вироблення особистісного смислу засвоєних знань про науково обґрунтовані шляхи, засоби досягнення вершин педагогічної й виконавської майстерності, творчості, професіоналізму, визначення особистісного прагнення до самовдосконалення й збагачення свого професійно-творчого потенціалу.

Основа професійно-особистісного досвіду становить діяльність, у процесі якої він набувається, формується й реалізується, а на методологічному рівні виявляється у *діяльнісному підході*. У контексті діяльнісного підходу вчені (В. Давидов, В. Загвязинський, А. Киверлялг, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) досліджують продуктивність педагогічної діяльності і майстерності, напрацьовують схеми, моделі, критерії професіоналізму діяльності, які відображають уявлення про викладача-професіонала. Застосування діяльнісного підходу – це дослідження процесу за структурними елементами діяльності, серед яких важливу роль відіграють мотив, мета, суб'єкт, предмет, процес, засоби, умови і результати.

Освітньо-мистецькі інновації містять високі вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки фахівця з музичного мистецтва. Він має вміння спрямовувати навчальний процес на особистість учня, здійснювати свою професійну діяльність так, щоб створити кожному учневі необмежені можливості для ефективного музично-творчого розвитку. Усе це актуалізує створення музично-педагогічних систем, орієнтованих на інноваційну діяльність.

Діяльнісний підхід у формуванні професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва в системі неперервної освіти вимагає логічного й цілісного розгляду всіх основних компонентів музично-педагогічного процесу: мети, мотивів, операцій, способів регулювання, коригування дій суб'єктів, контролю й аналізу досягнутих результатів. Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики, зумовлюючи такі логічно взаємопов'язані етапи.

Соціальна потреба у формуванні компетентнісного типу педагога-музиканта, оцінювання його досвіду як важливої передумови оновлення у сфері мистецької освіти, виділення в ній професійно й соціально значимих особистісних характеристик як сучасного викладача зумовили необхідність об'єктивного розкриття змісту професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва з позицій *компетентнісного підходу*.

Ефективна діяльність педагога-музиканта залежить не тільки від набутого обсягу знань, а й від умінь оперувати ними, готовності змінюватись і пристосовуватись до нових потреб на ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це потребує спеціальної підготовки, яка б надавала можливість розвивати адаптаційні можливості майбутнього фахівця, його вміння організувати, утримувати під контролем і координувати особистісно орієнтований музичний навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення визначених освітньо-мистецьких цілей. Цьому сприяє компетентнісний підхід до формування професійно-особистісного досвіду.

Зазначимо, що фахова компетентність фахівця з музичного мистецтва має свою специфіку, зумовлену метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі. Фахова компетентність – це специфічна інтегральна здатність, яка охоплює компоненти, що забезпечують успіх музично-педагогічної діяльності.

Н. Мозгалова [2] визначає фахову компетентність фахівця з музичного мистецтва як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва у відповідності із суспільними вимогами й цінностями. Вона вважає, що фахова компетентність, як специфічна інтегральна здатність, охоплює три компоненти (когнітивний, практично-творчий, ціннісно-орієнтаційний) і поєднує музичні та педагогічні складові, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності викладача. Когнітивний компонент включає фахові знання, які становлять теоретичну й методичну основу ефективної діяльності. Практично-творчий компонент визначається сукупністю музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності. Ціннісно-орієнтаційний компонент становлять ціннісні орієнтації особистості в галузі мистецтва. На нашу думку, упровадження компетентнісного підходу у процесі формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва в системі неперервної освіти, означає:

- посилення внутрішньої мотивації до навчання фахівців з музичного мистецтва як джерела саморозвитку й самовдосконалення;
- самоорганізацію у процесі навчальної діяльності як умову опанування цілісної діяльності;
- досягнення майбутніми фахівцями особистісно-значимих професійно-творчих результатів;
- ефективну взаємодію усіх суб'єктів музично-педагогічного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, здійснений аналіз свідчить про те, що компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи неперервної професійної підготовки фахівця з музичного мистецтва. Вважаємо, що серед головних завдань і результатів використання компетентнісного підходу у дослідженні процесу формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців необхідно назвати: визначення психологічних характеристик професії педагога-музиканта, а також еталонних моделей фахівця, який кваліфіковано виконує свою роботу, може стати її повноцінним суб'єктом, збагачувати досвід професії. Застосування компетентнісного підходу у процесі формування професійно-особистісного досвіду дає змогу забезпечити освітні потреби особи, зокрема – гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної, фахової і наукової підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва, підвищення їх соціального захисту на ринку праці. Подальшого дослідження потребують принципи формування професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта в системі неперервної мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Євдокимова Н.О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність / Н. О. Євдокимова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Серія «Психологія». Вип.31. – Харків : ХНПУ – 2009.

2. Мозгальова Н.Г. Методика формування музичного мислення майбутнього вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2003. – Вип.4. – С. 112–118.
3. Павлова О.Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема : автореф. дис... д-ра психол. наук: 09.00.08 «Етика»/ О. Ю. Павлова; Київський. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2009. – 37 с.
4. Попович Н.М. Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики : наук. монографія / Н. М. Попович. – К.: НАКККиМ, 2013. – 360 с.

References

1. Ievdokymova N.O., 2009. Profesiyni dosvid yak subiektyvno-psykholohichna realnist [Professional experience as subjective-psychological reality]. Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G. Skovoroda. Series "Psychology". Kharkiv: KhNPU.
2. Mozghalova N.H., 2003. Metodyka formuvannia muzychnoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky [Method of formation of musical thinking of the future teacher of music]. Theory and methodology of artistic education, 4, p. 112–118.
3. Pavlova O.Iu., 2009. Estetychnyi dosvid yak ontolohichna problema [Aesthetic experience as an ontological problem]. M.S. thesis, Dept. Electron. Ukr., Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv.
4. Popovych N.M., 2013. Profesiino-osobystisnyi dosvid u strukturi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Professional and personal experience in the structure of the future teacher training of music]. Kyiv: NAKKKiM.

В статті обосновані основні наукові підходи к формуванню професійно-особистісного досвіду спеціаліста по музичальному мистецтву. Зазначено, що формування професійно-особистісного досвіду майбутнього педагога-музиканта в умовах особистісно орієнтованого підходу потребує особливих систем оцінки результативності навчання студентів, яка б відображала б рівень сформованості у них рефлексивного ціннісного ставлення к освоєнню музичально-педагогічної діяльності і к себе як майбутньому професіоналу, виробки особистісного значення усвоєних знань о науково обґрунтованих шляхах, засобах досягнення вершин педагогічного і виконавського мистецтва, творчості, професіоналізму, визначення особистісного прагнення к самосовершенствованню і обґрунтуванню свого професійно-творчого потенціалу. Доведено, що компетентнісний підхід є домінуючим в визначенні потенціальних напрямків інноваційного розвитку системи неперервної професійної підготовки спеціаліста по музичальному мистецтву.

Ключевые слова: науковий підхід, професійно-особистісний досвід, спеціаліст по музичальному мистецтву.

The article substantiates the basic scientific approaches to the formation of professional and personal experience of a specialist in musical art. It is stressed that the formation of professional and personal experience of the future teacher-musician in the context of a personally oriented approach requires a special system for assessing the effectiveness of student learning, which would reflect the level of formation of reflexive value attitude towards them in the development of musical and pedagogical activities and to himself as a future professional, the development of personal the meaning of the learned knowledge of scientifically grounded ways, means of achieving the vertices of pedagogical and performing arts, creativity, professionalism, determination of personal desire for self-perfection and enrichment of its professional and creative potential. The modernization of the education system in Ukraine requires the solution of the problems of the formation of harmoniously developed, highly skilled specialists in the field of music, able to freely orient themselves in the contradictions of the modern world, to show a high level of professionalism, to define ways of personal and creative development, self-development and self-realization, spiritual and aesthetic and professional improvement, effective professional activity at the level of world standards. An ontological approach in the context of our research provides the opportunity to dynamically analyze and evaluate the quality of continuous teacher training of music teacher depending on the context of the educational environment, which is constantly changing under the influence of external and internal factors, as well as to choose the most appropriate strategies aimed at improving the quality of the formation of professional and personal experience. a teacher of musical art. It is proved that the competence approach is dominant in determining potential directions of innovative development of the system of continuous professional training of a specialist in musical art.

Key words: scientific approach, professional and personal experience, specialist in musical art.

УДК 371.134:37.

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-103-107

Пришляк Оксана Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid /0000-0003-3108-502X

МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

У статті здійснено теоретичний аналіз мотиваційної складової у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Окреслено сутність фахової діяльності представників соціономічних професій, яка полягає у активній роботі з людьми з метою надання їм допомоги і вирішення їхніх проблем, що вимагає не лише фахових знань, умінь і навичок, психологічної стійкості, але й мотивації до здійснення зазначеної діяльності, культури поведінки, професійної компетентності. Закцентовано увагу на виокремленні функціональних ознак понять «полікультурна (міжкультурна) компетенція» і «полікультурна (міжкультурна) компетентність» у тісному зв'язку з категорією «мотивація». Розкрито підходи різних науковців до трактування полікультурної компетентності як важливої складової професійної компетентності.

Ключові слова: мотивація, формування професійної компетентності, міжкультурна компетентність, фахівці соціономічних професій.

Постановка проблеми. Наростаючий вплив процесу глобалізації на розвиток суспільства в Україні все більш активно на перший план висуває завдання підвищення ефективності підготовки фахівців до роботи в полікультурному середовищі. Особливо актуальною ця проблема є для представників соціономічних професій, які безпосередньо працюють з людьми. В основу

концепції виділення соціономічних професій в окрему групу покладена ідея допомагаючої співпраці, тобто суть фахової діяльності фахівців соціономічних професій полягає у різних формах роботи з людьми, у наданні їм різноманітних видів допомоги (соціальної, соціально-педагогічної, психологічної юридичної тощо). У сучасних умовах до фахівців соціономічних

професій ставиться вимога бути конкурентоздатними, уміти продукувати інноваційні ідеї, що характеризуються нестандартністю мислення, креативністю, бути мобільними, здатними працювати у полікультурному середовищі. Важливим чинником у реалізації цих вимог є мотивація. Саме тому у контексті нашого дослідження ми робимо спробу характеризувати мотиваційний аспект формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні роки проблему підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій досліджували О. Біла, Т. Браніцька, Л. Буркова, Г. Дубчак, Р. Каверіна, В. Корнешук, Н. Рабецька та інші. Міжкультурна компетентність фахівців різного профілю стала предметом наукових розвідок І. Васютенкової, Т. Гур'янової, Л. Данилової, Р. Кравця, М. Симоненко, Л. Чердиченко. Психолого-педагогічні аспекти мотивації знайшли висвітлення у працях Н. Бакшеевої, В. Валюнаса, Ж. Вірної, І. Джидар'ян, С. Канюка, В. Леонтьєва, А. Маслоу.

Таким чином, попри частково напрацьований науковий доробок, як ніколи раніше важливою постає проблема формування у майбутніх фахівців соціономічних професій світоглядних позицій, позитивного ставлення до полікультурного плюралізму, підготовленості до міжкультурної комунікації, врахування в майбутній професійній діяльності різноманітності культур, статевих, конфесійних, соціальних та інших відмінностей майбутніх клієнтів, а також мотивації до формування міжкультурної компетентності.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз мотиваційної складової у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Результати дослідження. У сучасних дослідженнях зазначається, що сутністю фахової діяльності представників соціономічних професій є «активна робота з людьми з метою надання їм допомоги і вирішення їхніх проблем. Це вимагає не лише фахових знань, умінь і навичок, психологічної стійкості, але й, що вкрай важливо, мотивації до здійснення зазначеної діяльності, культури поведінки, професійної компетентності» [10, с. 157].

Важким аспектом розкриття означеної теми наукового дослідження є визначення функціональних ознак понять «полікультурна (міжкультурна) компетенція» і «полікультурна (міжкультурна) компетентність» у тісному зв'язку з категорією «мотивація».

Більшість дослідників (О. Гуренко, Т. Гур'янова, Р. Кравець, М. Симоненко, Л. Чердиченко та інші) визначають полікультурну компетентність як важливу складову професійної компетентності. Зокрема, Т. Гур'янова визначає її як інтегративну складову професійної готовності майбутнього фахівця до роботи в полікультурному середовищі, як результат ціленаправленої реалізації різних компетенцій полікультурного характеру, здатність до самовизначення, самовдосконалення і саморозвитку особистості. На думку дослідниці, полікультурна компетентність майбутніх фахівців складається із набутих у процесі професійної підготовки полікультурного світогляду і ціннісних орієнтацій, знань полікультурного характеру, умінь і навичок працювати в полікультурному середовищі, технологій спільної роботи з представниками різних етнокультурних груп. У якості структурних компонентів полікультурної компетентності майбутніх фахівців Т. Гур'янова виокремлює *мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний*. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність мотивів і цінностей полікультурного характеру; саме вони є ініціаторами виникнення механізму реалізації професійної діяльності фахівця в полікультурному середовищі. Когнітивний компонент передбачає набуття знань різноманітного полікультурного характеру. Діяльнісний компонент забезпечує застосування набутих знань та сформованих полікультурних умінь і навичок в процесі професійної діяльності; порядність, щирість, толерантність у стосунках з представниками різних етнокультурних груп [5, с.107].

Л. Чердиченко розглядає полікультурну компетентність як результат упровадження в навчальний процес полікультурної освіти, наслідком якої є професійно-культурологічна підготовка майбутніх фахівців, сформований у них полікультурний світогляд, набуті уміння і навички роботи в полікультурному середовищі, обов'язковий компонент професійної готовності майбутнього фахівця, засвоєна технологія побудови ефективної взаємодії з представниками різних етнокультурних меншин [17, с. 32-36]. М. Симоненко трактує полікультурну компетентність як цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у закладі вищої освіти та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, котрі сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів... здатності до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя» [Симоненко, 16].

Зацікавлення викликають і наукові погляди І. Васютенкової, яка стверджує, що полікультурна компетентність є соціально-психологічним утворенням професійно спрямованого характеру, системою набутих особистісних якостей, інструментом для орієнтації в міжнаціональних стосунках, формування особистості в дусі гуманізму і людяності [3, с. 19]. На думку Р. Кравця полікультурна компетентність – це «інтегративна якість особистості, до складу якої входять полікультурні знання, уміння, навички, професійно-особистісні мотиви, ціннісні орієнтації, досвід, правила поведінки, соціальні норми» [11, с.136].

Заслуговує на увагу наукова позиція Л. Данилової, яка стверджує, що структура полікультурної компетентності складається з таких провідних компонентів: когнітивного, що представляє собою симбіоз знань полікультурного характеру, здатність майбутнього фахівця до систематизації та узагальнень зазначених знань; мотиваційно-ціннісного, що характеризує мотиваційну складову професійної зацікавленості, сформовану систему ціннісних установок, схильність до самоаналізу власних дій і відповідних коректив у своїй діяльності; діяльнісного, що відображає засвоєну технологію роботи з представниками різних етнокультурних груп із врахуванням набутих знань і установок полікультурологічного характеру; емоційного, що характеризує спроможність до сприйняття культурно-духовних цінностей інших етнічних груп та позитивне, толерантне ставлення до них [6, с.13].

Як бачимо, у підходах різних учених щодо трактування поняття «полікультурна компетентність» важливе місце займає мотиваційна складова. У Енциклопедії освіти мотивація визначається як «система детермінант, причин, стимулів, мотивів, що спонукає людину до трудової діяльності. Під мотивацією праці розуміють систему уявлень і переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні та духовні, природні та культурні потреби людини. Водночас, на основі мотивації праці визначається інформаційне поле, в якому здійснюється цілепокладання, формування цілей, завдань, плану і програми трудової діяльності» [8, с. 528].

На думку В. Валюнаса, мотивацію можна розглядати як певну ієрархічну структуру, яка складається з таких рівнів: потреби тіла (*фізіологічна мотивація*); потреби у прив'язаності, любові (*почуттєва мотивація*); потреби у належності до певної соціально-професійної групи (*соціально-професійна мотивація*); потреби у визнанні та необхідності (*особистісна мотивація*); потреби у саморозвитку, самовизначенні, самоактуалізації (*психологічна мотивація*) [2, с. 93].

С. Канюк вважає, що існують такі типи мотивацій: мотивація творчості, мотивація допомоги, мотивація дослідження, мотивація утвердження, негативна мотивація, процесуальна мотивація, мотивація дослідження, мотивація професійної діяльності, мотивація самоактуалізації. На думку дослідника основним методологічним принципом, на якому, власне, і базується дослідження мотивації професійної діяльності, є положення про єдність діялісно-поведінкового і змістовно-сміслового підходів. Активна розробка цього принципу пов'язана із дослідженням

феномену самоактуалізації [9, с. 79]. Базуючись на теорії самоактуалізації А. Маслоу [15], можна стверджувати, що самоактуалізація – це процес реалізації мотивації щодо прагнення досягнути успіху. Зокрема, А. Маслоу вважає, що механізм самоактуалізації реалізує потребу у діяльності, творчості, досягненні особистісно значущих результатів. Самоактуалізація – це рух до мети, процес особистісного і професійного самовизначення [15, с. 182]. На його ж думку, мотиваційна структура людини є симбіозом мотиваційних констант. Структура мотивації включає в себе різноманітні установки, спонукання, прагнення. Саме мотиваційна структура включає механізм самоактуалізації, надаючи особистості смислову перспективу подальшої діяльності [15, с. 191].

Все це, з одного боку, дозволяє схарактеризувати мотивацію праці фахівців соціономічних професій як складну, ієрархічно вибудовану систему установок і спонукань, що включає в себе інтереси, прагнення, потреби, емоції, ціннісні орієнтації. Мотивацію праці також слід розглядати як систему мотивів до професійної діяльності. Зокрема, у контексті розгляду проблем розвитку психіки В. Леонтьєв зазначає, що поняття «мотив» має вживатися не для «позначення переживання потреби, але для окреслення того об'єктивного, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямована діяльність, що спонукає її» [13, с. 113]. Зазначимо, що наше розуміння мотиву праці фахівців соціономічної сфери визначає його як складову частину структури як професійної, так і полікультурної компетентностей.

Більш конкретним є визначення мотиву праці в наукових розмірковуваннях В. Валюнаса, згідно яких у якості мотивів можуть виступати матеріальні цінності, матеріальна вигода, становище в суспільстві, почуття самоповаги і значущості власної професійної діяльності тощо [2, с. 117]. Таке твердження дослідника ґрунтується на його концепції, що об'єднує динамічну, змістовну і синергетичну складові пояснення суті мотивації праці. В. Валюнас вважає мотив підрунтям формування поняття «мотивація праці». Співзвучне бачення знаходимо в праці І. Джидар'ян, яка стверджує, що мотивація праці «виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрямки, а також способи реалізації конкретних форм професійної діяльності» [7, с. 158].

У контексті розгляду проблеми мотивації студентів до формування міжкультурних компетенцій нашу увагу привертають розмірковування Н. Бакшеевої і О. Вербицького, які вважають, що мотивація студентів до освоєння нових знань, набуття професійно спрямованих умінь і навичок у контексті формування полікультурної компетентності являє собою складне поєднання різних мотивів, які вибудовують мотивацію як механізм реалізації потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій нового полікультурного суспільства, що в кінцевому підсумку детермінують їхню пізнавальну діяльність [1, с. 97]. Отже, можна узагальнити наукову позицію психологів щодо мотивації праці, яка розглядається більшістю з них як симбіоз, система ієрархічно упорядкованих різноманітних чинників, що детермінують професійну діяльність.

Цінним в осмисленні сутності поняття «мотивація праці фахівців соціономічних професій» є уявлення про зазначену форму мотивації як про ієрархічно побудовану структуру. При цьому В. Леонтьєв розглядає її як відносно стійке поєднання різноманітних елементів, інваріант системи, поєднаної в єдине ціле, на підставі принципів синергетики. Аналіз структури мотивації праці дозволив

досліднику розглядати зазначену систему як поєднання дискретних і процесуальних характеристик, що перебувають у нестійкому взаємозв'язку і взаємодії [13, с. 187]. У працях окремих дослідників (Н. Бакшеева, О. Бреусенко, О. Вербицький, Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, О. Леонтьєв, А. Сірий та інших) чітко простежується взаємозв'язок між поняттями «мотивація» і «смислоутворення». Розглядаючи смислоутворення як важливу складову мотивації особистості О. Леонтьєв оперує категорією «особистісний смисл». На його думку саме особистісний смисл постає основним джерелом мотивації, що відображає загальну спрямованість діяльності особистості. Особистісні смисли формують мотиваційну складову свідомості та забезпечують побудову мотивації як певним чином упорядковану ієрархічну структуру. Отже, О. Леонтьєв розглядає особистісний смисл як рушійний механізм, джерело упорядкування різноманітних мотивів в мету діяльності особистості [12].

Важливим є положення, яке висунула Ж. Вірна про те, що мотиваційна система не може бути стабільною і статичною, вона перебуває в процесі постійних змін, одні мотиваційні складові зникають, натомість з'являються інші [4]. Аналізуючи взаємозв'язок між мотивацією і смислоутворенням Д. Леонтьєв зауважує існування трьох механізмів формування особистісного смислу діяльності індивіда: мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний. «Якщо з боку мотиваційної складової діяльності особистості смислоутворення виступає як фіксація інваріантного смислу діяльності, то з боку предметного змісту той же процес виступає як осмислення нових конкретних об'єктів, явищ та дій у контексті вихідних більш загальних смислів» [14, с. 256].

Усе зазначене вище дозволяє стверджувати про наростаючий взаємозв'язок процесу формування полікультурного суспільства в Україні і необхідністю підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до роботи в полікультурному середовищі, тобто потреби формування у студентів не лише професійної, але й міжкультурної компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, необхідність упровадження полікультурної освіти студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти в умовах сьогодення є незаперечною вимогою часу. При цьому саме мотивація у вигляді мотиваційно-ціннісного компонента процесу формування міжкультурної компетентності відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій до роботи у полікультурному середовищі. Мотиваційна сфера майбутнього фахівця, цінності та смисли професійної діяльності виступають потужним фактором, що визначає професійний розвиток, його зміст, спрямованість, інтенсивність і тенденції використання особистісного ресурсу.

Перспективним напрямком наукових та прикладних досліджень в контексті окресленої у нашій статті проблематики може стати: розробка діагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення розвивальних можливостей системи підвищення кваліфікації та актуалізації мотивації професійного зростання майбутніх фахівців соціономічних професій, у виявленні, описі та систематизації змісту і напрямків впливу мотивації фахівців соціономічних професій на ефективність професійного зростання і успішність професійної діяльності; в розробці рекомендацій з розвитку мотивації професійного зростання і вдосконалення компетентності фахівців соціономічних професій в умовах полікультурного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бакшеева Н. А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшеева, А.А. Вербицкий. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 183 с.
2. Валюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Васюнас. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 285 с.
3. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2006. – 160 с.
4. Вірна Ж. Мотиваційно-смілова регуляція професіоналізації психолога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 2004. – 36 с.
5. Гурьянова Т. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2008. – 221 с.
6. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов. Учитель / Л.Ю. Данилова. – 2007. – № 3. – С.12-15.

7. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. Теоретические проблемы психологии личности: монография / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1974. – С. 145-169.
8. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Канюк С.С. Психологія мотивації. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2002. – 235 с.
10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Учебн. пособие / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
11. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2018. – 577 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – 2-е изд.– М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского педагогического института, 1992. – 216 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
15. Маслоу А. Мотивация и деятельность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
16. Симоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутніх вчителів-філологів у контексті парадигми освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_PNW-2010/Pedagogica/58321.doc.htm.
17. Чердніченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04. – Харків, 2012. – 266 с.

References

1. Baksheeva, N.A., 2006. *Psikhologhiya motyvatsyy studentov* [Psychology of student motivation]. Moskva: Prohress-Traditsiya.
2. Valiunas, V.K., 1990. *Psikhologhicheskyye mekhanizmy motyvatsyy cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moskva: Yzd-vo Mosk. Un-ta.
3. Vasiutenkova, Y.V., 2006. *Razvitye polykulturnoi kompetentnosti uchytelia v usloviakh posledyplomnoho pedahohicheskoho obrazovaniya* [The development of multicultural competence of teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education]: dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Sankt-Peterburh.
4. Vira, Zh., 2004. *Motyvatsiino-smyslova rehuliatyia profesionalizatsii psikhologa* [Motivational-semantic regulation of the professionalization of a psychologist]: avtoref. dys. ...d-ra psikhol. nauk: 19.00.01. Kyiv.
5. Hurianova, T. 2008. *Formyrovanye polykulturnoi kompetentnosti studentov vuzov (na materyale obucheniya ynostrannomu yazyku)* [Formation of multicultural competence of students of higher educational institutions (on the material of teaching foreign language)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Cheboksary.
6. Danylova, L.Yu., 2007. *Formyrovanye polykulturnoi kompetentnosti studentov. Uchytel* [Formation of multicultural competence of students. Teacher]. 3, p. 12-15.
7. Dzhydarian, Y.A., 1974. *O meste potrebnosti, emotsyi y chuvstv v motyvatsyy lychnosti. Teoretycheskiye problemy psikhologhiy lychnosti* [On the place of needs, emotions and feelings in the motivation of the individual. Theoretical problems of personality psychology]. Moskva: Nauka, p. 145-169.
8. *Entsyklopediia osvity*, 2008. Kyiv: Yurinkom Inter.
9. Kaniuk, S.S., 2002. *Psikhologhiya motyvatsii* [Psychology of motivation]. Kyiv: ZAT «Nichlava».
10. Klymov, E.A., 2005. *Psikhologhiya professyonalnoho samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moskva: Yzdatelskiy tsentr «Akademyia».
11. Kravets, R. A., 2018. *Teoretychni i metodychni osnovy polikulturnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi* [Theoretical and methodological foundations of cultural and social studies Maybutnikh fakhivtsiv agrarian galluzi]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi.
12. Leontev, A.N., 1977. *Deiatelnost. Soznanye. Lychnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Polytyzdat.
13. Leontev, V.H., 1992. *Psikhologhicheskyye mekhanizmy motyvatsyy* [Psychological mechanisms of motivation]. Novosybyrsk: Yzd-vo Novosybyrskoho pedahohicheskoho ynstituta.
14. Leontev, D.A., 1999. *Psikhologhiya smysla: pryroda, stroenye y dynamyka smyslovoi realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]. Moskva: Smysl.
15. Maslou, A., 2003. *Motyvatsiya i deiatelnost'* [Motivation and activity]. SPb.: Pyter.
16. Symonenko, M.V. *Polikulturna kompetentnist maibutnikh vchyteliv-filolohiv u konteksti paradyhmy osvity* [Polycultural competence of future teachers of philology in the context of education paradigm]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/5_PNW-2010/Pedagogica/58321.doc.htm.
17. Cherednychenko, L.A., 2012. *Formuvannya polikulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoy pidhotovky* [Formation of multicultural competence of the future teacher in the process of professional training]: dys. ... kand. ped.nauk: 13.00.04. Kharkiv.

В статье осуществлен теоретический анализ мотивационной составляющей в формировании межкультурной компетентности будущих специалистов социономических профессий. Определена сущность профессиональной деятельности представителей социономических профессий, которая заключается в активной работе с людьми с целью оказания им помощи и решения их проблем, что требует не только профессиональных знаний, умений и навыков, психологической устойчивости, но и мотивации к осуществлению указанной деятельности, культуры поведения, профессиональной компетентности. Акцентировано внимание на выделении функциональных признаков понятий «полікультурная (межкультурная) компетенция» и «полікультурная (межкультурная) компетентность» в тесной связи с категорией «мотивация». Раскрыты подходы различных ученых к трактовке полікультурной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *мотивация, формирование профессиональной компетентности, межкультурная компетентность, специалисты социономических профессий.*

The article deals with theoretical analysis of the motivational component of intercultural competence formation of future specialists of socionomic professions. The essence of professional activity of representatives of socionomic professions is outlined in the active work with people in order to help them and solve their problems, which requires not only professional knowledge, skills and abilities, psychological stability, but also motivation for carrying out the specified activity, culture of behavior, professional competence. The emphasis was placed on the distinction between the functional features of the concepts of "multicultural (intercultural) competencies" and "multicultural (intercultural) competence" in close connection with the category "motivation". The approaches of different scholars (O. Gurenko, T. Guryanova, R. Kravets, M. Simonenko, L. Cherednychenko) to

the interpretation of multicultural competence as an important component of professional competence are revealed. It is generalized that the structural components of multicultural competence include motivational-value, cognitive (emotional) and active (T. Guryanova, L. Danilova). It is noted that the motivation of the work of specialists of socio-economic professions can be considered as a complex, hierarchically constructed system of attitudes and incentives, which includes interests, aspirations, needs, emotions, values orientations. The essence of motivation as a system of determinants, causes, incentives, motives, which induces a person to work activity is outlined. The relationship between motivation, self-actualization and sensory formation (N. Baksheyeva, J. Verna, D. Leontiev, A. Maslou) is revealed. The interrelation between the process of formation of intercultural society in Ukraine and the necessity of training future specialists of socio-economic professions to work in a multicultural environment, that is, the need to form students not only in professional, but also in intercultural competence, is substantiated.

Key words: motivation, formation of professional competence, intercultural competence, specialists of socio-economic professions.

УДК 37.091.011-051:005.963]:377

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-107-110

Сиско Наталія Миколаївна,

кандидат психологічних наук, докторант,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Язюна НАПН України, м. Київ

orcid/0000-0001-7665-8325

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Автором статті розглянуто питання системного підходу до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Подано трактування категорій «професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О» і «система професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О». Відзначено, що системний підхід до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О потребує ефективного функціонування складної багаторівневої педагогічної системи, яка базується на врахуванні професійно-педагогічного профілю сучасного викладача, ґрунтується на діагностичному підході до визначення його освітніх потреб, їх реалізації в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти різних рівнів за індивідуальною освітньою траєкторією.

Ключові слова: викладач; професійно-педагогічна компетентність; професійно-педагогічний профіль; система професійного розвитку; заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Постановка проблеми. В сучасних умовах соціально-економічних змін, інновацій в освіті і виробництві усе більшої значущості набирає питання забезпечення неперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Беззаперечним є той факт, що від рівня професійно-педагогічної компетентності викладача залежить якість підготовки майбутніх кваліфікованих працівників. Дослідниця Л. Лук'янова наголошує, що «ефективність діяльності вчителя знаходиться у безпосередній залежності від його професіоналізму, вмотивованості на результативну діяльність, здатності вчитися у неформальному та інформальному середовищі» [1, с. 24]

Вирішуючи завдання щодо запровадження системного підходу до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) в умовах неперервної освіти, досліджено авторські педагогічні системи, запропоновані вітчизняними та зарубіжними науковцями, теоретичний аналіз яких дозволяє запропонувати наше бачення системного функціонування цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що теорії систем представлені у працях К. фон Бергаланфі, К. Боулдінга, Б. Гершунського, Я. Прухи, А. Рапопорта, Р. Жерара, М. Месаровича, О. Ляпунова та ін. Теорію педагогічних систем розкрито у працях українських науковців (О. Аніщенко, Н. Білик, О. Дубасенок, І. Язюн, І. Каньковський, О. Киричук, А. Кузьмінський, В. Луговий, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Нічкало, Н. Побірченко, Л. Пуховська та ін.) і зарубіжних вчених (В. Безрукова, В. Беспалько, І. Васильєв, В. Володько О. Ковальов, Н. Кузьміна, О. Новіков, В. Шадріков та ін.).

Розвиток неперервної педагогічної освіти у розвинених країнах світу досліджували Н. Авшенюк, К. Годлевська, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, Н. Постригач, Я. Пилинський [2]. Особливості розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу вивчали В. Артемчук, Н. Базелюк, О. Бородієнко, Н. Корчинська, С. Леу, Л. Пуховська, О. Радкевич, В. Радкевич [8].

Л. Пуховська, досліджуючи Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти, констатує, що «відповідно Європейського суспільства на нові сучасні і майбутні

виклики мають стати нові інноваційні педагоги, нове конструювання навчальних планів і програм, нове управління й оцінювання якості» [4, с. 128].

Науковці зазначають, що система професійного розвитку педагогів включає взаємозв'язки між: метою, предметом і ціллю професійного розвитку; контекстом, у якому проходить професійний розвиток; особистісними і професійними характеристиками учасників; моделями, техніками, процедурами запровадження тощо; вартістю і здобутками від професійного розвитку; визначенням того, хто має приймати які рішення; процесом оцінювання ефективності професійного розвитку для різних категорій; визначенням інфраструктури для підтримки професійного розвитку тощо [3; 4].

Мета статті: розкрити системний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та висвітлити авторську систему професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Результати дослідження. Враховуючи європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти та адаптуючи їх до української системи професійної (професійно-технічної) освіти, визначено, що:

- викладачі мають бути вмотивованими до неперервного професійного розвитку, здатними до самооцінювання, саморозвитку і самореалізації на засадах вільного вибору освітніх програм, індивідуальної освітньої траєкторії, форм навчання та суб'єктів освіти;

- процес професійного розвитку викладача найбільш ефективно відбувається за умови системного підходу до визначення освітніх потреб педагога, створення умов для професійного розвитку із залученням різних суб'єктів формальної та неформальної освіти, оцінювання результатів професійного розвитку.

Виявлено, що кваліфікаційні вимоги, окреслені у нині діючих нормативних документах, не повною мірою описують професійно-педагогічну структуру функціональної діяльності викладача ЗП(ПТ)О. Це зумовлює потребу у теоретичному обґрунтуванні та розробці детального професійно-педагогічного профілю сучасного викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Грунтуючись на компетентнісній парадигмі сучасної освіти, трактуємо поняття «професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О» як певну сукупність компетентностей педагога, що об'єднані у модулі за певними видами професійно-педагогічної діяльності. Встановлено, що оптимальними модулями компетентностей є наступні: нормативно-правовий, фаховий, психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, дослідно-експериментальний, культурологічно-виховний модуль.

Розроблений професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О виконує ряд функцій: навчальну, діагностичну, рефлексійну, мотиваційну, планувальну, прогностичну, оцінювальну. Професійно-педагогічний профіль стає системоутворювальним чинником функціонування системи професійного розвитку викладача ЗП(ПТ)О.

Під системою професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О розуміємо цілісну динамічну множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, спрямованих на створення умов для розширення професійно-педагогічного профілю викладача, оволодіння новими та вдосконалення набутих професійно-педагогічними компетентностями відповідно до освітніх потреб педагога та потреб національної економіки з врахуванням пріоритетів суспільного розвитку [7].

Отже, метою функціонування системи та її складових є сприяння професійному розвитку викладача ЗП(ПТ)О, а очікуваним результатом функціонування системи стає високопрофесійний, вмотивований, інноваційний викладач, який забезпечує високу якість професійно-педагогічної діяльності.

На підставі узагальнення наукових підходів різних авторів визначено принципи функціонування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О: людиноцентризм, синергізм, цільовий підхід, динамізм професійно-педагогічного розвитку, діагностичний підхід до вибудови індивідуальної траєкторії педагогічного розвитку, активізація мотиваційної сфери, відповідальності, академічної мобільності викладача, забезпечення особистісно-орієнтованого змісту навчання та особистісно-діяльнісного підходу в освітньому процесі, персоналізація професійного розвитку; вільний вибір виду, форми, суб'єкта професійного розвитку.

Пропонована система професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О має багаторівневу структуру та диференціюється на відносно самостійні складові: формальну, неформальну та інформальну, які функціонують за спільними принципами, але використовують різноманітні моделі, техніки та процедури професійного зростання педагогів.

Формальна складова системи передбачає: курсове навчання (очне, очно-заочне, очно-дистанційне, дистанційне, індивідуальне); стажування (педагогічне, виробниче); навчання за акредитованими освітніми програмами.

Неформальна складова системи утворюється шляхом функціонування організованих форм професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О на рівні навчального закладу, регіональному, національному, міжнародному рівнях (навчальні семінари, семінари-практикуми, майстер-класи, тренінги, вебінари, конференції тощо).

Інформальна складова системи вбачає самоорганізоване, індивідуальне здобуття педагогом нових компетентностей шляхом вивчення наукової джерельної бази, мережевого діалогічного спілкування, участі у професійних мережових спільнотах, вивчення кращих педагогічних практик, створення авторських програм та навчальної літератури, участь у дослідницько-експериментальній діяльності. Стратегічним ресурсом системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О стає інформаційне освітньо-фахове середовище, яке створюється суб'єктами освіти на підставі інноваційних педагогічних, виробничих, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій. Зasadничими принципами функціонування інформаційного освітньо-фахового середовища визначено: мережевий характер, відкритість, синергізм,

науковість, інноваційність у виробничій та педагогічній сферах, практикоорієнтованість, віртуалізація, динамізм, варіативність, індивідуалізація, персоналізація, мобільність, добровільність, академічна свобода, андрагогічний характер, кібербезпеність.

Отже, інформаційне освітньо-фахове середовище функціонує як відкрита динамічна складова системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, у якій на інформаційних засадах задіюються і пов'язуються між собою всі інституції і суб'єкти освітньої діяльності різних рівнів: локального (рівень навчального закладу), регіонального, національного, міжнародного.

З метою практичного впровадження системного підходу до професійного розвитку педагогів на підставі професійно-педагогічного профілю викладача розроблено діагностичну анкету, яка стає діагностичним інструментарієм визначення рівня їх професіоналізму, освітніх потреб, форм та видів навчання в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти на рівні навчального закладу, регіональному та національному рівнях.

Освітні потреби викладачів зазначаються в індивідуальному плані професійного розвитку, а здобутки педагогів фіксуються у е-портфоліо. Такий підхід сприяє системному плануванню та аналізу процесу професійного розвитку педагога, підготовці його до кваліфікаційної атестації та наступної сертифікації.

У ході наукового дослідження запроваджені положення про різні форми курсового підвищення кваліфікації педагогів, а також навчально-програмну документацію, створено та апробовано дидактичне наповнення змісту курсового підвищення кваліфікації викладачів ЗП(ПТ)О, запроваджено функціонування дистанційної платформи курсового підвищення кваліфікації (платформа MOODLE), яка оснащена цілим рядом інструментів, що дають можливість співпрацювати на рівнях слухач-слухач і слухач-викладач.

Системному підходу до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О сприяє робота обласних фахових секцій педагогів, які функціонують на регіональному рівні відповідно до розробленого положення. Запроваджені відповідно до освітніх потреб педагогів семінари, семінари-практикуми, вебінари, тренінги, майстер-класи дають змогу забезпечувати процес професійного розвитку викладачів шляхом обміну кращими педагогічними практиками та набуття нових компетентностей. Системному підходу до професійного розвитку викладачів на національному рівні сприяє взаємодія ЗП(ПТ)О з різними інституціями: Науково-методичним центром професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України, Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України, навчально-практичними центрами інноваційних виробничих технологій, сучасними підприємствами.

У ході дослідження визначено, що на систему професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О впливають рішення уряду, суспільні процеси, стан ринку праці, співпраця з галузевими та регіональними професійними спільнотами. Встановлено, що очікувані результати функціонування системи професійного розвитку повинні відповідати соціальним запитам до професійної діяльності викладачів ЗП(ПТ)О, які мають бути здатними на високому рівні професіоналізму забезпечувати належну якість освітнього процесу.

Констатовано, що важливими умовами професійного розвитку є вмотивованість та академічна мобільність педагога. Мотивацію розглядаємо, як психологічний чинник, який виступає засобом саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації особистості педагога та передбачає урахування індивідуальних потреб педагога, а також програмних цілей навчального закладу і потреб ринку праці [6]. Академічну мобільність викладача ЗП(ПТ)О визначаємо, як потребу та здатність педагога до активного пошуку та опанування інноваційними педагогічними виробничими технологіями, що забезпечують йому власний професійний розвиток впродовж професійної діяльності на засадах вільного вибору освітніх програм, індивідуальної освітньої траєкторії, форм

навчання, закладів освіти, установ та організацій, інших суб'єктів, які здійснюють підвищення кваліфікації [5].

Практичне застосування системного підходу до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О стало можливим внаслідок реорганізації регіональної методичної установи професійно-технічної освіти у науково-методичний комплекс інноваційного типу – Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації у Хмельницькій області. У його функції, згідно зі статутними положеннями, окрім здійснення методичного супроводу діяльності ЗП(ПТ)О регіону, було уведено функцію забезпечення курсового підвищення кваліфікації педагогів, що дозволило запропонувати цілісну систему професійного розвитку педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, системний підхід до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О потребує ефективного функціонування складної багаторівневої педагогічної системи, яка базується на врахуванні професійно-

педагогічного профілю сучасного викладача, ґрунтується на діагностичному підході до визначення його освітніх потреб, їх реалізації в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти різних рівнів за індивідуальною освітньою траєкторією. Системний підхід до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О стає можливим за умови ефективного функціонування усіх складових системи, які об'єднані спільною метою, принципами, діють за власними моделями, технологіями та процедурами.

На нашу думку подальшого вирішення потребують проблеми формування Державною службою якості освіти України реєстру педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників. Необхідним є створення національного порталу розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу педагогам до професійних періодичних видань та інших публікацій у сфері освіти, а також дистанційних курсів підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку / Л.Б. Лук'янова // Науковий вісник Мукачівського державного університету. – 2018. – Вип. 2(8). – С. 24-30. – Режим доступу: http://msu.edu.ua/visn1/wp-content/uploads/02_18/005.PDF
2. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Годлевська К.В., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Постригач Н.О., Пилинський Я.М.]; за заг. ред. Н.М. Авшенюк. – Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. – 150 с.
3. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу: посібник / Л.П. Пуховська, А.О. Ворначев, С.О. Леу; за наук. ред. Л.П. Пуховської. – Київ: ІПТО НАПНУ. 2015. – 176 с.
4. Пуховська Л.П. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти / Л.П. Пуховська // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2016. – Вип. 11. – С. 125-130. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_24.
5. Сиско Н. М. Мобільність викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як одна з умов їх професійного розвитку / Н.М. Сиско // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2017. – № 4. – С. 377-387.
6. Сиско Н.М. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти / Н.М. Сиско // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2018. – Вип. 24: – С.177-180.
7. Сиско Н.М. Теоретичні основи функціонування системи професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти / Н.М. Сиско // Імідж сучасного педагога. – 2019. – № 1 (184). – С. 30-34.
8. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / В.О. Радкевич, Л.П. Пуховська, О.В. Бородієнко, О.П. Радкевич, Н.В. Базелюк, Н.М. Корчинська, С.О. Леу, В.В. Артемчук; за заг. ред. В.О. Радкевич. – Київ: ІПТО НАПН України, 2018. – 223 с.

References

1. Lukianova, L.B., 2018. Analiz osvitnikh potreb suchasnoho vchytelia u konteksti profesiinoho i osobystisnoho rozvytku [Analysis of the educational needs of a modern teacher in the context of professional and personal development]. Scientific herald of Mukachevo State University, 2(8), pp. 24-30. [online] Available at: http://msu.edu.ua/visn1/wp-content/uploads/02_18/005.PDF
2. Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino analitychni materialy [Continuous pedagogical education in foreign countries: informational and analytical materials] [Avsheniuk, N.M., Hodlevska, K.V., Diachenko, L.M., Kotun, K.V., Marusynets, M.M., Ohienko, O.I., Postryhach, N.O., Pylynskyi, Ya.M.]; za zah. red. Avsheniuk, N.M., 2018, Kyiv: TOV «DKS Tsentr», 150 p.
3. Profesiinnyi rozvytok personalu pidpriemstv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: posibnyk [Professional development of the personnel of enterprises in the countries of the European Union]. Pukhovska, L.P., Vornachev, A.O., Leu, S.O.; za nauk. red. Pukhovskoi, L.P., 2015, Kyiv, IPTO NAPNU, 176 p.
4. Pukhovska, L.P., 2016. Yevropeiski kerivni pryntsyipy pidhotovky i rozvytku pedahohiv profesiinoy osvity [European guidelines for the training and development of vocational education teachers]. Vocational Education: Problems and Prospects, 11, pp. 125-130. [online] Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_24.
5. Sysko, N.M., 2017. Mobilnist vykladachiv zakladiv profesiinoy (profesiino-tekhnichnoy) osvity yak odna z umov yikh profesiinoho rozvytku [Professional (vocational) education institutions teachers' mobility as one of the conditions for their professional development]. Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 4, pp. 377-387.
6. Sysko, N.M., 2018. Motyvatsiia yak vazhlyvyi chynnyk neperervnoho profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu profesiinoy osvity [Motivation as an important factor in the independent professional development of professional education teacher]. Collection of scientific papers Kamianets-Podilskyi National Ivan Ogienko University, 24, pp. 177-180.
7. Sysko, N.M., 2019. Teoretychni osnovy funktsionuvannia systemy profesiinoho rozvytku vykladachiv zakladiv profesiinoy (profesiino-tekhnichnoy) osvity [Theoretical Bases of the Functioning System of Teachers' Professional Development in Vocational Education]. Image of the modern pedagogue, 1 (184), pp. 30-34.
8. Suchasni modeli profesiinoy osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia [Modern models of vocational education and training in the countries of the European Union: comparative experience: monograph]. Radkevych, V.O., Pukhovska, L.P., Borodiienko, O.V., Radkevych, O.P., Bazeliuk, N.V., Korchynska, N.M., Leu, S.O., Artemchuk, V.V.; za zah. red. Radkevych, V.O., 2018, Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy, 223 p.

Автором статті розглянуто питання системного підходу к професійному розвитку преподавателей учреждений профессионального (професійно-технічного) образования. Подано трактовку категорій «професійно-педагогічний»

профіль преподавателя ЗП(ПТ)О» и «система профессионального развития преподавателей ЗП(ПТ)О». Отмечено, что системный подход к профессиональному развитию преподавателей ЗП(ПТ)О нуждается в эффективном функционировании сложной многоуровневой педагогической системы, основанной на учете профессионально-педагогического профиля современного преподавателя, диагностическом подходе к определению его образовательных потребностей, их реализации в условиях формального, неформального и информального образования различных уровней согласно индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: преподаватель; профессионально-педагогическая компетентность; профессионально-педагогический профиль; система профессионального развития; заведение профессионального (профессионально-технического) образования.

The purpose of the article is to analyze the problem of systemic approach to the professional development of teachers of vocational (professional) education institutions. Research methods have been analyzed, synthesized, simulated, and designed. As a result of the study, it was determined that the systemic approach to the professional development of teachers which work vocational (professional) education establishments requires effective functioning of complex multilevel educational system, which is based on the account of the professional teacher's profile of a modern teacher, is based on the diagnostic approach to determining its educational needs, their realization in the conditions of formal, informal and informational education of different levels. It has been established that a systematic approach to the professional development of teachers becomes possible under conditions of effective functioning of all components of the system, which are united by common purpose, principles, operate according to their own models, technologies and procedures. The scientific novelty consists in the author's interpretation of the categories "vocational and pedagogical profile of the teacher of VET", "system of professional development of teachers of VET". Practical significance consists in the author's development on the basis of the competent approach of the teachers' professional-pedagogical profile and the introduction of a multi-level system of professional development of teachers. Professional-pedagogical profile, performing educational, diagnostic, reflexive, motivational, planning, prognostic, evaluation functions, becomes a system-forming factor of the system of professional development teachers. Introduced informational educational and professional environment is a strategic resource for the system of teachers' professional development. An individual professional development plan and e-portfolio of the teacher contribute to a systematic approach to the teacher's professional development.

Key words: teacher; vocational and pedagogical competence; vocational and pedagogical profile; professional development system; institution of vocational (professional) education.

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-110-113

Стеблюк Світлана Василівна,

кандидат педагогічних наук, викладач,

Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж, м. Мукачеве

РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті розкрито зміст поняття комунікативно-діяльнісної складової професійної компетентності з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Дібрано методіку вивчення комунікативних та організаційських схильностей студентів та подано результати проведеного дослідження. Зроблено кількісний аналіз отриманих даних за освітніми ступенями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр». Запропоновано окремі шляхи удосконалення комунікативно-діяльнісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з підприємництва, зокрема, застосування інноваційних методів навчання, що спрямовані на формування комунікативної культури.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативно-діялісна складова, тест-опитувальник, комунікативна схильність, організаційна схильність.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку економічних відносин вимагає постійного удосконалення шляхів, методів економічної освіти молоді. Конкуреноспроможність спеціалістів значною мірою залежить від якості оволодіння сучасними фаховими знаннями, сформованості економічної культури. Компетентності, якими повинні володіти здобувачі освіти на всіх рівнях, визначені Законом України «Про освіту», серед яких «підприємливість та фінансова грамотність», що успішно можна реалізувати у зв'язку з іншими: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна; інформаційно-комунікаційна та інші. (Закон України «Про освіту», Розділ 2, ст.12, п.1).

Складовими професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності нами визначено: психолого-корекційний, академічно-професійний, комунікативно-діялісний, аксіологічний компоненти. Погоджуємося з думкою А. Клімової про «необхідність розробки нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства, переорієнтації професійних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання для забезпечення формування управлінської компетентності, толерантності, культури спілкування, що необхідно будь-якому сучасному фахівцю, зокрема товарознавцю, професійна діяльність якого потребує постійної взаємодії у сфері «людина-людина» [4, с.330]. Проаналізуємо особливості комунікативно-

діялісної складової. Необхідність її виокремлення пояснюється тим, що майбутній фахівець з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності повинен володіти низкою комунікативних умінь, без яких не зможе виконувати певні професійні дії. Значення комунікативної складової зумовлене зростанням ролі міжособистісного спілкування в ділових стосунках; змінами форм (sms-повідомлення, Skype-бесіда) суб'єктів господарювання із споживачами; інтеграцією України в Європейський простір.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Формування професійно-комунікативної складової професійної підготовки майбутнього фахівця розкрито у працях низки науковців: В. Авраменко, С. Александрова, А. Богуш, О. Загородньої, Н. Задорожньої, І. Зимньої, І. Когут, А. Кондратюк, О. Милославської, Л. Паламар, В. Пасинок, М. Пентилюк, Л. Руденко, Д. Трубацької, С. Хоцької, Е. Яценко та ін. Зокрема, В. Авраменко визначено структуру мовленнєвої компетентності фахівців економічного профілю та зміст її компонентів, розкрито шляхи формування термінологічної компетентності як обов'язкового складника мовно-професійної культури фахівців економічного профілю. На думку автора, «важливою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю є мовленнєве спілкування, як один із головних компонентів професії, необхідний для впливу й успіху в професійній комунікації, самореалізації фахівця, а також творчого стилю мовленнєвої поведінки тощо. Ця проблема може бути вирішена лише за умови чіткого професійного спрямування всього

комплексу навчальних дисциплін, які викладаються у навчальних закладах, особливо в університетах» [1, с.11].

Сутність комунікативного складника професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки, структурні компоненти його та педагогічні умови формування комунікативної компетентності визначено Т. Шепеленко. Психолого-педагогічні основи та систему формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці з'ясовано Л. Руденко. Погоджуємось, що «важливою особливістю міжособистісної взаємодії є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Вона ґрунтується на взаємній готовності суб'єктів до певного типу комунікативної взаємодії й виникає та розвивається на основі суб'єктивної потреби у спілкуванні та її задоволенні, регулюється індивідуально-психологічними особливостями людей, що взаємодіють, і супроводжуються станом задоволення чи незадоволення один одним» [5, с.7].

Н. Задорожною проаналізовано необхідність формування комунікативної компетентності як способу підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців-економістів на ринку праці. Набір комунікативних навичок включає: «здатність до критичного сприйняття себе в процесі міжособистісного спілкування; здатність працювати в команді; здатність сприймати міжкультурні розходження; прихильність до етичних цінностей» [2, с.76]. Наукові розвідки (Н. Доловова, Н. Завіниченко, К. Морозова та ін.) спрямовані на вивчення компонентів спілкування: гностичного, когнітивного, емоційного, мотиваційного, когнітивного, поведінкового, рефлексивного.

Мета статті: визначення стану сформованості комунікативно-діяльничого компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Завдання: з'ясувати зміст ключового поняття; провести аналіз тест-опитувальника дослідження комунікативних та організаційних схильностей студентів за Б. Федоришиним.

Результати дослідження. На основі аналізу наукових розвідок (В. Чорній, І. Ярошук та ін.) нами сформульовано ключове поняття «комунікативно-діяльничий компонент професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності». Це здатність до професійного спілкування у полікультурному середовищі, уміння приймати професійне рішення

та планувати комунікативні дії із дотриманням культури усного та писемного мовлення. Показниками стали: наявність комунікативної та організаційної схильностей; орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; комунікативна культура.

Ми дотримуємось тієї думки, що: «комунікативна культура є однією з найважливіших складових професійної компетентності економіста. Сукупність всіх можливих етикетних формул є основою системи мовленнєвого етикету нації. У його структурі такі основні елементи комунікативних ситуацій, як привітання, звертання, прощання, перебування, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, запрошення, поздоровлення, пропозиція, згода, відмова, співчуття, похвала, порада тощо» [7, с.77].

Для вивчення стану сформованості комунікативно-діяльничого складової професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності обрано тест-опитувальник [3], що дав можливість з'ясувати рівень розвитку комунікативних та організаційних схильностей. В опитуванні було задіяно 723 респонденти: з них – студенти коледжів 395, 292 здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»; 36 – освітнього ступеня «магістр». Студентам запропоновано твердження опитувальника, бланки для відповідей. Серед питань були такі: Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації? Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми? Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відмовляєтеся від них? Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас? Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які Вам треба було б виконати сьогодні? та ін. Відповіді студентів зіставлялися з дешифратором і підраховувалася кількість збігань окремо за комунікативними та організаційними нахилами. Щоб визначити їх рівень, розраховано коефіцієнти – це відношення кількості збігань відповідей того чи іншого нахилу до максимально можливого числа збігань, у даному разі – до 20. Формули для підрахунку:

$$K_{kom} = K_0 / 20 \quad \text{та} \quad K_{org} = O_0 / 20$$

K_{kom} – коефіцієнт комунікативних схильностей; K_{org} – коефіцієнт організаційних схильностей; K_0 та O_0 – кількість збігань з дешифратором відповідей відповідно до комунікативних та організаційних схильностей. Результати тест-опитувальника подано в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Коефіцієнт К	0,10-0,45		0,46-0,55		0,56-0,65		0,66-0,75		0,76-1	
Оцінка	1		2		3		4		5	
Рівень	низький		нижче середнього		середній		високий		дуже високий	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ОКР «молодший спеціаліст»	105	26,58	65	16,46	209	52,91	10	2,53	6	1,52
ОС «бакалавр»	51	7,47	54	18,49	155	53,08	23	7,88	9	3,08
ОС «магістр»	4	11,11	4	11,11	14	38,89	9	25,0	5	13,89

Таблиця 2

Шкала оцінок організаційних схильностей

Коефіцієнт К	0,2-0,55		0,56-0,65		0,66-0,70		0,71-0,80		0,81-1	
Оцінка	1		2		3		4		5	
Рівень	низький		нижче середнього		середній		високий		дуже високий	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ОКР «молодший спеціаліст»	28	7,09	45	11,39	306	77,47	11	2,78	5	1,27
ОС «бакалавр»	17	5,82	87	29,79	124	42,47	46	15,75	18	6,16
ОС «магістр»	6	6,67	8	22,22	9	25,0	9	25,0	4	11,11

Результати дослідження за означеною методикою свідчать про таке: студентам, що отримали оцінку 5, властивий дуже високий рівень прояву комунікативних (1,52% за ОКР «молодший спеціаліст»; 3,08% – за ОС «бакалавр», 13,89% за ОС «магістр») та організаційних схильностей (1,27%; 6,16%; 11,11% відповідно). Ці

студенти потребують комунікативної й організаційної діяльності, активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуться в новому колективі, це ініціативні люди, котрі прагнуть у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоювати свою думку і домагатися, щоб її

було прийнято іншими. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організувати заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають таких справ, які задовольнили б їхні потреби в комунікації та в організаційній діяльності.

Респондентам, які отримали оцінку 4, характерний високий рівень прояву комунікативних (2,53% за ОКР «молодший спеціаліст»; 7,88% – за ОС «бакалавр»; 25,0% – за ОС «магістр») та організаційних схильностей (2,78%; 15,75%; 25,0%). Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в критичних ситуаціях. Усе це вони роблять без примусу, згідно із внутрішніми спрямуваннями. Оцінку 3 отримали студенти, для яких характерний середній рівень прояву комунікативних (52,91% за ОКР «молодший спеціаліст»; 53,08% – за ОС «бакалавр»; 38,89% – за ОС «магістр») та організаційних схильностей (77,47%; 42,47%; 25,0%). Вони прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомих, наполягають на власній думці, планують свою роботу, хоча потенціал їхніх нахилів не відрізняється високою стійкістю. Респонденти, що отримали оцінку 2, мають комунікативні (16,46% за ОКР «молодший спеціаліст»; 18,49% – за ОС «бакалавр»; 11,11% – за ОС «магістр») та організаційні (11,39%; 29,79%; 22,22%) схильності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, колективи, надають перевагу проводити час наодинці, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони намагаються уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Оцінка 1 властива особистості з низьким рівнем прояву комунікативних (26,58% за ОКР «молодший спеціаліст»; 17,47% – за ОС «бакалавр»; 11,11% за ОС «магістр») та організаційних

схильностей (7,09%; 5,82%; 16,67%). Переважна більшість опитаних за ОКР «молодший спеціаліст» та ОС «бакалавр» показали середні результати за рівнем прояву комунікативних та організаційних схильностей, в той час у студентів ОС «магістр» виявлено високий їх рівень, проте значна частина з них 22,22 % та відповідно 28,89% знаходяться на низькому та нижче середнього рівнів. Сформований рівень комунікативної складової професійної компетентності у магістрів спостерігається вищим, що зумовлено, на нашу думку, ступеневою освітою. Одержані результати свідчать про необхідність подальшого пошуку шляхів удосконалення комунікативно-діяльничої складової формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Серед них пропонуємо застосування інноваційних методів навчання, що спрямовані на формування комунікативної культури: тренінги, компетентнісні завдання із певними ситуаціями, роботу з економічними глосаріями, квест-вправи, складання діалогів, взаєморецензування усних відповідей на визначену професійну тематику, інтерактивні методи навчання (ігрові та діалогові) тощо. Необхідний рівень формування особистісно-професійної комунікативної компетентності, на думку В. Червко [6, с.22], забезпечується застосуванням методу активного керованого інтердивідуального навчання, який являє собою одну з організаційно-дидактичних форм соціально-психологічного навчання з урахуванням специфіки формованого феномена і базується на принципах поєднання навчального і тренувального аспектів, комплексного використання активних групових методів навчання, дотримання загальноприйнятих норм групової роботи, акцентування на самоаналізі та самодіагностуванні тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами розглянуто зміст одного з компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності – комунікативно-діяльничого та проведено аналіз стану сформованості комунікативно-діяльничого компоненту на основі тест-опитувальника за Б. Федоришиним. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розкритті сучасних методів та прийомів формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Авраменко В. І. Термінологічна компетентність як компонент мовно-професійної культури фахівців економічного профілю / В. Авраменко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Випуск 2, 2017. – С.7–14
2. Задорожна Н. В. Формування комунікативної компетентності у професійній підготовці економістів / Н. В. Задорожна // Теорія і методика неперервної професійної освіти: теорія і практика. 2013. Вип. 3–4. – С. 75–78. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_13
3. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/pasht01/txt12.htm#2>
4. Професійна освіта: теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: колективна монографія; част. 1. / І. І. Доброскок та ін.; керівник авторського колективу І. І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – 444 с.
5. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія / Л. А. Руденко. — Львів : Піраміда, 2015. — 342 с.
6. Червко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки. автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / В. П. Червко. – Київ, 2001. – 28 с.
7. Ярошук І. Д. Сутність комунікативної культури економіста / І. Д. Ярошук // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 75–81.

References

1. Avramenko, V. I., (2017). Terminologichna kompetentnist yak komponent movno-profesijnoyi kultury faxivciv ekonomichnogo profilju [Terminological competence as a component of cultural and professional culture of specialists of economic profile]. Collection of scientific works of Uman state pedagogical University, 2, p. 7–14
2. Zadorozhna, N. V., (2013). Formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti u profesijnij pidgotovci ekonomistiv [Formation of communicative competence in professional training of economists]. Theory and methodology of continuing professional education: theory and practice, 3-4, p. 75–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_13
3. Pashukova, T. I., Dopura, A. I., Dyakonov, H. V., (1996). Psichologicheskye issledovaniya: Praktikum po obshhej psichologii dlya studentov pedagogicheskix vuzov [Psychological research: a Workshop on General psychology for students of pedagogical universities]. M.: Publishing house «Institute of practical psychology», URL: <http://psylib.org.ua/books/pasht01/txt12.htm#2>
4. Profesijna osvita: teoretychni ta prykladni aspekty formuvannya kompetentnosti majbutnix faxivciv: kolektyvna monografiya, 2016 [Professional education: theoretical and applied aspects of formation of competence of future specialists: collective monograph; part. 1]. etc.; lead author I. I. Dobroskok. Pereyaslav-Khmel'nitsky, 444 p.
5. Rudenko, L. A., (2015). Formuvannya komunikativnoyi kultury majbutnix faxivciv sfery obslugovuvannya u profesijno-texnichnyx

navchalnyx zakladax: monografiya [Formation of communicative culture in future specialists in the service sector in technical and vocational educational institutions: monograph]. Lviv : Piramida, 342 p.

6. Cherevko, V. P., (2001). Formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti majbutnogo menedzhera u procesi profesijnoyi pidgotovky [Formation of communicative competence of future manager during the vocational training]. author's abstract candidate degree in psychology majoring in 19.00.07 – pedagogical and aged psychology. National Pedagogical University names after M. P. Dragomanov, Kyiv, 28 p.

7. Yaroshuk, I. D., (2015). Sutnist komunikativnoyi kultury ekonomista [The sense of the communicative culture of the economist]. Scientific notes. Series: pedagogy, 1, p. 75–81.

В статті раскрыто содержание понятия коммуникативно-деятельностной составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности. Подобрана методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей студентов и представлены результаты проведенного исследования. Сделан количественный анализ полученных данных по образовательным степеням «младший специалист», «бакалавр», «магистр». Предложены отдельные пути совершенствования коммуникативно-деятельностной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов по предпринимательству, в частности, применения инновационных методов обучения, направленных на формирование коммуникативной культуры.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативно-деятельностная составляющая, тест-опросник, коммуникативная склонность, организационная склонность.

The components of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activity are defined: psychological-correctional, academic-professional, communicative-activity, axiological. The content of the concept of communicative activity component of professional competence in entrepreneurship, trade and exchange activity is revealed as the ability to communicate professionally in a multicultural environment, the ability to make professional decisions and plan communication activities in compliance with the culture of oral and written speech. Indicators were: the presence of communicative and organizational propensities; orientation in different situations of communication; communicative culture. The purpose of the article is to determine the state of formation of communicative activity component of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. Objectives: to clarify the concept of «communicative activity component in the training of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities»; to analyze B. O. Fedorishin's test-questionnaire study of the communicative and organizational propensities of the students. The method of studying communicative and organizational tendencies of students is picked up and the results of the conducted research are presented. The students proposed the adoption of the questionnaire forms for answers, which were compared with a decoder and counted the number sbhan separately for communicative and organizational tendencies. The quantitative analysis of the data on educational degrees «Junior specialist», «bachelor», «master» is made. The data showed that a significant part of the respondents is at the middle level of communication and organizational propensities. Some ways of improving the communicative and activity component of the professional training of future specialists in entrepreneurship, in particular, are proposed, application of innovative teaching methods aimed at the formation of communicative culture: trainings, competence tasks with certain situations, work with economic glossaries, quest exercises, making dialogues, mutual censoring of oral answers to certain professional topics, interactive teaching methods (game and dialogue).

Key words: professional competence, communicative activity component, test questionnaire, communicative propensity, organizational propensity.

УДК 378.22; 316.6

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-113-116

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
orcid/0000-0002-6191-9569,
Вагерич Наталія Сергіївна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито сутність діалогічного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, його роль у професійному становленні майбутнього фахівця; проаналізовано форми діалогічної взаємодії викладача і студентів у педагогічному процесі. Наголошується на особливості діалогічної взаємодії, яка характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера зі спілкування; внутрішньою умовою діалогічної взаємодії виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні, рівноправні у спілкуванні. Конструктивними для реалізації діалогічного підходу є спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю та спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні до викладача, позитивному особистісному сприйнятті студентами свого педагога

Ключові слова: діалог, діалогічна взаємодія, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, діалогічний підхід, модель учителя початкової школи.

Постановка проблеми. Пошук шляхів оптимізації професійного становлення майбутніх учителів початкової школи – актуальна й надзвичайно важлива проблема сьогодення, оскільки йдеться не про вдосконалення механічного засвоєння студентами певного обсягу знань, а про формування готовності студентів до творчого їх застосування, майстерного оволодіння професійними вміннями та навичками. Професійна культура майбутнього вчителя формується на основі усвідомлених, оцінних знань, які мають бути мобільними, керованими, адаптованими до умов педагогічної діяльності, а також на основі сформованих діалогічних умінь, які

входять до складу і спеціальних, і загальних компетенцій та визначаються як здатність особистості виконувати складні комплексні комунікаційні дії задля успішної реалізації діяльності. Важливо усвідомити, що процес професійної підготовки повинен спиратися на цілісний підхід, який об'єднує предметне навчання з системою професійних знань та умінь, тобто повинен відбутися перехід від вирішення вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку майбутнього вчителя: від стосунків у системі «викладач-студент» до педагогічної та діалогічної взаємодії, співтворчості, співробітництва. Аналіз шкільної практики й рівня готовності

студентів – майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності – засвідчує, що проблема дослідження діалогічного підходу в професійній підготовці вчителя молодших класів є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вирішальне значення в дослідженні проблем, пов'язаних із підготовкою вчителя до педагогічної діяльності та діалогічності у педагогічному процесі, мають наукові дослідження О. Абдуліної, І. Богданової, М. Євтуха, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, О. Щербакіна, М. Ярмаченка та ін. Специфіка професійної підготовки вчителя початкової школи відображена в наукових дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Лисенкової, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Педагогічну взаємодію і педагогічне спілкування як взаємодію педагога й учня розглядають О. Бодальов, І. Зимняя, В. Кан-Калик, С. Кондратьєва, О. Леонтьєв. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблему діалогізації навчально-виховного процесу розглядали Ш. Амонашвілі, Н. Антоноук, В. Гриньова, В. Кан-Калик, О. Кіліченко, О. Леонтьєв, В. Мазяр, Н. Мойсеюк, С. Рубінштейн, Т. Сущенко та ін. Загальним питанням відтворення кадрового педагогічного потенціалу та культури діалогічної взаємодії присвячено роботи В. Бондаря, М. Гриньової, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Пехоти, О. Савченко, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, І. Тимченко, Г. Товканець та інших. Проблема формування діалогічної культури у педагогічній діяльності знайшла своє відображення у наукових працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, І. Зязюна, В. Кан-Калика, О. Киричука, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Л. Кондрашової, О. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Мудрика, Л. Орбан-Лембрик, В. Сластьоніна та ін.

Конструктивними в контексті нашого дослідження є міркування О. Кіліченко щодо визначення провідних компонентів діалогічності: мотиваційних, гносеологічних, аксіологічних, операційних [7]. Т. Іванова визначає професійно-педагогічну культуру майбутнього вчителя як особистісну інтегративну властивість, особистісне новоутворення, яке містить ціннісний, моральний, креативний, соціальний і технологічний аспекти та підкреслює особливу роль діалогу у професійній діяльності [4]. Значної уваги у наукових дослідженнях приділено проблемі кваліфікаційних характеристик, професіограм та включення діалогічності педагогічної дії як структурного компоненту компетенцій, оскільки професіограма – це науково-обґрунтовані норми й вимоги професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дають йому можливість ефективно виконувати вимоги професії, отримувати потрібний для суспільства продукт і водночас створювати умови для розвитку особистості самого працівника. І наголошується на формуванні діалогічної взаємодії як умови ефективності освітнього процесу [9].

Мета статті: здійснити бібліографічний аналіз висвітлення особливостей діалогічного підходу до професійної підготовки вчителя початкової школи.

Результати дослідження. Насамперед зазначимо, що діалог – це високий за організацією рівень гуманістичного спілкування, в якому відбувається відкриття нових реальностей: реальності себе та іншої людини, перш за все психічної реальності іншої людини та світу у баченні свого співрозмовника. В педагогічній літературі діалогічний підхід трактується як складний, полірівневий процес (Л. Долинська), як реалізація діалогічного спілкування (Н. Антоноук), як соціокультурна концепція спілкування і творчості (М. Бахтін), як ситуація спільної продуктивної діяльності (В. Ляудіс), як комунікативний процес, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією, а й становлення професійної свідомості, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та формування професійної компетентності майбутнього фахівця (М. Тесленко) та інші.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи є ефективною, якщо вона здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка ґрунтується на діалозі її учасників. Як стверджує І. Бех, діалогічна

взаємодія характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера зі спілкування [2]. У цьому контексті Л. Долинська зазначає, що діалогічна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу (викладачів і студентів) – складний, полірівневий процес, під час якого здійснюється засвоєння не лише мотиваційно-смислового аспекту педагогічної професії, а й її предметно-операційного. Отже, відбувається не тільки особистісне, а й професійне зростання. Взаємна зацікавленість одне одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку [3].

Особливо актуальною є діалогічна взаємодія в професійній підготовці вчителя початкової школи, оскільки, як наголошував В. Сухомлинський, «справжнім педагогом» є лише той, хто в кожному своєму вихованцеві вміє бачити й бачить людину в майбутньому, тобто вчительській праці властива далека перспектива, яка змушує педагога зважувати кожне слово, прораховувати кожен крок, аби не упустити жодного виховного шансу [12, с. 235]. При цьому акцентує увагу на тому, що особистість дитини розвивається в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу, тому вчитель повинен докладати зусилля, щоб стримати себе, оскільки діти уміють читати в його голосі десятки відтінків почуття: прикрасі, тривоги, образи... Діти повсякденно відчувають на собі найтоншу реакцію багатогранної душі свого наставника на свої вчинки, на свою поведінку. Ця реакція і є той могутній засіб виховання в душі гуманності, без якого немислима школа. Якраз у цій реакції, у цих порухах багатогранної душі наставника вихованці й відчувають його правдивість» [12, с. 408].

Учені стверджують, що внутрішньою умовою діалогічної взаємодії виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Інакше кажучи, такі взаємини характерні для рівноправних партнерів у спілкуванні, які позитивно ставляться один до другого. Ідеться про те, що викладач для студента є носієм цікавої інформації, авторитетною особою, старшим другом, порадником і водночас рівноправним партнером. Студент для викладача відповідно виступає індивідуальністю, яка є неповторною, цікавою, творчою, також є рівноправним партнером, який не лише поглинає інформацію, а й готовий до обміну нею. За таких умов позиції педагога і студента – майбутнього вчителя початкової школи – особистісно рівноправні. У цьому контексті доцільно зазначити, що важливою є рольова зміна, тобто викладач не просто вчить студента, повчає його, а навпаки, створює такі умови, за яких студент прагне сам пізнавати щось нове, самовдосконалюватись. Діалогічний підхід слугує методологічним підґрунтям професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, забезпечує особистісно-орієнтований стиль відносин викладача вищої школи і студента. На нашу думку, цей стиль можна назвати гуманно-вимогливим, оскільки викладач бачить перед собою творчу особистість студента, майбутнього фахівця, успішну людину, яка може й має в майбутньому досягти великих успіхів, стати професіоналом своєї справи.

Н. Антоноук розкриває діалогічний підхід як реалізацію діалогічного спілкування, виокремлюючи при цьому вісім стилів спілкування педагога з вихованцями: усунений – закритий від вихованців педагог-функціонер без вираженої індивідуальності; конфліктний – ці педагоги є прихильниками методів покарання та застосування санкцій проти вихованців (різновид авторитарного стилю); потуральний – педагог надає надмірної свободи вихованцям через невпевненість у власних силах, усіяло злагоджуючи і пом'якшуючи негативні впливи (аналог ліберального стилю); авторитарно-монологічний – педагог демонстративно показує свою зверхність, упевнений у власній здатності харизматично підкорювати своєю владою почуття інших людей, він за будь-яку ціну домагається зовнішнього порядку та ідеальної дисципліни; самозречений – той, хто повністю віддає свою душевну енергетику на користь іншим і, насамперед, вихованцям; такі педагоги зазвичай надто емоційні, імпульсивні;

маніпулятивний – ці педагоги цілеспрямовано працюють на результат і досягають поставленої мети; паралельний – педагоги зорієнтовані на навчальну дисципліну, залучають до її вивчення вихованців, удосконалюючись самі; діалогічний – педагог і студенти спілкуються на партнерських засадах співтворчості та співробітництва. Викладач творить алгоритм взаємодії, співпраці, моделює проблему, яку вони спільно зі студентами конструктивно розв'язують [1]. В. Кан-Калик, досліджуючи проблему професійного педагогічного спілкування, підкреслює що конструктивними для реалізації діалогічного підходу є спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю та спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні до викладача, позитивному особистісному сприйнятті студентами свого педагога [6, с. 97–100]. Водночас, практика діяльності вищої школи доводить, що існують й інші стилі спілкування викладачів і студентів: спілкування-дистанція із чітким проявом авторитаризму педагога, спілкування-залежання як гіперавторитаризм, стиль загравання, що часто містить у собі поблагливість і нещирість.

Значна увага у психолого-педагогічних дослідженнях присвячена проблемі застосування методів і прийомів, які впливають на формування діалогічної взаємодії, спрямованої на спільне вирішення педагогічних ситуацій, чітке формулювання запитання до студентів; забезпечення можливості вибору завдання та шляхів його розв'язання; звернення до минулого досвіду; оцінювання відповідей колег; рецензування відповідей; самооцінювання та ін. Серед форм організації навчального процесу найбільш ефективні для забезпечення діалогічного підходу проблемна лекція, лекція-розповідь, лекція з мотивацією студентів до її вивчення, практичні заняття, семінарські заняття та ін.

Н. Мойсеюк, розглядаючи процесуальні характеристики педагогічної взаємодії підкреслює, що для ефективної діалогічної взаємодії важливими є перцептивні уміння, тобто ті, що допомагають розуміти співрозмовника, та педагогічна техніка, які дозволяють педагогові взаємодіяти з учнями в різних ситуаціях. Так, перцептивні «уміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вміти проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Крім того, необхідно знати наявні в учня уявлення про себе». Особлива увага приділяється педагогічній техніці вчителя як єдиності умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому (уміння обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, керувати увагою учнів, темпом їх діяльності, оскільки від володіння нею залежить формування різноманітних напрямів взаємодії [10].

Г. Товканець наголошує на таких методах і прийомах, як *професійно-сензитивний тренінг* (тренінг «професійної чутливості»), тобто використання елементів професійно-сензитивного тренінгу, які дозволяють виявити і проаналізувати «метаціль» особистісного і професійного зростання, організувати глибоке самопізнання на основі оцінок себе і своїх професійних досягнень зі сторони інших людей; підвищення чутливості до професійно-групового процесу взаємодії, поведінки інших людей завдяки більш тонкому реагуванню на інтонації голосу, міміку, пози та інші невербальні стимули; розуміння чинників, що впливають на

групову динаміку; вміння ефективно впливати на поведінку групи та ін. [14, с.117]; *методи створення ігрової ситуації* (навчальні, імітаційні, рольові, організаційно-діяльнісні, операційні, ділові, управлінські, військові, рутинні, інноваційні та ін.); *ділова гра*, тобто метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації [14, 122]; *метод проєктів* як педагогічна технологія, що включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю [14, с. 134]. Науковці підкреслюють, що діалогічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи може бути реалізований за таких умов: рівноправної взаємодії викладачів і студентів; готовності викладача до діалогу зі студентами; готовності студентів до діалогу; створення сприятливого діалогічно-гуманістичного навчально-виховного середовища; включення в навчально-виховний процес ситуацій вибору, проблемних завдань; насичення змісту навчальних предметів творчими й запитально-відповідними завданнями; застосування проблемно-пошукового стилю педагогічного спілкування; залучення студентів до пошукової діяльності; діагностика рівня готовності студентів до діалогічної взаємодії та ін.

Водночас узагальнення підходів до стратегії розвитку діалогічності у професійній діяльності засвідчує, що для успішності реалізації діалогічної взаємодії в освітньому процесі важливою є готовність педагога до такої взаємодії, яка включає:

- усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу;
- розуміння комунікативної задачі, яку слід розв'язати;
- усвідомлення цілей, досягнення яких призведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі;
- осмислення та оцінка умов, в яких будуть реалізовуватися очікувані людиною дії, актуалізація особистісного досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням подібних задач;
- визначення на основі особистісного досвіду щодо очікуваного результату діяльності найбільш ймовірних способів розв'язання комунікативних задач;
- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей та рівня домагань із необхідністю досягнення бажаного результату;
- мобілізація внутрішніх сил та резервів психіки відповідно до зовнішніх умов розв'язання комунікативних задач з метою досягнення поставленої мети [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Діалогічний підхід забезпечує готовність майбутнього педагога до гуманістичної взаємодії з молодшими школярами, сприяє формуванню гуманістичного та демократичного стилю його взаємин з педагогами, батьками та учнями, сприяє формуванню в майбутніх учителів навичок діалогічного спілкування, основою якого є вміння слухати й чути, визначати в розмові з іншими важливу думку, підтримувати її, емоційно реагувати, тобто взаємодіяти та взаємовпливати один на одного. Подальшого дослідження потребує пошук оптимальних шляхів реалізації діалогічного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/Nvvnup_2014_8_23.pdf
2. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
3. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. К. : Главник, 2005. Вип. 26, т. 2. С. 8–11.
4. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя *Педагогіка і психологія*. 1995. № 2. С. 86–93.
5. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 48 с.
6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : [б. и.], 1987. 180 с.
7. Кіліченко О. Ігрові методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів / *Школа першого ступеня: Теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди* / редкол. : В. П. Коцур (гол. ред.) та ін. Переяслав-Хмельницький : Астон, 2003. Вип. 7. С. 184–189.

8. Мазяр В.М. Особливості організації діалогічної взаємодії на уроках в сучасній школі. URL: <http://social-science.com.ua/article/264>
9. Митрофанов К. Г. Ученичество как реализация субъектности ученика в педагогическом общении. Таллин : [б. в.], 1990. С. 56–61.
10. Мойсеюк Н. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: ВАТ «КДНК», 2003. – 615 с
11. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Вибр. тв. : в 5 т. Т. 4. К. : Радян. шк., 1977. С. 391–626.
12. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибр. тв. : в 5 т. Т. 2. К. : Радян. шк., 1977. С. 149–416.
13. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л.: Из-во ЛГУ, 1977. 136 с.
14. Товканець Г.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах модернізації: методологічний і методичний аспекти [монографія]. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2017. 237 с.

References

1. Antoniuk N. (2014) [A dialogical approach in the training of a future teacher of elementary school] Dialohichni pidkhd u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/Nvvnup_8_23.pdf
2. Bekh I. D. (2003) [Parenting 2 books Kn. 2: Personality-oriented approach: scientific and practical principles.] Vychovannia osobystosti. U 2 kn. Kn. 2 : Osobystisno-orientovani pidkhd: naukovo-praktychni zasady.K. : Lybid.
3. Dolynska L. V. (2005) [Psychological and pedagogical conditions of effective interaction of teachers and students in the conditions of traditional education] Psykholoho-pedahohichni umovy efektyvnoi vzaiemodii vykladachiv i studentiv v umovakh tradytsiinoї osvity / Nauk. zap. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. akad. S. D. Maksymenka. K. : Hlavnuk, Vyp. 26, t. 2. S. 8–11.
4. Ivanova T. V. (1995) [Професійна культура майбутнього вчителя] Profesiina kultura maibutnoho vchytelia .Pedahohika i psykholohiia. № 2. S. 86–93.
5. Leontev A. (1997) [Pedagogical communication] A. Pedagogicheskoe obschenie. M. : Znanie.
6. Kan-Kalik V. A. (1998) [Teacher about pedagogical communication] Uchitel'yu o pedagogicheskom obschenii M. : [b. i.].
7. Kilichenko O. (2003) [Game methods of stimulating educational and cognitive activity of future teachers of elementary school] Ihrovi metody stymulivannia navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv / Shkola pershoho stupenia: Teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. Pereiaslav-Khmel'n. derzh. ped. un-tu im. H. Skovorody / redkol. : V. P. Kotsur (hol. red.) ta in. Pereiaslav-Khmel'nytskyi : Aston, Vyp. 7. S. 184–189.
8. Maziar V.M. [Features of organization of dialogue interaction at the lessons in modern school] Osoblyvosti orhanizatsii dialohichnoi vzaiemodii na urokakh v suchasniї shkoli URL: <http://social-science.com.ua/article/264>
9. Mitrofanov K. G. (1990) [Discipleship as the realization of the subject's subject in pedagogical communication.] Uchenichestvo kak realizatsiia sub'ektnosti uchenika v pedagogicheskom obschenii. Tallin : [b. v.].
10. Moiseiuk N. (2003) [Pedagogy: A manual] Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. K.: VAT «KDNK».
11. Sukhomlynsky V. O. (1997) [Talk with a young director] Rozмова z molodym dyrektorom. Vybr. tv. : v 5 t. T. 4. K. : Radian. shk., S. 391–626.
12. Sukhomlynsky V. O. (1997) [How to raise a real person] Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Vybr. tv. : v 5 t. T. 2. K. : Radian. shk., S. 149–416.
13. Smirnova E. E. (1997) [Ways to form a model of a specialist with higher education.] Puti formirovaniya modeli spetsialista s vysshim obrazovaniem. L.: Iz-vo LGU.
14. Tovkanets H.V. (2017) [Formation of the pedagogical culture of the future teacher in the conditions of modernization: methodological and methodical aspects [monograph]] Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia v umovakh modernizatsii: metodolohichni i metodychni aspekty [monohrafiia]. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychiy tsentr MDU.

В статье раскрыта сущность диалогического подхода в профессиональной подготовке будущего учителя начальной школы, его роль в профессиональном становлении будущего специалиста; проанализированы формы диалогического взаимодействия преподавателя и студентов в педагогическом процессе. Отмечается особенности диалогического взаимодействия, характеризующееся тем, что активно организующее отношение проявляется не только к предмету совместной деятельности, но и к самому партнеру по общению; внутренним условием диалогического взаимодействия выступают отношения между преподавателем и студентом, которые можно квалифицировать как личностные, равноправны в общении. Конструктивными для реализации диалогического подхода является общение на основании совместной творческой деятельностью и общения, основанной на дружественном отношении к преподавателю, положительном личностном восприятии студентами своего педагога.

Ключевые слова: диалог, диалогическое взаимодействие, профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы, диалогический подход, модель учителя начальной школы.

In the article the problem of dialogical approach as a pedagogical problem is considered. The authors carry out a theoretical analysis of the coverage of this problem in psychological and pedagogical literature and focus on the interdisciplinarity of pedagogical dialogue in the training of the future teacher of elementary school. The dialogical approach serves as a methodological basis for the professional training of the future teacher of elementary school, provides a person-oriented style of relations between a teacher of higher education and a student. It is emphasized that the professional training of future primary school teachers is effective if it is carried out on the basis of the subject-subject interaction, which is based on the dialogue of its participants (V. Sukhomlynsky). It emphasizes the peculiarities of dialogic interaction, which is characterized by the fact that actively organizing attitude appears not only to the subject of joint activity, but also to the partner of communication; the internal condition of dialogic interaction is the relationship between the teacher and the student, which can be qualified as personal, equal in communication. Constructive for the implementation of the dialogical approach is communication on the basis of admiration for a joint creative activity and communication, which is based on a friendly attitude towards the teacher, a positive personal perception of the students by his teacher (V. Kan-Kalik). It is revealed that in the pedagogical literature conditions of effective dialogue interaction such as equal interaction of teachers and students are considered; readiness of the teacher to dialogue with students; readiness of students for dialogue; creation of a favorable dialogue-humanistic educational environment; inclusion in the educational process the situations of choice, problem tasks; saturation of the content of educational subjects with creative and inquiry-related tasks; application of problem-searching style of pedagogical communication; engaging students into search activity; the diagnostic of the level of readiness of students for dialogical interaction, etc., the presence of advanced teacher perceptual skills, that is, helping to understand the interlocutor, and the existing pedagogical technique that allow the teacher to interact with students in different pedagogical situations.

Key words: dialogue, dialogic interaction, vocational training of the future teacher of elementary school, dialogical approach, model of teacher of elementary school.

**ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ –
ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**

В статті розглядається проблема використання тренінгових технологій у фаховій підготовці майбутніх магістрів педагогічної освіти – фахівців з менеджменту освіти. Наголошено на важливості формування комунікативних компетентностей та запропоновано методики дослідження рівня комунікативних компетентностей магістрів педагогічної освіти зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Використовувалися методика дослідження соціального інтелекту Дж. Глфорта і М. Саллівена для діагностики рівня розвитку комунікативних здібностей, тест комунікативних умінь Л. Міхельсона.

Ключові слова: тренінгові технології, магістр педагогічної освіти, фахівці з менеджменту освіти, комунікативна компетентність, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток економіки диктує високі вимоги до рівня підготовки кадрів, пов'язаного не тільки з наявністю теоретичних знань, але і з практичними навичками взаємодії в професійному середовищі. В цьому полягає складність при працевлаштуванні студентів і молодих фахівців: брак досвіду роботи їм необхідно компенсувати демонстрацією високого потенціалу для майбутнього самостійного розвитку. Основою такого розвитку в багатьох випадках є комунікативна компетентність, що має характер вимог «більшої сензитивності особистості до проблем соціуму» [1, с. 11] і пріоритетне значення в рамках різних професійних напрямків.

Ступінь розвитку компетентності в спілкуванні все частіше набуває роль окремої конкурентної переваги і фактора успішності в професійній діяльності, стаючи одним з елементів професійної придатності [12]. Однак важливість формування комунікативних навичок, як правило, недооцінюється студентами через недостатність знань, нерозуміння суті і характеристик комунікативної компетентності. Так, в дослідженнях Н. Солтер і А. О'Моллі було показано, що студенти недооцінюють необхідність формування професійно значущих навичок і компетенцій, серед яких важливе місце займає комунікативний навик, що закладає основу формування комунікативної компетенції вже в період навчання в університеті [14].

Українські ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів - фахівців з менеджменту освіти, поряд з організаціями, які беруть їх на роботу, також зацікавлені в підвищенні якості підготовки майбутніх управлінців. В першу чергу, це пов'язано з впровадженням компетентнісно-орієнтованого підходу в українській освіті і закріпленням відповідних вимог у державних освітніх стандартах. Нова освітня парадигма ставить перед ЗВО гострі завдання щодо розробок методів формування та оцінки компетенцій студентів, єдиних критеріїв успішності програм розвитку компетентності з орієнтацією на цільову аудиторію [5; 6; 8].

Дослідники акцентують увагу на розвитку у студентів широкого спектру особистісних характеристик і навичок, які в подальшій професійній діяльності дозволять виявляти різноманітні, динамічно мінливі і ситуаційно обумовлені види професійних дій. Для менеджерів освіти «особливо важливі вивчення, розуміння і освоєння нових стилів, придбання альтернативних навичок при збереженні існуючих для їх подальшого доцільного доцільного варіювання» [9, с. 142]

Стосовно проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема фахівців з менеджменту освіти, важливо досягти як підвищення якості психологічних характеристик, так і готовності управління їх динамічним співвідношенням при вирішенні професійних завдань. Одним із засобів такої професійної підготовки є соціально-психологічний тренінг, який можна визначити «як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю, багатофункціональний метод навмисних

змін психологічних феноменів людини і групи» [8, с. 57]. Таким чином, соціально-психологічний тренінг виступає засобом психологічного впливу, спрямованим на розвиток знань, умінь, здібностей і соціального досвіду в сфері міжособистісного спілкування.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема комунікативної компетентності розглядається в науковій літературі в різних аспектах: в теорії і практиці соціально-психологічного тренінгу [9]; освітньої діяльності [3]; в розробці моделей, проектуванні і розвитку професійних компетенцій, при аналізі ефективності індивідуальної та групової діяльності [7; 13]; з точки зору формування різних видів комунікації при вирішенні завдань спільної діяльності [4] та ін.

У сучасній менеджерській підготовці при формуванні комунікативної компетентності педагогів можна виділити кілька підходів. З одного боку, найбільш «адресним» можна вважати галузевий підхід, коли студентів-менеджерів або тих, хто вже працює, навчають навичкам ефективної комунікації на прикладах рішення професійних завдань на конкретному робочому місці. Учасниками такого тренінгу стали, наприклад, менеджери по енергетиці (Словенія) [16], менеджери нафтової і газової промисловості, що реалізують в процесі навчання потребу розвитку «психологічного капіталу» в формі взаємної підтримки, позитивних психологічних станів, оптимізму, стресостійкості [13]; менеджери середньої ланки всіх секторів італійської економіки, щодо яких вивчався вплив різних методів навчання без відриву від виробництва на продуктивність праці [15]. З іншого боку, деякі автори пропонують розвивати у менеджерів не вузькопрофесійні навички комунікації, а більш універсальні.

З. Каліноскі зі співавторами розробили тренінг «навчання різноманітності», який має і комунікативну складову, що дуже часто використовується в американських організаціях [11]. Подібний предмет дослідження як конструкт «стилю реагування на зміни» описаний в роботі А. Калантаєвської, Н. Гришиної, Т. Базарова [5]. Залишається нез'ясованим питання про сполучуваність і доповнення цих підходів у вирішенні завдань підготовки та проведення соціально-психологічного тренінгу з формування комунікативної компетентності в рамках навчального процесу в ЗВО.

Соціально-психологічний тренінг як вид групового інтерактивного розвитку навичок його учасників може здійснюватися різноманітними методами, з яких найбільш поширеними є рольові / ділові ігри, групові дискусії (завичай у формі case-study або групового самоаналізу). У науковій літературі з проблеми формування комунікативної компетентності за допомогою тренінгу виділяється кілька напрямків. По-перше, ряд робіт присвячених аналізу ролі викладача, лектора, консультанта (експерта) в організації, проведенні та оцінці результатів тренінгу комунікативної компетентності: наприклад, в процесі придбання студентами знань і розвитку компетенцій у сфері управління або, як

варіант, в навчанні студентів магістратури міжособистісної мовної комунікативної компетентності з використанням імітаційних вправ; в аналізі впливу гендерного фактору в бізнес-навчанні [3; 7; 9] тощо. По-друге, збільшуються різноманітність методичних прийомів проведення соціально-психологічних тренінгів для студентів педагогічних спеціальностей: це і вже згаданий case-study [2], і використання спеціалізованих інтерв'ю і провокативних питань, і проведення занять ігрового формату [8]. Розробка цих методів здійснюється, як правило, відносно розвитку у студентів вузькопрофесійних комунікативних навичок, необхідних для реалізації в конкретних видах діяльності. По-третє, все більшу значимість у формуванні комунікативної компетентності педагогів набуває розвиток ефективного бізнес-середовища, яке задає еталони реального ділового спілкування з урахуванням соціокультурних та етнопсихологічних складових [6].

Особливий інтерес представляють наукові дослідження, виконані з позиції системного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з менеджерської діяльності [7; 12]. Е. Сток запропонувала універсальний, адаптований до будь-якого робочого місця та інституційної зустрічі метод аналітичних ролевих ігор, заснований на анімованих аудіо- і відеозаписах реальних зустрічей [15]. Тренінги з використанням цього методу виявилися особливо ефективними при вирішенні спорів і вплинули на вироблення ефективної комунікативної політики в організаціях.

Таким чином, аналіз наукової літератури показав, що проблема формування комунікативної компетентності засобами тренінгу актуальна в багатьох соціальних і економічних сферах, має інтернаціональні алгоритми реалізації та передбачає подальшу розробку як в теорії, так і на практиці.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності програми тренінгу по формуванню психологічних характеристик комунікативної компетентності і готовності управління їх динамічним співвідношенням майбутніми педагогами в контексті їх професійної діяльності у сфері менеджменту освіти.

Під комунікативною компетентністю, посилюючись на Е. Сідоренко [7], маємо на увазі сукупність комунікативних знань, умінь і здібностей, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення. Комунікативні знання виражаються в розумінні суті спілкування, його видів і закономірностей, комунікативних методів і прийомів, що виявляються в ставленні різних людей і ситуацій. Комунікативні вміння припускають адекватне сприйняття і відтворення комунікативних сигналів різних типів – вербальних, невербальних, паралінвистичних та інших комунікативних здібностей, які можна представити як вираження відповідності дій особистості комунікативним завданням в різних соціальних ситуаціях.

У дослідженні використовувалися методи психодіагностики для оцінки ступеня сформованості компонентів комунікативної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема фахівців з менеджменту освіти, після чого на підставі результатів діагностики була складена програма тренінгу з урахуванням особливостей групи випробовуваних. Схема дослідження включала в себе наступні етапи: підбір груп для дослідження; підбір діагностичних методик для визначення рівня розвитку комунікативних знань, умінь і здібностей студентів-менеджерів; передтренінгова психодіагностика; розробка програми тренінгу комунікативної компетентності з урахуванням виявлених особливостей комунікативної компетентності; проведення тренінгу; збір зворотного зв'язку від випробовуваних за результатами тренінгу; посттренінгова психодіагностика; порівняння результатів психодіагностики до і після тренінгу, формулювання висновків.

До проведення дослідження були залучені студенти-магістранти ДВНЗ «Ужгородський національний університет» спеціальності «Педагогіка вищої школи» кількістю 22 особи. Підбір методик здійснювався з урахуванням необхідності діагностики всіх

трьох компонентів комунікативної компетентності (комунікативних знань, умінь і здібностей).

Використовувався наступний інструментарій: методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен для діагностики рівня розвитку комунікативних здібностей, що дозволяють досліджуваним відповідати комунікативним завданням і різним соціальним ситуаціям; тест комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха, що виявляє стиль спілкування в комунікативних ситуаціях різних типів і оцінює адекватність подачі комунікативних сигналів в залежності від типу соціальної ситуації; модифікована методика М. Андреевої щодо діагностики комунікативних знань. Методика спрямована на оцінку знань студентів про те, що таке спілкування, які його структура, види, параметри і функції, які існують техніки спілкування і як вони можуть бути використані.

Результати дослідження. За підсумками первинної психодіагностики були визначені основні проблемні зони в розвитку компонентів комунікативної компетентності. Так, результати, отримані в ході проходження методики Дж. Гілфорда і М. Саллівен показали, що середні бали по групі по кожному з п'яти видів оцінок відповідають середньостатистичній нормі, тобто перевищують бал «3». При цьому по субтесту № 1 «Історії із завершенням» було отримано максимальний середній бал (3,83). Найбільш низькі середні бали виявили субтести № 4 «Історії з доповненням» (3,06) і № 2 «Групи експресії» (3,11).

Таким чином, як актуальні для розвитку в рамках тренінгу здібностей були виділені наступні: розуміти динаміку міжособистісних відносин; розкривати мотиви поведінки людей, вибудовувати відсутні ланки в розвитку подій, передбачати наслідки поведінки учасників взаємодії; розуміти стан, почуття, наміри людей за невербальними проявами (позам, міміці, жестах), вміння вловлювати зміст невербальних реакцій при інтерпретації ситуації спілкування.

Згідно з результатами тесту Л. Міхельсона, більшість респондентів (88,9%) як переважаючий стиль спілкування демонстрували компетентний, однак тільки 8 учасників з 18 мали яскраво виражені показники компетентності (70% і вище). Показники залежного стилю в спілкуванні перебували в межах 7,4–55,6%, що дозволило говорити про можливу тенденцію дотримуватися відомого стилю поведінки в ситуаціях спілкування.

Результати випробовуваних за методикою оцінки комунікативних знань варіювалися від 8 до 17 балів (максимально можливий бал в методиці – 30, середній результат по групі – 12,9). Найбільші труднощі в учасників викликали питання, пов'язані з поняттям спілкування, його змістом, структурою і видами, техніками та інструментами спілкування.

Всі описані вище результати були враховані при розробці програми тренінгу комунікативної компетентності для групи учасників.

У загальному вигляді програма тренінгу мала такий вигляд.

1. Вступ. Знайомство, обговорення змісту тренінгу.
2. Модуль «Основи комунікації»: поняття комунікації і комунікативних бар'єрів. Види і форми комунікації. Невербальні комунікації.
3. Модуль «Поняття спілкування»: основи спілкування. Структура і види спілкування. Ділове спілкування.
4. Модуль «Поведінка в спілкуванні»: позиції в спілкуванні, форми поведінки в спілкуванні і їх індикатори. Стили спілкування.
5. Модуль «Техніки та інструменти спілкування»: поняття технік і інструментів спілкування, техніки формулювання питань, малої бесіди, вербалізації, регуляції емоційної напруги.
6. Завершення тренінгу. Зворотній зв'язок. Матеріали тренінгу включали в себе роздаткові робочі зошити учасників, інструкції для ігрових методів, презентацію теоретичного матеріалу, опитувальні листи для оцінки реакції випробовуваних на тренінг по завершенні навчання.

Словенський дослідник М. Морано пропонує, наприклад, такі етапи тренінгу: взаємне визнання учасників (якщо вони ще не

відомі), встановлення зв'язку навколо спільних цілей, діяльність модератора у досягненні цілей; діяльність учасників у досягненні цілей; перерви (дозволити учасникам неформально спілкуватися та обмінюватися досвідом; можливість оновлення та задоволення фізіологічних потреб; для ініціатора-можливість оцінити узгодженість курсу освіти з сценарієм і рішенням можливі зміни в подальшій роботі); вільний час для вирішення непередбачених проблем; створення особистого плану дій; оцінка тренінгу [13].

Для визначення динаміки розвитку комунікативної компетентності у групах учасників розглянемо результати первинної та вторинної діагностичних процедур по кожній методиці.

Результати за методикою дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен представлені на рис.1

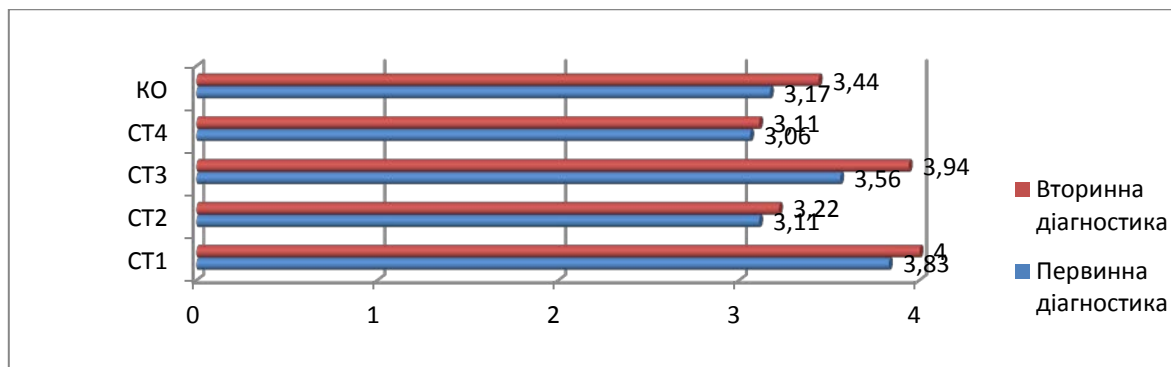


Рис. 1. Результати за методикою дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен в групах магістрів педагогічної освіти

Порівняння середніх величин показує, що по кожному із субтестів спостерігається приріст середнього значення по групі. Найбільш яскраву позитивну динаміку група продемонструвала при виконанні субтеста № 3 «Вербальна експресія», що свідчить про розвиток здатності випробовуваних розуміти відмінності подібних вербальних реакцій людини в залежності від ситуаційного контексту.

Слід підкреслити, що даний субтест, на відміну від інших з методики Дж.Гілфорда і М. Саллівен, представлений на вербальному стимульованому матеріалі й оцінює вербальні компоненти спілкування.

Оцінці вербальних проявів комунікаторів і розвитку словесних прийомів і технік спілкування у тренінгу було приділено значну увагу, тому така динаміка представляється не випадковою. За результатами субтеста № 1 групою досягнуто середнє значення в 4 бали, що дозволяє назвати рівень розвитку здатності розуміти наслідки поведінки високим. Розглядаючи середні значення композитних оцінок по групі випробовуваних, підкреслимо, що за підсумками тренінгу всі респонденти демонстрували зведений бал за чотирима субтестами на рівні «3» і вище, що відповідає середньостатистичній нормі.

Результати діагностики по «Тесту комунікативних умінь» Л. Міхельсона свідчать, що 16 учасників (72,7 %) продемонстрували компетентний стиль поведінки в комунікативних ситуаціях. За підсумками вторинної діагностичної процедури компетентний стиль притаманний всім випробовуваним. Оцінюючи прояв компетентного стилю поведінки стосовно різних комунікативних ситуацій, відзначимо, що учасники стали демонструвати більшу компетентність у ситуаціях, в яких необхідно реагувати на негативні висловлювання, а також в ситуаціях, коли до випробовуваних звертаються з проханням.

Результати діагностики щодо визначення рівня комунікативних знань за модифікованою методикою М. Андрєєвої показали, що більшість учасників (83,3%) дали більшу кількість правильних відповідей після тренінгу, два випробовуваних (11,1%) отримали ті ж бали, один випробовуваний (5,6%) погіршив власний результат. Середній бал по групі підвищився з 12,9 до 15,6 (на 20,9%), що дозволяє говорити про тенденції до підвищення рівня комунікативних знань учасників тренінгу. Аналіз відповідей учасників показав, що найбільш яскрава позитивна динаміка демонструється у відповідях на питання, пов'язані з комунікативними прийомами і техніками. Так, учасники підвищили рівень знань в частині правил формулювання питань, а також технік регуляції емоційного напруження в бесіді.

Оцінимо достовірність зрушень за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Зрушення в бік збільшення кількості балів приймаємо за типові. Темп дорівнює 8 при критичних межах від 23 до 35 ($P = 0,000917$). Інтенсивність зрушень в бік збільшення кількості балів за методикою визначення рівня комунікативних знань перевищує інтенсивність зрушень в бік зменшення кількості балів за даною методикою. Після тренінгу з 2 до 10 осіб збільшилася кількість тих, які оцінюють свою поведінку як адаптивну. До тренінгу кількість учасників з екстремальним типом інтерперсональної поведінки (з точки зору оцінки іншої людини) становило 15 чол., після тренінгу цей показник знизився до 9 чол. Таким чином, очевидна тенденція до підвищення кількості учасників з адаптивним типом поведінки.

Також зменшилися відмінності між самооцінкою і взаємооцінкою учасників: якщо до тренінгу показники адаптивного і екстремального стилю поведінки розрізнялися в оцінках 5 осіб, то після тренінгу така різниця спостерігається в показниках одного випробовуваного.

Сукупність технологій формування комунікативної компетентності студентів умовно можна віднести до двох різних категорій. Перша категорія включає в себе розвиток компетентності в форматі навчального процесу при розробці відповідної методології та методики викладання у вищій школі. Друга категорія містить додаткові до навчального плану заходи – тренінги, майстер-класи, стажування та інші технології, впровадження яких не регламентовано обов'язковими вимогами до освітнього процесу. В рамках нашої роботи саме ця друга категорія «зовнішніх впливів» по відношенню до традиційного навчального процесу стала підставою для якісного поліпшення комунікативних знань, умінь, здібностей студентів.

За підсумками статистичного аналізу результатів діагностичних процедур можна сформулювати наступні висновки.

1. Після тренінгу підвищився рівень комунікативних здібностей, що діагностується за допомогою методики Дж. Гілфорда і М. Саллівен.

2. Підвищився рівень комунікативних умінь учасників, що діагностується за допомогою тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона: зріс показник компетентного стилю в спілкуванні після тренінгу (достовірність зрушень підтверджена).

3. Виріс рівень комунікативних знань респондентів: учасники дали більшу кількість правильних відповідей на питання про теорію спілкування (приріст середнього балу по групі склав 20,9%); збільшилася кількість випробовуваних, що демонструють адаптивний тип інтерперсональної поведінки, і зменшилися відмінності між самооцінкою і взаємооцінкою учасників.

В рамках даного дослідження проводилася оцінка студентами ефективності розробленої тренінгової програми шляхом заповнення анкети зворотного зв'язку за результатами тренінгу. 15 учасників тренінгу (72, 7,3%) підкреслили, що вся отримана ними інформація була актуальною; інші вважають актуальною «більшу частину інформації». Середній бал оцінки новизни отриманої

інформації за 10-бальною шкалою склав 6,5. Учасники відзначили, що частина інформації була знайома, але тренінг дозволив структурувати наявні знання і знайти шляхи їх застосування на практиці. Найбільш цікаві теми тренінгу, за версією учасників, наведені на рис.2.

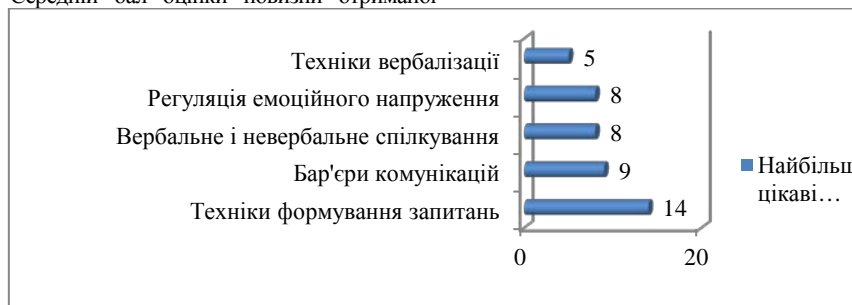


Рис. 2 Найбільш цікаві теми тренінгу

Середній бал оцінки практичної застосовності отриманої інформації за 10-бальною шкалою склав 8,5. Учасники відзначили, що можуть використовувати знання в особистому житті (спілкування з друзями, батьками) і діловій взаємодії (в рамках співбесіди, спілкування з керівництвом і колегами, публічних виступах).

При заповненні опитувальних листів учасники запропонували такі теми для розгляду в рамках тренінгу: поведінка в конфлікті, техніки аргументації, ділове листування, поведінка на роботі (дрес-код, особливості взаємодії з керівником), специфіка спілкування з колегами з інших країн. В якості навичок, які необхідно розвивати далі, випробовувані виділили самопрезентацію, регуляцію емоційної напруги; впевненість, формулювання питань, надання впливу.

За підсумками аналізу анкет зворотного зв'язку можна зробити висновок, що реакція учасників на тренінг є позитивною. Майбутні магістри педагогічної освіти продемонстрували більш високі показники комунікативних знань і комунікативних умінь, ніж до участі в тренінгу. Достовірність зрушень показників комунікативних здібностей в бік збільшення за підсумками тренінгу підтверджена стосовно деяких їх компонентів.

Проведене дослідження має наступні перспективи: розширення програми психодіагностики за рахунок використання додаткових методик, зокрема, для дослідження поведінки в конфлікті; вдосконалення програми тренінгу, наприклад, форми надання теоретичного матеріалу з метою підвищення залученості

випробовуваних в даний процес; розробку додаткових програм формування комунікативної компетентності магістрів педагогічної освіти з фокусуванням на проблеми, що виникають в процесі ділового спілкування; пошук шляхів впровадження подібних тренінгів, спрямованих на формування комунікативної компетентності у студентів-менеджерів, в систему навчання у ЗВО на постійній основі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Залежно від передбачуваної спеціалізації педагогів можливе конструювання різних сценаріїв соціально-психологічного тренінгу, в яких будуть варіюватися акценти на кожній психологічній характеристиці комунікативної компетентності. Така варіативність сценаріїв може послужити підставою для формування у студентів готовності управління динамічним співвідношенням комунікативних знань, умінь, здібностей в майбутній професійній діяльності. Таким чином, практична значимість дослідження полягає в апробації підходу до оцінки ефективності запропонованого сценарію соціально-психологічного тренінгу; в можливості діагностики ступеня сформованості у студентів комунікативних знань, умінь, здібностей; в перспективах наступності розвитку комунікативної компетентності в контексті індивідуальної траєкторії професійної діяльності після навчання у ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні методик формування управлінських компетенцій майбутніх фахівців з менеджменту освіти.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций. *Социальная психология и общество*. 2011. № 4. С. 5–14.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: учебник. 2-е изд., доп. К.: ВЦ «Академия», 2009. 376 с.
3. Вачков И. В. Уровневая типология тренинговых групп. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2013. № 10. С. 207–210.
4. Дмитренко М.И. Ділове спілкування як феномен соціальної дійсності: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03. Харк. ун-т повітр. сил. Харків., 2005. 19 с
5. Калантаевская А. А., Гришина Н. В., Базаров Т. Ю. Стилевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений. *Вестник Санкт-Петербургского гос. ун-та*. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 51–62.
6. Основы теории мовної комунікації: навч. посіб. / О. А. Семенюк, К. Ю. Парашук. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с
7. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
8. Товканець Г.В. Перцептивні аспекти педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Випуск 1 (43). С. 242 – 245.
9. Чанько А. Д. Методические аспекты преподавания бизнес-дисциплин в группах топ-менеджеров. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Сер. 8: Менеджмент. 2012. № 1. С. 136–167.
10. Brečko, Daniela (2002): Štirideset sodobnih učnih metod. Ljubljana, Sofos.
11. A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes / Z. T. Kalinoski [et al.] *Journal of Organizational Behavior*. 2013. Vol. 34. Pp. 1076–1104. DOI: 10.1002/job.1839
12. Kotter J. P. What effective general managers really do. *Harvard Business Review*. 1999. Pp. 145–159.
13. Morano Miran (2013) Priprava na izvedbo interaktivnega izobraževanja (nelektorirano gradivo). Ljubljana.

14. Salter N. P., O'Malley A. L. A good graduate industrial-organizational education begins in undergraduate classrooms. *Industrial and Organizational Psychology*. 2014. Vol. 7, issue 1. Pp. 15–18.
15. Stokoe E. The conversation analytic role-play method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*. 2014. Vol. 47 (3). Pp. 255–265. DOI: 10.1080/08351813.2014.925663
16. Susic B., Lah P., Visocnik B.P. An education and training program for energy managers in Slovenia –Current status, lessons learned and future challenges. *Journal of Cleaner Production*. 2017.

References

1. Andreeva G. M. (2011) Rolevoy repertuar rukovoditelya v usloviyah sotsialnykh transformatsiy [Role repertoire of the head in the conditions of social transformations]. *Sotsialnaya psihologiya i obschestvo*. # 4. S. 5-14.
2. Batsevych F. S. (2009) Osnovy komunikativnoi linhvistyky: pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: a textbook.]. 2-he vyd., dop.K.: VTs «Akademiia».
3. Vachkov I. V. (2013) Urovnevaya tipologiya treningovykh grupp [Level typology of training groups]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)*. # 10. S. 207–210.
4. Dmytrenko M.I.(2005) Dilove spilkuvannia yak fenomen sotsialnoi diisnosti [Business communication as a phenomenon of social reality]: Avtoref. dys... kand. filosof. nauk: 09.00.03. Khark. un-t povitr. syl. Kharkiv.
5. Kalantaevskaya A. A., Grishina N. V., Bazarov T. Yu. (2016) Stilevyie osobennosti samodeterminatsii v situatsii zhiznennykh izmeneniy [Style features of self-determination in a situation of life changes.]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 16: Psihologiya. Pedagogika. Vyip. 4. S. 51–62. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016
6. Osnovy teorii movnoi komunikatsii : navch. posib. (2010)[Fundamentals of the theory of linguistic communication: teach. manual] / O. A. Semeniuk, K. Yu. Parashchuk. K.: VTs «Akademiia».
7. Sidorenko E. V. (2008) Trening kommunikativnoy kompetentnosti v delovom vzaimodeystvii [Training communicative competence in business interaction]. SPb. : Rech..
8. Tovkanets H.V. (2018) Pertseptivni aspekty pedahohichnoi vzaemodii [Perceptual aspects of pedagogical interaction]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya «Pedahohika. Sotsialna robota»*. Vypusk 1 (43). S. 242 – 245..
9. Chanko A. D. (2012) Metodicheskie aspekty prepodavaniya biznes-distiplin v gruppah top-menedzherov [Methodical aspects of teaching business disciplines in groups of top managers]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Ser. 8: Menedzhment. # 1. S. 136-167.
10. Brečko, Daniela (2002) Štirideset sodobnih učnih metod. Ljubljana: Sofos.
11. A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes (2013) / Z. T. Kalinoski [et al.] *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 34. Pp. 1076–1104. DOI: 10.1002/job.1839
12. Kotter J. P. (1999) What effective general managers really do. *Harvard Business Review*. Pp. 145–159.
13. Morano Miran. (2013) Priprava na izvedbo interaktivnega izobraževanja (nelektorirano gradivo). Ljubljana.
14. Salter N. P., O'Malley A. L. (2014) A good graduate industrial-organizational education begins in undergraduate classrooms. *Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 7, issue 1. Pp. 15–18.
15. Stokoe E. (2014) The conversation analytic role-play method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*. Vol. 47 (3). Pp. 255–265. DOI: 10.1080/08351813.2014.925663
16. Susic B., Lah P., Visocnik B.P. (2017) An education and training program for energy managers in Slovenia –Current status, lessons learned and future challenges. *Journal of Cleaner Production*. 2017; 142:3360-3369. DOI: 10.1016/j.jclepro.2016.10.133

В статье рассматривается проблема использования тренинговых технологий в профессиональной подготовке будущих магистров педагогического образования - специалистов по менеджменту образования. Подчеркнута важность формирования коммуникативных компетенций и предложены методики исследования уровня коммуникативных компетенций магистров педагогического образования по специальности «Педагогика высшей школы». Использовались методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена для диагностики уровня развития коммуникативных способностей, тест коммуникативных умений Л. Михельсона.

Ключевые слова: тренинговые технологии, магистр педагогического образования, специалисты по менеджменту образования, коммуникативная компетентность, учреждение высшего образования.

The article deals with the problem of the using of training technologies in the professional training of future masters of pedagogical education – specialists in management education. The purpose of the article is to disseminate the effectiveness of the training program on the formation of psychological characteristics of communicative competence and readiness to manage their dynamic relationships with future educators in the context of their professional activities in the field of education management. The importance of forming communicative competencies is emphasized and methods of studying the level of communicative competences of masters in pedagogical education are offered. The methods of research of social intelligence J. Gilford and M. Sullivan for diagnostics of the level of development of communicative abilities, test of communicative skills of L. Michelson were used. The research used methods of psychodiagnosis for assess the degree of formation of components of the communicative competence of students, future professionals in management education. A training program is prepared taking into account the features of the group of subjects. The study has the following perspectives: expansion of the program of psychodiagnosis through the use of additional methods, in particular, to study the behavior in the conflict; improvement of the training program, for example, the form of theoretical material in order to increase the attractiveness of the subjects in the process; development of additional programs for the formation of communicative competence in student-managers focusing on problems that arise in the process of business communication; the search for ways of introducing similar trainings aimed at forming communicative competence among students-managers, in the system of studying in the institutions of higher education on a permanent basis. It is concluded that depending on the alleged specialization of teachers it is possible designing different scenarios of social and psychological training, in which the emphasis will be on each psychological characteristic of communicative competence. Such variability of scenarios can serve as the basis for the formation of students' readiness to manage the dynamic relationship of communicative knowledge, skills and abilities in future professional activities.

Key words: training technologies, the master of pedagogical education, specialists in management of education, communicative competence, institution of higher education.

ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано використання інформаційних технологій навчання у вищих навчальних закладах з метою розширення можливостей підготовки майбутніх фахівців. Подана характеристика інформаційних технологій, їх класифікація, визначено загальні особливості, етапи реалізації, умови використання, а також основні переваги та деякі недоліки інформаційних технологій навчання. Здійснено аналіз засобів інформаційних технологій, які використовуються у підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: інформатизація навчального процесу, майбутні фахівці, інформаційні технології, засоби навчання, мультимедійні технології, web-технології, хмарні технології.

Постановка проблеми. Інформатизація освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів реформування. Головна мета – підготовка фахівця до повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексна перебудова педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності. Інформатизація навчального процесу значною мірою сприяє розв'язанню проблем його гуманізації, оскільки з'являються можливості значної інтенсифікації спілкування, врахування індивідуальних нахилів і здібностей, розкриття творчого потенціалу викладачів і студентів, диференціації навчання відповідно до особливостей студентів; звільнення викладача та студента від необхідності виконання рутинних, технічних операцій, надання їм широким можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Упровадження в навчальний процес вищої школи нових інформаційних технологій є об'єктивним процесом розвитку освіти і не залишилося поза увагою багатьох науковців. Так, дослідження у зазначеній галузі, зокрема теоретико-методологічні основи інформаційних технологій розкрито у роботах Ю.Машбиця; питання, пов'язані із використанням інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу, висвітлені у роботах Р. Гуревича, В. Монахова; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій розглядалися у дослідженнях І. Богданової, М. Лукашука, Л. Панченко та ін.

Інформаційні технології є інструментом, який дає змогу викладачу якісно змінити методи, а також організаційні форми своєї роботи і на цій основі розвивати індивідуальні здібності студентів, спонукати кожного гармонізувати притаманні йому особистісні якості; концентрувати основну увагу на формуванні пізнавальних здібностей, на ефективній навчальній діяльності; підтримувати і розвивати прагнення до самовдосконалення.

Мета статті: проаналізувати застосування інформаційних технологій навчання у закладах вищої освіти, визначити їх дидактичні можливості та вплив на формування і розвиток компетентностей учасників освітнього процесу.

Результати дослідження. Інформаційні технології – це сукупність прийомів, методів та засобів послідовного якісного перетворення інформації на таких етапах інформаційних процесів, як збирання, передавання, зберігання, обробка, накопичення. Інформаційні технології – це алгоритм перетворення інформації з використанням відповідних методів і засобів [1].

Залежно від функцій в організації освітнього процесу інформаційні технології класифікують на:

- інформаційно-навчальні (мультимедійні технології, графічні технології, електронні бібліотеки, електронні книги, словники, навчальні довідники, комп'ютерні програми, тощо);
- інтерактивні (web-технології, хмарні технології, електронна пошта, електронні телеконференції);
- комунікативно-пошукові (інтернет-технології, технології оптимального пошуку, технології комунікацій) [2, с.78].

Серед зазначених інформаційних технологій є такі, які найбільш ефективно використовуються у навчальному процесі

вищого навчального закладу. Зупинимось коротко на їх особливостях.

Мультимедійна технологія – це технологія, яка дозволяє за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну даними. В основі мультимедійної технології закладена система гіпертекста (роботи з комбінаціями текстових матеріалів) та гіпермедіа (робота з комбінаціями графіки, звука, відео та анімації). За допомогою мультимедійних технологій покращується наочність у представленні інформації; імітуються і моделюються реальні процеси; здійснюється словесний супровід наочної інформації, озвучування та оживлення об'єктів; забезпечується інтерактивність програмних засобів; створюється віртуальне освітнє середовище.

Засоби мультимедійних технологій виокремлюють на основі:

- взаємодії – засоби синхронної взаємодії (відеоконференції), асинхронної взаємодії, он-лайн режим (вебінари, електронні навчальні матеріали);
- використання самих мультимедійних технологій (віртуальні об'єкти, реальні відеофрагменти, аудіофрагменти, анімаційна графіка і т.д.) [3].

Однією з беззаперечних переваг мультимедійних технологій є можливість створення на їх основі презентацій, що розробляються авторськими засобами мультимедіа.

Мультимедійна презентація – це найпростіший різновид мультимедійної технології. Процес створення мультимедійної презентації включає такі основні етапи: формулювання теми презентації; збір матеріалів з теми (текст, малюнки, анімація, відео, звук); розподіл матеріалів теми на ту кількість слайдів, яка планується в презентації; вибір програми для створення презентації; вибір оформлення слайдів (для всієї презентації бажано мати однотипне оформлення); визначення розмітки кожного слайду; розміщення на слайдах необхідної інформації; додавання анімацій; додавання фонові музики, відео-, аудіо-матеріалів (за необхідності); перегляд презентації та її корекція; збереження презентації. В освітньому процесі мультимедійні засоби допомагають відтворювати навчальний матеріал, проте не дають можливість безпосередньо взаємодіяти з об'єктом, що демонструється. Ефективним технічним засобом навчання, що дає можливість вирішити це завдання є комплекс технічних засобів, який складається з мультимедійного проектора, комп'ютера та чутливого до дотику екрану (SMART Board).

Перші інтерактивні дошки були випущені фірмою SMART Technologies в 1991 році. SMART Board є гнучким інструментом, у якому поєднуються простота звичайної маркерної дошки із можливостями комп'ютера. У поєднанні з мультимедійним проектором SMART Board стає великим чутливим до дотику екраном з діагоналю майже 2 м. За допомогою дотиків до поверхні цього екрану можна керувати роботою комп'ютера. Не відволікаючись від пояснення матеріалу є можливість відкрити будь-яку комп'ютерну програму, продемонструвати потрібну

інформацію роблячи при цьому необхідні помітки та виділення, що акцентують увагу студентів. Навчальний комплекс на основі SMART Board є реалізацією концепції нового інформаційного середовища й призначений для необмеженого використання викладачами, вчителями, аспірантами й студентами (лекції, практичні й самостійні заняття, довідкова підтримка і т.п.). При використанні технології SMART Board у системі «викладач-студент» між елементами системи виникають досить складні взаємозв'язки, змінюються роль і функції викладача в навчальному процесі.

При проведенні лекції з використанням інтерактивної дошки студенти мають можливість не конспектувати докладно матеріал, а сконцентрувати свою увагу на суті лекції, тому що після закінчення заняття вони можуть одержати електронний варіант лекції («старт-конспект») з позначками й коментарями викладача, які акцентують увагу студентів на найбільш важливих і складних моментах лекції. На лабораторно-практичних заняттях переваги використання інтерактивної дошки ще більш переконливі. Викладач не витрачає часу на запис завдань, створення малюнків і схем на дошці. Використання цікавих матеріалів та інтерактивних ресурсів, можливість переміщати й видозмінювати об'єкти, записувати послідовність дій користувачів дошки, установлювати гіперпосилання й багато інших можливостей роблять заняття продуктивними й творчими. До складу інтерактивної дошки SMART Board входить програмне забезпечення SMART Notebook. Комплект файлів SMART Notebook зі змістом лекційних і практичних занять ("старт-конспект") зможе стати незамінним помічником при підготовці студентів до контрольних тестувань та екзаменів, а також для тих студентів, які за тими або іншими причинами не були присутні на заняттях.

Слід зазначити, що при проектуванні навчальних занять з використанням технології SMART Board варто керуватися такими правилами:

- підпорядкування технології SMART Board педагогічній задачі, а не навпаки;
- оптимальне дозування використання технології SMART Board у сполученні з традиційними методами навчання;
- поєднання можливостей традиційних і нових видів технічних засобів, таких як інформаційні комп'ютерні технології;
- вибір такого варіанту застосування технології SMART Board, завдяки якому пізнавальна активність студентів підвищується;
- постійне вдосконалення технологій проектування навчального процесу.

На даний час інтерактивні технології на базі пристрою SMART Board усе більш активно впроваджуються в освітній простір України. Використання SMART Board дозволяє викладачеві творчо проектувати навчальний процес, використовувати при проведенні лекцій, семінарів, майстер-класів, тренінгів, демонстрації необхідного матеріалу широкій аудиторії під час нарад, конференцій тощо.

Існує кілька сучасних перспективних веб-технологій, використання яких дає змогу викладачам вирішувати найрізноманітніші освітні завдання. Однією з таких технологій є технологія Веб 2.0 (Web 2.0) – друге покоління мережних сервісів, що останнім часом стали основою розвитку мережі Інтернет.

Принциповою відмінністю технології Веб 2.0 від технології Веб 1.0 (Web 1.0) – першого покоління сервісів мережі Інтернет, є те, що її використання дає змогу не лише переглядати веб-ресурси мережі, а й завантажувати власні, здійснювати обмін цими ресурсами з іншими користувачами, діяти спільно з метою їхнього накопичення, брати участь в обговореннях та ін.

Технології Веб 2.0 справедливо називають соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання, зазвичай, здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів. Групи користувачів можуть утворювати цілі мережні співтовариства, які об'єднують свої зусилля для досягнення відповідної мети. До основних типів соціальних сервісів Web 2.0

відносять: блоги (мережні щоденники), вікі-енциклопедія, веб-журнал, засоби для збереження закладок, соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, карти знань [4, с.180-181].

Аналогічно до використання інших Інтернет-ресурсів веб-технології потребують реєстрації та встановлення необхідного програмного забезпечення та організації використання. Вони мають велику популярність у сучасній молоді, доступність та передбачають можливість включення до соціуму студентів з особливими потребами. Проте веб-технології не замінюють живого спілкування викладача зі студентами, можуть займати досить багато часу. Недоліком є і використання провайдерів платних послуг та Інтернет-реклами.

Одними із сучасних інформаційних технологій є хмарні технології. Хмарні технології – це зручне мережеве середовище для зберігання і опрацювання інформації, що поєднує в собі апаратні засоби, ліцензоване програмне забезпечення, канали зв'язку, а також технічну підтримку користувачів. В освіті хмарні технології дозволяють педагогам створювати та зберігати потужні масиви інформації та забезпечувати доступ до них тих, хто навчається. При цьому студенти можуть отримувати різні повноваження – переглядати чи скачувати матеріали, здійснювати редагування документів тощо. Під хмарою розуміють сукупність пов'язаних між собою серверів, на стороні яких видалено здійснюється вся необхідна користувачу робота по збереженню, оновленню, архівації та обробці інформації [5]. Найбільш відомими у світі є безкоштовні хмарні платформи Microsoft Live@edu, Google Apps Education Edition та хмарні сервіси на їх основі.

Сучасні хмарні ресурси поділяються на три види, які умовно називаються: «Інфраструктура як послуга», «Платформа як послуга», «Програмне забезпечення як послуга» [6, с.284]. На першому рівні користувачі отримують базові ресурси, наприклад, процесори для зберігання інформації (використовується найчастіше). На другому рівні користувачі мають можливість встановлювати власні комп'ютерні програми на платформі провайдера. Вищий рівень хмарних технологій – використання власного програмного забезпечення розробника, що надають користувачам значні можливості для роботи з інформацією і незалежність від власного програмного забезпечення.

Основною перевагою використання хмарних платформ та хмарних сервісів є безперервність та доступність навчання будь-де та будь-коли – взаємодія викладачів, студентів або адміністраторів із хмарною платформою та її сервісами здійснюється за допомогою будь-якого пристрою (комп'ютер, планшет, мобільний телефон і т. п.), на якому встановлено браузер із можливістю підключення до глобальної мережі Інтернет.

Наступними перевагами є мобільність – у користувача відсутня прив'язаність до одного робочого місця; економічність – користувачу не потрібно мати потужні системи для зберігання інформації, купляти, встановлювати та оновлювати програмне забезпечення на своїх комп'ютерах; гнучкість – постійне удосконалення і поява нових можливостей; можливості для організації спільної діяльності та надійність збереження інформації.

У використанні хмарних технологій є і певні ризики: безпечність – користування віддаленими центрами опрацювання даних, що не підконтрольні освітній організації; інколи провайдери «хмар» використовують безкоштовні ресурси для розсилки користувачам небажаних повідомлень чи реклами; прив'язаність до постачальника, тому буває важко перейти до іншого провайдера з аналогічним продуктом та можливість введення плати за користування чи обмеження доступного обсягу зберігання інформації.

Використовуючи в освітньому процесі сучасні інформаційні технології, викладач повинен застосовувати їх в підготовці, аналізі, коригуванні навчального процесу, управлінні навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю студентів; добирати найраціональніші методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості студентів, їх нахили і здібності, а також ефективно поєднувати традиційні методичні

системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання інформаційних технологій у навчанні та професійній діяльності сприяє удосконаленню інформаційної культури студентів, здійсненню рівневої та профільної диференціації навчально-виховного процесу з метою розвитку нахилів і

здібностей студентів, задоволення їхніх запитів і потреб, розкриття творчого потенціалу; удосконаленню управління освітою; підвищенню ефективності наукових досліджень. Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення готовності викладачів до використання інформаційних технологій з метою поглиблення власної наукової і викладацької компетентності.

Список використаних джерел

1. Скопень М. М. Комп'ютерні інформаційні технології в туризмі / М. М. Скопень. – К. : Кондор, 2005. – 301 с.
2. Замошнікова О.В. Новые информационные технологии в образовании / О.В. Замошнікова // Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф. [Екатеринбург, 26-28 февраля 2008 г.]. – Екатеринбург: Изд - во Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2008. – Ч. 2. – С. 78-83.
3. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання / О.П.Буйницька [навч. посіб.]. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
4. Романишина О.Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах / О.Я. Романишина // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Випуск 29. – С.179-183.
5. Дюлічева Ю.Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: Проблеми та перспективи / Юлія Дюлічева. // Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського. Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 14 – С. 58-64.
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: [монография] / Под ред. Бадарча Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320с.

References

1. Skopen M. M. Komp'yuterni informatsiini tekhnologii v turizmi [Computer Information Technology in Tourism]. K. : Kondor, 2005.
2. Zamoshnykova O.V. Novye ynformatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyu [New information technologies in education] *Novye ynformatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyu: Materyaly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Ekaterynburh, 26-28 fevralia 2008 h.]. Ekaterynburh: Yzd - vo Ros. hos. prof.-ped. un-t., 2008. Ch. 2. S. 78-83.*
3. Buinytska O.P. Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia [Information technology and technical means of training] [navch. posib.]. K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2012. 240 s.
4. Romanyshyna O.Ya. Ohliad informatsiinykh tekhnolohii ta zasobiv yikh realizatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Overview of information technologies and their means of implementation in higher educational institutions] *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota.* 2013. Vypusk 29. – S. 179-183.
5. Diulicheva Yu.Yu. Uprovadzhennia khmamykh tekhnolohii v osvitu: Problemy ta perspektyvy [Introduction of cloud technologies in education: Problems and perspectives] *Tavriyskiy natsionalnyi universytet imeni V.Y. Vernadskoho . Informatsiini tekhnologii v osviti.* 2013. № 14/ S. 58-64.
6. Ynformatsyonnye y kommunykatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyu: [monohrafiya] [Information and communication technologies in education] Pod red. Badarcha Dendeva. M. : YITO YuNESKO, 2013. 320s.

Статья посвящена вопросам информационных технологий с целью расширения возможностей подготовки будущих специалистов. Представлена характеристика информационных технологий, их классификация, определены особенности, этапы реализации, условия использования, а также основные преимущества и некоторые недостатки. Осуществлен анализ средств информационных технологий, используемых в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: информатизация учебного процесса, будущие специалисты, информационные технологии, средства обучения, мультимедийные технологии, web-технологии, облачные технологии.

The aim of the article is to analyze the use of information technologies while teaching at higher educational institutions, determine their didactic possibilities and influence on the formation and development of learners' competencies. To achieve the set aim there were used the general scientific methods of research: analysis of scientific literature, synthesis of research data, comparison and systematization of key concepts, their classification and generalization of research results. Research results provide the development of possibilities for teaching the future specialists by means of information technologies and influence on the type of their educational and professional activity. The article covers the concept of the information technologies and their classification. It also presents the characteristics of information technologies, determines their general peculiarities, implementation stages, use conditions and main advantages and some disadvantages. The article analyzes the means of information technologies used in preparing the future specialists. It discovers the possibilities of using the multimedia technologies, software and hardware complex based on SMART Board, web-technologies and cloud technologies. The article analyzes the main problems, which can be solved by means of implementing the use of information technologies while teaching at higher educational institutions and readiness of future specialists to use the modern information technologies. The scientific novelty of research results in the characteristics of new information technologies which are used for preparing the future specialists, definition of the conditions of their usage in educational process at high school, analysis of the main advantages and disadvantages. The practical importance of research consists in determining the didactic possibilities of information technologies, their practical use at lectures and seminars, while doing scientific research, homework and individual work by the students and while conducting trainings, master-classes, methodological seminars and scientific conferences.

Key words: computerization of educational process, future specialists, information technologies, means of education, multimedia technologies, web-technologies, cloud technologies.

Orosová Renáta,
PaedDr., PhD, vedúca katedry pedagogiky,
Petríková Katarína,
Mgr., PhD, odborný asistent, katedra pedagogiky,
Starosta Volodymyr,
Prof., DrSc., profesor, katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

ROZVOJ DIAGNOSTICKÝCH A REFLEXÍVNYCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Autori opisujú možnosti formovania diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov počas pedagogickej praxe študentov učiteľstva UPJŠ (Slovenská republika). Predmetom pozorovania je v rámci hospitačnej náčuvovej priebežnej pedagogickej praxe študentov v jej pedagogickej časti: «Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách», «Priebeh a etapy vyučovania», «Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov». Každá téma pozorovania obsahuje postup práce, pozorovaciu schému a otázky pre reflexiu získaných pozorovacích výsledkov. Autori sa rozhodli zmapovať úroveň kompetencií študentov učiteľstva a v príspevku prezentujú výsledky výskumu orientovaného na názory cvičných učiteľov na úroveň diagnostických a reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ. Výsledky výskumu poukázali, že väčšina študentov má dobre formované zručnosti na analýzu javov pedagogickej reality, na úpravu vlastného správania. Určité zlepšenie je potrebné pri rozvoji zručností na modifikáciu prístupov a vyučovacích metód, ktoré sú dôležité v pedagogických činnostiach.

Kľúčové slová: študent učiteľstva, praktická profesijná príprava budúcich učiteľov, diagnostická kompetencia, reflexívna/sebareflexívna kompetencia.

Stanovenie problému. Nové výzvy na vzdelávanie s cieľom zlepšenia celkovej spoločenskej situácie sa v súčasnosti zameriavajú na moderné integračné socioekonomické procesy v európskych krajinách. Inovácie, ktoré zasiahli v ostatnej dobe školský systém z hľadiska prístupov, metód a foriem, je potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy. Na Ukrajine prebieha primeraná reforma, pričom pozornosť sa venuje transformácii skúseností v oblasti vzdelávania z rôznych krajín sveta. Štúdium skúseností zahraničných krajín, najmä tých, ktoré hraničia s Ukrajinou, umožňuje identifikovať zvláštnosti prístupov k odbornej príprave študentov učiteľstva.

Personalistické, konštruktivistické a sociálne kontextové trendy akcentujú postupný rozvoj, vyzrievanie osobnosti učiteľa, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie učiteľskej činnosti mení z roly študenta na učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie iných osôb. Je zdôrazňovaná reflexia ako spôsob získavania informácií o svojej činnosti a vzájomných vzťahoch, ktoré vznikli v procese vyučovania, štúdia a učenia sa. Ich zámerom je vytvoriť príležitosť uvažovať nad vlastnými rozhodnutiami a ich úlohou v praxi (Bengtsson, 1995) [1].

Analýza výskumov a publikácií venovaných problematike učiteľských kompetencií sa začína oprávnene venovať stále viac pozornosti v pedagogickej teórii (Kosová, Tomengová a kol., 2015 [4]; Rovňanová, 2015 [9]; Nemcová, 2015 [6]; Ferencová, Šuťáková, 2013 [2]; Machu, Málek, 2015 [5]). Pri tvorbe študijných programov v učiteľských prípravkách sa zdôrazňuje dostatok možností nadobudnúť kompetencie, spôsobilosti, nevyhnutné pre výkon učiteľského povolania. K tomu je potrebné jednoznačne špecifikovať príslušné kompetencie v podobe konkrétnych, demonštrovateľných činností, ako aj kritériá, t.j. štandardy, ktoré predstavujú mieru (hranicu), kedy je ešte možné výkon považovať za akceptovateľný. Teórii a praxi výučby budúcich učiteľov v Slovenskej republike bola vždy venovaná náležitá pozornosť a výskumy boli zamerané rôznymi smermi, predovšetkým autormi, ako M. Čermotová, M. Darák, P. Gavora, M. Kireš, B. Kosová, J. Maňák, E. Petlák, O. Šimoník, Š. Švec, I. Turek, M. Zelina, M. Zelinová a iní.

Cieľom tejto štúdie je poukázať na dôležitosť rozvoja diagnostických a reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, predstaviť možnosti rozvoja kompetencií počas náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe študentov - budúcich učiteľov v podmienkach Univerzity P.J.Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) a prezentovať výsledky pedagogického výskumu zameraného na zistenie úrovne učiteľských kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov so zreteľom na reflexívne kompetencie študentov učiteľstva.

Prezentácia hlavného materiálu. V procese hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe je cieľom v rámci vzdelávania učiteľov, aby budúci učiteľ vhodne volil diagnostické metódy na riešenie odborno-metodického problému.

Je dôležité zvažovať hlavné témy pozorovaných pedagogických javov, štádiá ich implementácie a úlohy pre študentov smerujúce k zamysleniu sa nad výsledkami diagnózy. Pre pozorovanie pedagogických javov študenti využívajú pozorovacie hárky, do ktorých si zaznamenávajú meno a priezvisko praktikanta (študenta učiteľstva), ročník, predmet, počet žiakov v triede, meno vyučujúceho a dátum pozorovania pedagogického javu v podmienkach pedagogickej praxe.

V tejto štúdií sa budeme zaoberať iba pedagogickou časťou hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej pedagogickej praxe. Predmetom pozorovania pedagogických javov v rámci pedagogickej časti praxe sú «Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách», «Priebeh a etapy vyučovania», «Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov» (R. Orosová, 2017) [7]. Pozorovacie hárky majú jednotnú štruktúru.

Téma: 1. Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách na vyučovaní (P. Gavora, 1998) [3].

Cieľ: Pozorovať a registrovať frekvenciu výskytu interakcií učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách na vyučovaní. Postup práce:

- pozorujte a priebežne registrujte frekvenciu výskytu jednotlivých kategórií nevhodného správania sa žiakov;
 - zaznamenajte reakciu učiteľa na nevhodné správanie sa žiakov;
 - poznamenajte si dôsledok učiteľovej reakcie na nevhodné správanie sa žiakov;
 - po ukončení pozorovania sformulujte závery o druhoch nevhodného správania sa žiakov na vyučovacej hodine, o reakciách učiteľa a ich účinku;
 - porovnajte pozorované skutočnosti s pedagogickou teóriou.
- Kritériá pozorovania interakcie učiteľa a žiaka:
- vyrušovanie (či učiteľ postrehol, že je žiak nepozorný; ako učiteľ reagoval na rozprávanie sa žiaka/žiacov; či učiteľ riešil agresívne správanie žiaka, či zvolil vhodný prístup a prostriedky;
 - žarty (z akého dôvodu žiaci žartovali na osobu učiteľa);
 - priestupky (ako učiteľ riešil priestupky na vyučovaní);
 - subjektívne ťažkosti (či sa vyskytli subjektívne ťažkosti žiakov, ktoré ovplyvnili vyučovací proces).

Tab.1.

Štruktúrovaný pozorovací systém interakcie učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách

Správanie sa žiaka		Frekvencia výskytu	Reakcia učiteľa	Účinok reakcie
Vyrúšovanie	Nepozornosť (snívanie, sledovanie pohybu za oknami, obzeranie sa, zabávanie sa, kreslenie do zošita, vrtenie sa ...)			
	Rozprávanie (so susedom, čítanie nahlas, našepkávanie ...)			
	Neslušnosť (strkanie do iných, behanie po triede, smiech, vykrikovanie, skákanie do reči, robenie grimás, poznámky na adresu učiteľa ...)			
	Agresivita (hádzanie predmetov, napádanie slabších, bitie spolužiakov)			
	upútavanie pozornosti (dobiedzanie, šaškovanie, ohováranie)			
	Vzdorovitosť (ignorovanie učiteľa, odmietanie pokynov a príkazov, odvrávanie, robenie napriek, kreslenie karikatúr zo vzdoru)			
Žarty	napr. ako snaha vyhnúť sa povinnosti; ako reakcia na neadekvátne konanie učiteľa; ako snaha „spoznať“ učiteľa			
Priestupky	krádež, ničenie majetku, podvádzanie, záškoláctvo			
Subjektívne ťažkosti	pod vplyvom intoxikácie či náhleho ochorenia			

Otázky a úlohy na reflexiu: Čo mohlo byť príčinou pozorovaného nevhodného správania sa žiakov? Aké nevhodné správanie sa žiakov na hodine bolo najčastejšie? Akými spôsobmi a postupmi učiteľ najčastejšie reagoval na nespokojujúce správanie sa žiakov? Ktoré intervencie učiteľa (ne)odstránili nespokojujúce správanie sa žiakov? Navrhnite niekoľko postupov, ktorými by bolo možné predchádzať nespokojujúcejmu správaniu sa žiakov na hodine. V kontexte pozorovanej vyučovacej hodiny doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom

Téma: 2. Priebeh a etapy vyučovacej hodiny (I. Turek, 2010) [10].

Ciel: Pozorovať a registrovať činnosť učiteľa a žiakov v priebehu etáp vyučovacej hodiny. Postup práce:

- pozorujte a registrujte činnosť učiteľa a žiakov v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny;
- zaznamenajte približné časové trvanie jednotlivých etáp vyučovacej hodiny;
- po ukončení pozorovania sformulujte závery o činnosti učiteľa a žiakov v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny;
- porovnajte pozorovanú skutočnosť s pedagogickou teóriou.

Kritériá, otázky a úlohy na pozorovanie, reflexiu priebehu a etáp vyučovacej hodiny (pre každý etáp študenti zaznamenávajú «Činnosť učiteľa ...», «Činnosť žiaka ...»):

- organizačná časť a prezentácia cieľov: Či učiteľ urobil základné organizačné úkony (zápis do triednej knihy a pod.)? Či žiakom oznámil cieľ vyučovacej hodiny (doslovne)?

- kontrola domácich úloh: Akým spôsobom prebehla kontrola domácej úlohy (jednotlivo alebo hromadne s celou triedou)? Či bola domáca úloha hodnotená alebo klasifikovaná?

- aktualizácia prv osvojeného učiva (diagnostická etapa): Ako boli zamerané otázky učiteľa pri skúšaní a opakovaní? Či bolo hodnotenie objektívne, spravodlivé a učiteľom zdôvodnené? akou formou hodnotil výsledok učebnej činnosti žiakov?

- motivácia (motivačná etapa): Či učiteľ prejavil pozitívny záujem o žiakov? či učiteľ nadviazal novým učivom na skúsenosti žiakov? Či učiteľ navodil nejakú zábavnú, zaujímavú, neobvyklú činnosť? Či učiteľ priniesol nejaký zaujímavý materiálny objekt? Či učiteľ odmeňoval, hodnotil činnosť žiakov?

- osvojovanie nového učiva (expozičná etapa): Ako učiteľ sprístupňoval nové učivo žiakom? či a ako učiteľ odlišil základné, rozširujúce a prehľbujúce, resp. doplňujúce učivo? Aké boli učiteľove typické otázky (faktografické, problémové a i.)? Aké učebné pomôcky a didaktickú techniku učiteľ používal?

- upevňovanie a prehľbovanie učiva (fixačná etapa): Či a ako učiteľ opakoval nové učivo so žiakmi? Aké fixačné metódy používal? Či nové učivo systematizovalo osvojené vedomosti? Aké boli učiteľove typické otázky?

- zadanie domácej úlohy: Akým spôsobom bola daná domáca úloha (s vysvetlením zadania alebo bez)?

- zhodnotenie vyučovacej hodiny a záver: Či učiteľ zhodnotil a zhrnul priebeh vyučovacej hodiny a prácu žiakov.

Tab.2.

Elementárny hospitačný záznam priebehu a etáp vyučovania

Priebeh VH	Činnosť učiteľa	Činnosť žiaka	Poznámky
Organizačná časť a prezentácia cieľov VH			
Kontrola domácich úloh			
Aktualizácia prv osvojeného učiva			
Motivácia			
Osvojovanie nového učiva			
Upevňovanie a prehľbovanie učiva			
Zadanie domácej úlohy			
Zhodnotenie vyučovacej hodiny a záver			

Záverečné otázky a úlohy na reflexiu: Ktoré etapy vyučovania ste zaregistrovali? Ako dlho trvali jednotlivé etapy vyučovania? Splnili jednotlivé etapy vyučovania svoje didaktické funkcie? Ktorá etapa vyučovania tvorila jadro vyučovacej hodiny? V čom spočíva význam

teoretického poznania etáp vyučovania? Čo Vám priniesla hospitácia? Čo sa Vám páčilo na VH z pohľadu etáp vyučovania? V kontexte pozorovanej VH doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom.

Téma: 3: Humanizácia hodnotenia (I. Pavlov, 1999) [8].

Ciel': Pozorovať a registrovať výskyt kategórií humanizácie hodnotenia.

Postup práce:

– pozorujte a registrujte výskyt jednotlivých kategórií humanistického hodnotenia;

– spočítajte frekvenciu výskytu pozorovaných javov v jednotlivých kategóriách;

– vyvodte závery o humanisticky orientovanom hodnotení učebnej činnosti žiakov na pozorovaných hodinách a porovnajte pozorovanú skutočnosť s pedagogickou teóriou.

Kritériá, otázky a úlohy na pozorovanie, reflexiu priebehu humanizácie hodnotenia:

– otvorenosť hodnotenia: Či učiteľ hodnotí učebnú činnosť žiakov a jej výsledky a nie osobu žiaka? Či učiteľ povzbudí žiaka, ak

poukáže na chybu v jeho činnosti/výsledku? Či učiteľ nevyslovuje uzavreté hodnotiace súdy o žiakovej činnosti, resp. jej výsledku?

– pozitívna orientácia hodnotenia: Či učiteľ potvrdzuje správnosť žiakovej odpovede? Či učiteľ najprv hodnotí to, čo žiak vie a až potom to, čo žiak nevie? Či i učiteľ chváli, povzbudzuje, vyjadruje dôveru v sily žiaka? Či učiteľ hodnotí bez ironie a sarkazmu? Či učiteľ povzbudzuje žiaka pri prežívaní nezdaru, neúspechu?

– komplexnosť hodnotenia: Či učiteľ používa rôzne metódy skúšania, preverovania? Či učiteľ používa rôzne formy hodnotenia?

– tendencia k sebahodnoteniu: Či učiteľ vyzýva žiakov, aby hodnotili, ako prežívali hodinu, vlastný proces učenia sa? Či učiteľ vyzýva žiakov k hodnoteniu spolužiakov? Či učiteľ vyzýva žiakov k hodnoteniu vlastnej činnosti (sebahodnoteniu).

Tab.3.

Štruktúrovaný pozorovací systém na humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov

Činnosť učiteľa	Frekvencia výskytu	
Skúšal:		
ústne		
písomne		
prakticky		
Pri hodnotení:		
hodnotil učebnú činnosť žiaka a jej výsledky a nie jeho osobu		
poukázal na chybu žiaka a zároveň ho povzbudil		
vyslovil otvorený hodnotiaci súd o žiakovej činnosti, resp. jej výsledku		
potvrdil správnosť žiakovej odpovede		
najprv ohodnotil to, čo žiak vie, a až potom to, čo žiak nevie		
pochválil, povzbudil žiaka a vyjadril vieru v jeho sily		
hodnotil žiaka tak, aby ho nezosmiešnil a neurazil		
povzbudil žiaka pri prežívaní nezdaru		
Vyzval žiaka k hodnoteniu:		
spolužiakov		
prežívania vyučovacej hodiny		
vlastnej učebnej činnosti a jej výsledku		
Hodnotil:		
známkou		
bodmi		
percentami		
slovne		
krátkou slovnou poznámkou		

Záverečné otázky a úlohy na reflexiu: *Ktoré znaky humanistického hodnotenia, podľa Vás, na vyučovaní absentovali a prečo? Ako žiaci reagovali na jednotlivé prvky humanisticky orientovaného hodnotenia? Pokúste sa vysvetliť výhody a nevýhody školského humanisticky orientovaného hodnotenia. Čo Vám priniesla hospitácia? V kontexte pozorovanej vyučovacej hodiny doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom.*

Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax je prvou praxou, pri ktorej študenti pozorujú cvičného učiteľa vo vyučovacom procese. Študenti konfrontujú úroveň svojich teoretických vedomostí a schopností s ich aplikáciou v praxi. V rámci rozboru hospitovaných hodín s cvičným učiteľom analyzujú pozorované situácie a zdôvodňujú konanie učiteľa v nich. Pre potreby reflexie pedagogickej činnosti (sebareflexie) uvádzame nasledujúce sebareflexívne otázky:

1. *Dokázal/a som vysvetliť príčinu pozorovaného nevhodného správania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

2. *Zdôvodnil/a som učiteľove reakcie na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

3. *Navrhol/a som iné alternatívne reakcie učiteľa na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

4. *Zaregistroval/a som správne jednotlivé etapy vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

5. *Zdôvodnil/a som štruktúru danej vyučovacej hodiny vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

6. *Identifikoval/a som znaky humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

7. *Zdôvodnil/a som reakcie žiakov pri humanisticky orientovanom hodnotení? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

8. *Zaregistroval/a som výhody/nevýhody humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

9. *Zdôvodnil/a som prevahu pozitívneho/negatívneho hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

10. *Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

11. *Navrhol/a som spôsoby sebahodnotenia žiaka vo vzťahu k štruktúre žiakov na pozorovanej hodine? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

12. *Zdôvodnil/a som učiteľove tolerovanie/netolerovanie správania, aktivít žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

13. *Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

14. *Analyzoval/a som správanie žiaka a učiteľa z pohľadu náročných situácií? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

15. *Registroval/a som prvky správania sa žiakov ľahko? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?*

16. *Zaregistroval/a som zmeny vo svojej citlivosti pri identifikácii správania a prežívania žiakov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?*

17. *Navrhol/a som iný spôsob zvyšovania citlivosti a otvorenosti voči prežívaniu a správaniu sa žiaka vo vyučovacom procese? Ak áno, aký? Ak nie, čo bolo príčinou?*

18. *V čom mi bol tento typ praxe nápomocný v mojom profesijnom raste?*

V rámci projektu «Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave», ktorý

bol riešený Katedrou pedagogiky FF UPJŠ, bol realizovaný pedagogický výskum zameraný na zistenie úrovne učiteľských kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na hodnotenie úrovne reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ.

Výberový výskumný súbor tvorili cviční učители zo základných a stredných škôl (N=210; 12,9% muži (N=27) a 87,1% ženy (N=183)). Najväčšie zastúpenie mali učители vo veku 16-20 rokov (N=47; 22,4%) a s dĺžkou pedagogickej praxe nad 31 rokov (N=50; 23,8%).

Tab. 5.

Hodnotenie úrovne reflexívnych kompetencií študentov

V oblasti reflexie vlastnej činnosti študent	analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť		modifikuje vlastné správanie		modifikuje prístupy a metódy	
	N	%	N	%	N	%
bez ťažkostí samostatne	79	37,62	95	45,24	70	33,33
s menšími ťažkosťami samostatne	89	42,38	77	36,67	94	44,76
neviem posúdiť	5	2,38	9	4,29	3	1,43
s väčšími ťažkosťami samostatne	28	13,33	22	10,48	30	14,29
s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	8	3,81	6	2,86	13	6,19
bez odpovede	1	0,48	1	0,48	0	0,00
Total	210	100,00	210	100,00	210	100,00

Cviční učители hodnotili úroveň reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením (tab.5). Prevažná väčšina cvičných učiteľov vyjadrilo že študenti bez ťažkostí alebo s menšími ťažkosťami samostatne analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť (80,38%), modifikuje vlastné správanie (82,29%), modifikuje prístupy a metódy (78,09). To ukazuje, že väčšina študentov má dobre vytvorené reflexné kvality v zmysle analýzy učiteľovej činnosti a vlastnej pedagogickej činnosti.

Záver. Pedagogická prax študentov učiteľstva ako súčasť praktickej prípravy je realizovateľná v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva (základné a stredné školy). Pri rozvoji učiteľských

kompetencií budúcich učiteľov je dôležitá následnosť jednotlivých typov pedagogických praxí študentov. Ako prvá je hospitačná a náčuvová pedagogicko-psychologická prax, ktorá vytvára podmienky pre rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií. Využívanie pozorovacích hárkov pri diagnostike pedagogických javov sa javí ako vysoko účinné, čo potvrdzujú výsledky relaizovaného výskumu.

Zámery na ďalší prieskum v tomto smere by z nášho pohľadu, a na základe výsledkov výskumu, mali byť orientované na interdisciplinárny charakter pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov akademických predmetov vo vzdelávacích inštitúciách Slovenskej republiky

Literatúra

1. Bengtsson, J. (1995). «What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education», *Teachers and Teaching* 1. 1:1, pp. 23-32.
2. Ferencová, J., Šut'áková, V. (2013). Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 93-105.
3. Gavora, P. (1998). Metóda verbálnych výpovedí v edukačnom výskume. In Švec, Š. et al.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s.
4. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 226 s.
5. Machu, E., Málek, M. (2015). Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier. Vol 174, pp.2004-2011.
6. Nemcová, L. (2015). Moderné vyučovacie prostriedky vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v pregraduálnej príprave vychovávateľov. In: *Edukácia* [online]. Roč.1, č.1, s.179–184. [cit.7.03.2018] Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11250/Nemcova.pdf>
7. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 108 s.
8. Pavlov, I. (1999). *Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy výučby. Príloha metodického listu pre učiteľov, vedúcich metodických združení a predmetových komisií*. Prešov: Metodické centrum. 18 s.
9. Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 201 s.
10. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. 598 s.

References

1. Bengtsson, J. (1995). «What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education». *Teachers and Teaching* 1. 1:1, pp. 23-32.
2. Ferencová, J., Šut'áková, V. (2013). Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 93-105.
3. Gavora, P. (1998). Metóda verbálnych výpovedí v edukačnom výskume. In Švec, Š. et al.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998.
4. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
5. Machu, E., Málek, M. (2015). Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier. Vol 174, pp.2004-2011.
6. Nemcová, L. (2015). Moderné vyučovacie prostriedky vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v pregraduálnej príprave vychovávateľov. In: *Edukácia* [online]. Roč.1, č.1, s.179–184. [cit.7.03.2018] Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11250/Nemcova.pdf>

7. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
8. Pavlov, I. (1999). *Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy výučby. Príloha metodického listu pre učiteľov, vedúcich metodických združení a predmetových komisii*. Prešov: Metodické centrum.
9. Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
10. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

Авторы описывают возможность формирования диагностических и рефлексивных компетенций будущих учителей во время педагогической практики в школах. Предмет наблюдения для студентов во время педагогической части их практики: «Интеракция учителя и учащихся в нестандартных педагогических ситуациях», «Течение и этапы обучения», «Гуманистически ориентированное оценивание учебной деятельности учащихся». Каждая тема наблюдения содержит последовательность исследования, схему наблюдения и вопросы для рефлексии полученных результатов. Авторы исследовали уровень диагностических и рефлексивных компетентностей студентов Кошицкого университета имени Павла Йозефа Шафарика (Словацкая Республика) по оценке учителей во время педагогической практики в школах. Результаты исследований показывают, что большинство студентов имеют хорошо сформированные умения по анализу явлений педагогической действительности, совершенствования собственной деятельности. Некоторого улучшения требуют умения для гибкой модификации подходов и методов обучения, которые имеют важное значение в педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент - будущий учитель, практическая подготовка будущих учителей, диагностическая компетентность, рефлексивная/ саморефлексивная компетентность.

The authors describe the formation of diagnostic and reflexive competence of future teachers in pedagogical practice on the example of UPJŠ (Slovak Republic) teachers. The base of teacher's professionalisation is the competence training of teachers within the frame of practical professional training, which requires considerable attention within the frame of pre-graduate study. The competences are developed within the preparation of teaching profession, which is of a theoretical and practical character. Subject of observation within the pedagogical part of the practice: «Teacher-student interaction in non-standard pedagogical situations», «Course and stages of teaching», «Humanist-oriented assessment of student learning». Each method includes a workflow, an observation scheme, and a question for reflecting the observation results. The authors decided to map the level of competence of teacher students and in the paper they present the results of research focused on the opinions of trainer teachers on the level of diagnostic and reflexive competences of future teachers at Pavol Jozef Šafárik University. Research results have shown that the vast majority of students have well-formed skills to analyze pedagogical reality phenomena, to regulate their own behavior. Some improvement is needed to develop skills to modify approaches and teaching methods that are important in pedagogical activities.

Key words: student of the teaching profession, practical training for future teachers, diagnostic competence, reflexive/self-reflective competence.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 061.2:37.015.31:504(477.87:4)(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-130-132

Алмашій Іван Іванович,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ПО ФОРМУВАННЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ В КАРПАТСЬКОМУ ЄВРОРЕГІОНІ

У статті розглянуто особливості діяльності громадських організацій та об'єднань по формуванню екологічної культури молоді в Карпатському Євро регіоні. Систематизовані форми та методи еколого-просвітницької роботи при класифікації молоді за професійними видами діяльності. Показано ефективність формування змістовної (інформаційної, освітньої) компоненти екологічної культури молоді, коли враховується реальна взаємодія в системі «людина-природа». Виокремлено період впливу інформаційних продуктів та інформаційних систем у формі інтернет-ресурсів на формування екологічної культури учнів, студентів та молоді людини, яка працює.

Ключові слова: екологічна культура, молодь, Карпатський євро регіон, інтернетресурс, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Відношення людини до природи стає все більш актуальним з розвитком науково-технічного прогресу. Розвиток науки та можливостей вироблення технологій перетворення природи вимагають вдосконалення процесу формування екологічної культури особистості, зокрема молоді.

Вплив на природу та її перетворення найчастіше пов'язаний з певним місцем проживання людини: село, місто, область, край, регіон. Карпатський євро регіон якраз є найкращим прикладом відношення між європейськими державами (України, Польщі, Словаччини, Угорщини, Румунії) до природовідповідного проживання в екосистемі Карпатського хребта.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Екологічні проблеми сталого розвитку та екологопросвітницької діяльності громадських об'єднань в Карпатському євро регіоні розглянуто в працях В. В. Химинець, О. І. Станкевич-Волосянчук, В. С. Кравців, М. І. Стегней, І. С. Лемко, А. О. Сікура, Ц. Ю. Стегура, В. І. Комендор, А. А. Ковальчук, В. І. Ніколайчук, О. В. Попович, та інші.

Мета статті: розглянути особливості діяльності громадських організацій та об'єднань по формуванню екологічної культури молоді в Карпатському Євро регіоні.

Результати дослідження. Закарпатська обласна організація «Всеукраїнська екологічна ліга» (далі ОО ВЕЛ) у 1999 році прийняла активну участь у всеукраїнських акціях «Первоцвіт» (лютий), «Зелена хвиля» /квітень-посадка алей кедра та європейської туї, конкурсі «Мій голос я віддаю на захист природи» (травень), проведено регіональну акцію «Чисте повітря» (травень) в ході якої було перевірено 430 автомобілів. Проведено два сумісні виїзди з інспекційним відділом держуправління екобезпеки по перевірці ходу відновлювальних робіт по ліквідації наслідків повені /згідно доручень Урядової та обласної комісії, зроблено перші кроки в міжнародному співробітництві по охороні довкілля участь в спільному виїзному засіданні Комітету Верховної Ради України з питань екологічної політики, природокористування та ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи і Комітету Національної Ради Словачкої Республіки з питань оточуючого середовища та охорони природи, яке відбулося 8-11 червня в м.Ужгороді. Проведено Круглий стіл на тему «Водопостачання м.Ужгорода». Діяльність ОО ВЕЛ висвітлюється регіональною телекомпанією «Край», газетою «Новини Закарпаття» [1].

У вересні 2000 року відбулася міжнародна науково-практична конференція «Шляхи розв'язання екологічних проблем Карпатського регіону в контексті спільної діяльності державних та громадських організацій» (разом з Закарпатською обласною державною адміністрацією за сприяння Закарпатської обласної НДП). У роботі конференції взяли участь представники Міністерства екології і природних ресурсів, багатьох науково-

дослідних інститутів, громадських організацій, органів державної влади та місцевого самоврядування, природоохоронних установ, народні депутати України. Активну участь взяли: Закарпатська, Тернопільська, Дніпропетровська, Черкаська, Запорізька, Донецька, Волинська, Житомирська, Вінницька, Луганська обласні та Київська міська організації ВЕЛ. В ході конференції були обговорені такі питання: наукове обґрунтування шляхів розв'язання екологічних проблем Карпатського регіону, організація ефективної співпраці державних та громадських організацій, проекти Законів «Про сільський еко туризм», «Про екологічний аудит», «Про екологічне страхування». Конференція прийняла резолюцію з пропозиціями до Президента України, Міністерства екології і природних ресурсів, відомчих установ, обласної державної адміністрації щодо покращення екологічної ситуації у Карпатському регіоні.

Серед регіональних ЗМІ, які систематично висвітлюють діяльність ВЕЛ, можна виділити: Закарпатський регіон – газети «Ужгород», «Новини Закарпаття», «Молодь Закарпаття» [2].

Закарпатська ОО ВЕЛ спільно з управлінням екоресурсів у Закарпатській області проводять постійно діючу акцію «Чисте повітря»; 14-16 грудня ВЕЛ взяла участь у підготовці та проведенні II всеукраїнської конференції екологічної громадськості. Наші організації (обласні, міські, районні) взяли активну участь у цій конференції. Конкурсний відбір пройшли і представили на засіданнях конференції цікаві доповіді від ОО ВЕЛ та «Варти» – 20 представників. Не всі обласні організації надали належної уваги участі в цьому заході.

Члени Івано-Франківської ОО ВЕЛ в рамках акції розклеювали листівки у місцях продажу ранньоквітучих рослин, здійснювали рейди, провели конкурс «Доля цих квітів у наших руках». Чернівецька ОО ВЕЛ протягом першої декади березня спільно із санітарно-екологічною інспекцією проводила перевірки ринків щодо продажу перших весняних квітів. Закарпатська ОО ВЕЛ створила ряд дендропарків при загальноосвітніх школах у м. Ужгород, відновила алеї Злагоди, які постраждали від повені.

Семінар «Вирішення екологічних проблем в Україні: співпраця громадських організацій і засобів масової інформації» відбувся 1 березня у м. Києві. В семінарі взяло участь 40 журналістів регіональних мас-медіа.

Для представників регіональних ЗМІ відбувся семінар 29 листопада, в ході якого були розглянуті питання складування і утилізації побутових, токсичних відходів, атакож відходів військової діяльності. На семінарі були присутні 50 журналістів, з них 35 – представники обласних, міських і районних ЗМІ. Для учасників семінару разом з Секретаріатом фракції НДП у ВРУ була влаштована прес-конференція у Верховній Раді за участю народних депутатів України [3].

Члени Чернівецької ОО ВЕЛ та НДП брали участь у круглому столі «Перспективи розвитку екологічної ситуації в м. Чернівці», який проводила міська рада і внесли пропозицію щодо розробки проєкту по впорядкуванню правого берегу річки Прут.

У січні, в рамках акції «Збережи ялинку», проведено конкурс на кращий зимовий букет. Членами Вишницької РО ВЕЛ проводився збір річних саджанців смреки та ялиці для подальшої висадки у малозаліснених місцях.

У березні пройшов конкурс молодих дизайнерів, на якому була представлена номінація «Екологічна мода». Переможці нагороджені дипломами від Чернівецької ОО ВЕЛ.

У Центральному виставковому залі м. Чернівці було організовано виставку екоплакатів, малюнків та фоторобіт. Найкращі роботи відзначені дипломами.

У вересні спільно з Чернівецьким національним університетом ім. Ю. Федьковича проведено Чаргафські читання, на яких розглянуті питання нетрадиційних підходів до екологічної освіти та просвіти, виховання у сільських школах [5].

Закарпатська «ОО» ВЕЛ під час проведення акції «Посади своє дерево» були впорядковані сквери та зелені зони біля шкіл в селах Концово, Шишлівці, М. Геєвці, Есень Ужгородського району. Брегівська РО ВЕЛ спільно з ДП «Агроліс» провела посадку біля 7 тис. саджанців на площі 1,1 га. Тячівською РО спільно з учнівськими колективами та Буштинським ДЛГ проведено висадку біля 4 тис. дерев у прибережних смугах річок та понад 4 тис. кущів у населених пунктах району. Виноградівською РО ВЕЛ спільно з громадськістю міста Виноградова та учнями шкіл закладено три сквери на території шкіл району. Спільно із Виноградським держлісгоспом проведено посадку 580 дерев у водоохоронних зонах р. Тиса. Членами Воловецької РО проведена посадка понад 300 дерев у водоохоронних зонах. Рахівською РО спільно із Рахівським держлісгоспом проведено посадку 110 дерев та 70 кущів у водоохоронних зонах.

Чернівецька «ОО» ВЕЛ в 2004 році під час акції «Посади своє дерево» висадила 500 дерев (дуб, горобина, граб, липа, калина) в Заставнівському районі. В рамках акції успішно провели обласний фестиваль «Свіжий вітер». до Дня довкілля проведено фестиваль «Ми – діти землі» під час якого відбувся конкурс малюнка на асфальті, конкурс буковинської писанки.

Закарпатська «ОО» ВЕЛ спільно з управлінням екоресурсів у Закарпатській області проводять постійно діючу акцію «Чисте повітря».

У цьому році вперше рішенням Ужгородської міської ради «Про присвоєння нагороди «Почесна відзнака Ужгородської міської ради» присвоєно звання Лауреата Почесної відзнаки в номінації «Екологія і охорона довкілля, зелене будівництво» Лобку Василю Юрійовичу – голові Ужгородської міської організації Закарпатської обласної екологічної ліги за активну громадську і просвітницьку роботу в галузі охорони довкілля.

Регіональні заходи. Закарпатська ОО ВЕЛ За сприяння Закарпатської ОО ВЕЛ організовано проведення художньої виставки заслуженого художника України, члена міської організації Федорченка Г.Г. [4].

Ефективність формування екологічної культури молоді в діяльності громадських об'єднань залежить від складових її елементів: змістовної частини, раціонального та ірраціонального відношення до природи. Результатом даного процесу є поведінка і діяльність в природних умовах. Гуманітарні та природничо-прикладні професії суттєво різняться за інтенсивністю впливу на природне середовище. Тому особливій уваги потребує інформаційно-просвітницька робота молоді, які належать до професій прямого впливу на екосистему.

Але здебільшого розуміння вибору природовідповідних технологій у перетворенні природи часто нівелюється з причини економії ресурсів (як матеріального, так і людського) при досягненні певних результатів діяльності.

Тому одним з вагомих спрямовуючих та застережних засобів впливу є суспільна консолідація прийняття лише тих результатів людини, які досягнуті шляхом найкращих і прийнятих на даний момент розвитку суспільства природовідповідних технологій.

Змістовний елемент доцільно компонувати відповідно до класифікації молоді відповідно переважаючим видам діяльності:

- Молодь яка навчається в школі;
- Молодь яка навчається в середньоспеціальних закладах;
- Молодь яка навчається у вищих навчальних закладах;
- Молодь яка не вчиться і не працює;
- Молодь яка працює у різних сферах.

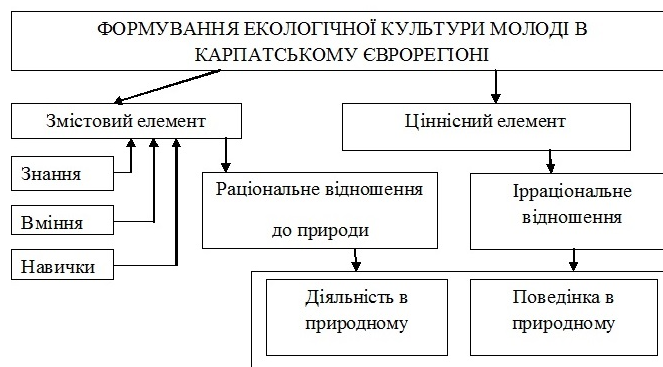


Рис. 1 Ефективна модель діяльності громадських об'єднань по формуванні екологічної культури молоді в Карпатському євро регіоні.

Щодо молоді, яка працює в різних сферах виробництва чи само зайнята, процес формування екологічної культури молоді доповнюють спеціальними знаннями, вміннями і навичками відповідно професійним спрямуванням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, природовідповідний стиль життєдіяльності вимагає наявності необхідної та достатньої умови. Раціональної складової (знання, вмінь, навичок, умовиводів, переконань, застережень, традицій, норм, звичаїв...), яка відповідає на питання: як краще? Виключення загрози! Досягненням вагоміших результатів, вибір шляхів

досягнення цілей з природо прийнятним результатом. Ірраціональної складової, а саме ірраціонального мислення яке називають почуттям. Дуже часто почуття є в основі поведінки людини та її діяльності.

Тому в подальшому є перспективними дослідження процесу формування екологічної культури молоді в діяльності регіональних громадських об'єднань, а саме, конкретизації змістовної компоненти та її інформаційним наповнення з врахуванням регіональних особливостей.

Список використаних джерел

1. Звіт про роботу ВЕЛ у 1999 році. – [Електронний ресурс]. – 1999. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/1999-rik>.
2. Звіт про роботу ВЕЛ у 2000 році. – [Електронний ресурс]. – 2000. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2000-rik>.
3. Звіт про роботу ВЕЛ у 2001 році. – [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2001-rik>.
4. Звіт про роботу ВЕЛ у 2002 році. – [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2002-rik>.
5. Звіт про роботу ВЕЛ у 2003 році. – [Електронний ресурс]. – 2003. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2003-rik>.

References

1. Zvit pro robotu vel u 1999 ROTsI [WORKING REPORT FOR 1999]. [online] Available at: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/1999-rik>.
2. Zvit pro robotu vel u 2000 ROTsI [WORKING REPORT FOR 2000]. [online] Available at: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2000-rik>.
3. Zvit pro robotu vel u 2001 ROTsI [WORKING REPORT FOR 2001]. [online] Available at: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2001-rik>.
4. Zvit pro robotu vel u 2002 ROTsI [WORKING REPORT FOR 2002]. [online] Available at: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2002-rik>.
5. Zvit pro robotu vel u 2003 ROTsI [WORKING REPORT FOR 2003]. [online] Available at: <http://www.ecoleague.net/pro-vel/zvity-pro-robotu/2003-rik>.

В статье рассмотрены особенности деятельности общественных организаций и объединений по формированию экологической культуры молодежи в Карпатском Еврорегионе. Систематизированы формы и методы эколого-просветительской работы при классификации молодежи по профессиональным видам деятельности. Показана эффективность формирования содержательной (информационной, образовательной) компоненты экологической культуры молодежи, когда учитывается реальное взаимодействие в системе «человек-природа». Выделены период влияния информационных продуктов и информационных систем в форме интернет-ресурса на формирование экологической культуры учащихся, студентов и молодого человека который работает.

Ключевые слова: экологическая культура, молодежь, Карпатский еврорегион, на интернет, информационное общество.

The article deals with the peculiarities of the public organizations and associations activities on the youth ecological culture formation in the Carpathian Euroregion. Forms and methods of environmental and educational activity in the process of youth classification according to their professional activities have been systematised. The effectiveness of forming the content (informational, educational) component part of the youth ecological culture has been shown, at which the interaction in the system "man-nature" is taken into consideration. The period of the information products and information systems influence, in the form of Internet resources, on the ecological culture formation of pupils, students and working young people has been singled out. An effective model of activity of public associations on the formation of the ecological culture of youth in the Carpathian Euroregion is presented. It is indicated that young people who work in various spheres of production or self-employed, the process of forming the ecological culture of youth is supplemented by special knowledge, skills and skills, respectively, with a professional orientation. The expediency of formation of the ecological culture of young people taking into account the rational component (knowledge, skills, skills, inferences, beliefs, reservations, traditions, norms, customs ...) and an irrational component, namely irrational thinking, which is called a feeling, is indicated.

Key words: ecological culture, youth, Carpathian Euroregion, Internet resource, information society.

УДК 37:14:821.161.2 Духнович (045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-132-135

Василинка Марія Іванівна,
старший викладач,
Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Петьовка Анастасія Василівна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачєво

ФІЛОСОФІЯ О. В. ДУХНОВИЧА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИХОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

У статті проведено ретроспективний аналіз творчої спадщини О. Духновича. З'ясовано, що педагог уперше в Закарпатті висунув ідею виховання нової людини: громадянина, патріота й гуманіста. Трьома «предметами виховання» в дитині мислитель вважав розум, серце та працелюбність. Ближчу мету виховання О. Духнович вбачав у тому, щоб розвинути природні здібності школярів відповідно до розвитку природи і в напрямі їх постійного вдосконалення. На його думку, успіх виховання залежить від дотримання й виконання сім'єю, батьками, вчителями таких трьох умов: «благо народити, зберегти молоде здоров'я, навчити вдячності». Педагогічна спадщина О. Духновича є справжнім скарбом для української нації та актуальна сьогодні, в контексті реформування нової української школи.

Ключові поняття: педагогічна спадщина О. Духновича, ідея народного виховання, сучасні виховні тенденції.

Постановка проблеми. Глибокий слід на ниві педагогіки, літератури, філософії, історії залишила надзвичайно велика і багатогранна спадщина О. Духновича. Педагог першим на Закарпатті ввів термін «народна педагогіка»; в своїх працях глибоко, логічно і доступно обґрунтував ідею народного виховання

в її найбільш прогресивному розумінні. Вчений зазначав, що метою виховання дітей є формування людини – громадянина і патріота. Сутність виховання будитель бачив у реалізації принципу природовідповідності, тобто в тому, що людські сили, тілесні та духовні, дані від природи, з молодості треба зберігати та

удосконалювати. Він наголошував, що освіта повинна давати дітям більше реальних пізнань, вона потрібна для справді реального життя, для потреб практичної діяльності, розвивати здібності людини, їх внутрішні сили. Педагогічна спадщина О. Духновича є справжнім скарбом для української нації. Розкрити цей цінний скарб в період державотворення та реформування нової української школи є нашим невідкладним завданням і національним обов'язком.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми виховання і навчання дітей О. Духнович вирішував на основі того передового, що було створено педагогічною думкою до нього, а особливо під впливом педагогічних ідей Г. Сковороди та Я. Коменського. Свої педагогічні погляди найбільш фундаментально він виклав у книзі «Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских» (1857 р.). Це був перший на території сьогодишньої Західної України посібник з педагогіки, який відіграв значну роль у пропаганді педагогічних знань.

Великий просвітителю і письменнику у своїх творах розвивав цілий комплекс ідей, актуальних як для того часу, так і для розвоєння, виражає передові погляди українського громадянства. Поділяємо думку В. Вихруц, дослідниці історії педагогіки, яка назвала О. Духновича фундатором вітчизняної педагогіки і дидактики. «Він по-новому сформулював основні завдання виховання, по-новому оцінював його роль і значення у розвитку особистості, розв'язував основні проблеми дидактики у напрямку зближення освіти із життям, із потребами українського народу» [2, с. 43]. О. Духнович на Закарпатті, а К.Ушинський – у країні розробили основи родинного, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання. Людина без виховання, на думку педагогів, подібна до землі, на якій зростає бур'ян, тому людині потрібно надати відповідну освіту, повноцінне виховання, щоб вона була корисною собі та суспільству.

Мета статті: провести ретроспективний аналіз творчої спадщини О. Духновича та розкрити ідеї педагога у контексті сучасних виховних тенденцій.

Результати дослідження. Мало можна назвати таких народних постатей, яким був О. Духнович і яких так пам'ятає та поважає народ. Будитель розмежував поняття освіченості й вихованості. Поділяємо думку філософа: «Щастие или нещастие человека зависит много раз от рождения, но более от нравственного воспитания» [5, с. 46]. Педагог зазначав, що вихованню відводиться вирішальна роль у формуванні особистості і якщо знання людини не підкріплені вихованістю, то вона здатна завдати шкоди суспільству.

О. Духнович, як і його попередник Г. Сковорода, вважав, що виховання має враховувати природу дитини. Він закликав учителів, батьків глибоко вивчати природні особливості дітей, виявляти сили, надані їм природою, і, не чинячи опору, сприяти всебічному їхньому розвитку, «щоб сили людські, тілесні і духовні, природою людині надані, з молодості... зберегти і удосконалити» [5, с. 48]. Детально зупинявся О. Духнович на вихованні дитини на початковому етапі її розвитку: варто дотримуватись помірності в усьому; загартовувати та адаптувати дитячий організм до навколишнього середовища, кліматичних змін [5]. Важливу роль у вихованні на його на думку відіграють мотиви – громадянські, суспільні, загальнолюдські. Людина не зможе бути доброчесною, якщо не буде вихована на ідеях, які спонукають її діяти для загальної користі, спільного блага. Тому школярам змалку потрібно постійно вселяти думку про громадські справи, пробуджувати в дітей почуття патріотизму, народності й гуманізму. Саме «так должно... человека образовати, дабы он плодотворным был как самому себе, так и обществу» [4, с. 69].

Розвиток людини великою мірою забезпечує вільна праця. Підготовку дитини до праці просвітителю радив здійснювати у процесі засвоєння навчальних дисциплін, розкриваючи її велич, красу; навчати якогось ремесла, а також землеробства, овочівництва, садівництва, бджолярства. Педагогам рекомендував при школі обов'язково закласти сад-город, у якому мають

працювати діти разом з вихователями та їх помічниками, де учні матимуть свої обов'язки, виконання яких узгоджується із їхніми фізичними можливостями (робота в саду, на городі, у дворі тощо). Варто виділити місце для зберігання садово-городнього реманенту. За цих умов, діти легше прилучатимуться до праці, а ставши дорослими, зможуть знайти засоби до існування, будуть дбайливішими, зможуть подолати життєві труднощі. Особливо педагог наполягав на врахуванні вікових особливостей і будови тіла дітей при залученні їх до фізичної і, зокрема, аграрної праці [4, с.127]. У зв'язку з тим, що діти неоднакові за природою, вони потребують індивідуального підходу. Тому першочергове завдання сім'ї та освіти — трудове виховання дітей, що дасть змогу виростити з них справжніх громадян суспільства. Праця — основа людського благополуччя й щастя самого життя: «Зародки віри, надії і любові... формуються у праці» [4, с. 46].

Поділяємо думку педагога, що в молодшому шкільному віці особливо активізується фізичне виховання дітей, і воно має відбуватися паралельно з духовним. На цьому етапі в учнів формуються певні моральні цінності. Будитель зазначав, що діти мають засвоїти релігійну і народну мораль, при навчанні у школі, це зміцнює їх духовні сили, прищеплює любов до рідної землі й не дозволяє вихованцеві вбиратися у «чуже пір'я». О.Духнович щиро вірив у те, що мораль людей поліпшується шляхом поширення освіти, а це, у свою чергу, робить суспільство гуманнішим і веде до злагоди в ньому.

На думку О. Духновича, успіх виховання залежить від дотримання й виконання сім'єю, батьками, вчителями таких трьох умов: «блага народити, зберегти молоде здоров'я, навчити вдячності». Ось ця триєдина наука вдячності і є не чим іншим як морально-духовним вихованням. Він вимагав від батьків серйозного, глибоко-морального ставлення до виховання дитини, цнотливого, порядного життя у родині, усвідомлення своєї відповідальності перед дітьми. Він справедливо ставив успішне виховання у залежність від умов життя і моральності батьків. Успіх виховання, на думку будителя, більшою мірою залежить від природи, вроджених якостей людини: «народженого до добра неважко навчити добру» [5, с. 306]. Трьома «предметами виховання» в людині мислитель вважав розум, серце та працелюбність.

Просвітник зробив помітний внесок у розвиток теорії родинного виховання. Будучи добре ознаяомлений з його тогочасним станом, розкрив причини недостатньої результативності виховного процесу, розробляв шляхи розв'язання цієї проблеми. Висловлював достатньо обґрунтовану думку, що ефективність родинного виховання залежить від його спрямованості зв'язку школи, сім'ї, усвідомлення кінцевої мети. Будитель наголошував на основних критеріях родинного виховання: дитина має народитися від законного шлюбу, оскільки в кожному роді закодовані на генетичному рівні майбутні її задатки; кожен рід має свої усталені віками поняття честі; здорові діти народжуються тільки в здорових батьків – із гнізда сови не виходить соловей, а лише вухата сова [4]. На час вагітності жінці в сім'ї слід створити сприятливі умови, оскільки на цьому етапі мати – біологічна колиска малюка; виховувати дитину треба природним шляхом, дотримуючись санітарно-гігієнічних умов, загартовуючи фізично; їжа її має бути простою і здоровою [5].

Сім'я – це виховна інституція, якої не омине жодна людина у своєму житті. Саме в ній дитина розвивається фізично, духовно, інтелектуально і, зрештою, формується як індивід, особистість, з притаманними особливостями генотипу й менталітету етносу, сім'ї, часосоціуму, тобто цінностей, характерних для даної соціальної доби. Отож, саме тому ми не завжди можемо знайти єдність у поглядах великих державних діячів, філософів і педагогів на, здається, одні й ті ж явища, які відбуваються в різних суспільствах, сім'ї, культурі, мистецтві.

Дитячий навчальний заклад О. Духнович розглядав як установу для просвіти народу, яка не просто навчає й виховує дітей, а є показником культурного розвитку нації. Як садок так і школа,

сприяють збереженню й передаванню найкращих національних традицій. Навчання треба вести рідною мовою й відповідно до потреб народу [8, с.106]. Педагог у своїх працях висував низку вимог до приміщень навчальних закладів: їх необхідно будувати в сухій місцевості, вони мають бути світлими, просторими, розрахованими на оптимальну кількість дітей. Будівлі потрібно забезпечити спеціальними меблями, подвір'я слід пристосувати для організації дитячого відпочинку. Рішуче виступав педагог проти тілесних покарань, вважаючи, що це принижує гідність дитини, особливо коли дівчаток карають у присутності хлопчиків. Він засуджував формальні знання, збірники, радив педагогам розвивати самостійне мислення дітей, навчати їх реалізовувати теоретичні знання на практиці. Одним із ефективних засобів засвоєння дитими знань вважав емоційність мови наставника. О.Духнович підкреслював важливу рису рідної мови: її роль у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Маленька дитина входить у навколишній світ завдяки рідній мові, яку він образно називав чудовим вихователем і педагогом.

Просвітителю зазначав, що рідна мова пояснює дитині природу, довкілля так зрозуміло і влучно, як не зміг би пояснити жодний природодослідник, знайомить з історією народу так, як не зміг би познайомити жодний історик, розкриває такі філософські поняття, які не зможе розкрити жодний філософ. Дитина у п'ять-шість років розмовляє вже правильно і жваво своєю рідною мовою. Що допомагає дитині засвоїти рідну мову? – запитував вчений і відповідав, – деякі вважають, що такому легкому засвоєнню мови допомагає пам'ять. На його думку, у засвоєнні рідної мови дитині допомагає своєрідне мовне чуття. На противагу тим, хто стверджував, що дитина засвоює рідну мову несвідомо, вчений акцентував свою увагу на свідомому засвоєнні мови. У ранньому віці дитина засвоює велику кількість понять, логіку і філософію мови. Вона засвоює «легко і швидко у два-три роки стільки, що і половини не зможе засвоїти у 20 років старанного навчання» [4, с.256]. У своїх працях О. Духнович називав педагогів просвітителями народу, його сіллю. Філософ зазначав, що їх діяльність має бути знищено зло і процвітати добродійність. На

думку педагога, не кожна людина може бути наставником, вихователем. Цінними для нашого дослідження є обґрунтовані педагогом певні вимоги (принципи) до особистості вихователя:

- той, хто бажає виховувати, повинен мати справжнє покликання до цієї служби;
- повинен мати чистий і непорочний моральний характер і процвітати добродійністю;
- повинен бути від природи лагідним, поважним, з повним характером;
- повинен дітей своїх любити і їхню любов також для себе заслужити;
- від природи треба йому володіти легким, зрозумілим способом викладання;
- повинен мати потрібні засоби для виховання і наставляння;
- повинен добрий порядок поважати [4, с.324].

Поділяємо думку філософа: «хто цих властивостей, від природи дарованих, не має, той не принесе у педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж коли-небудь жадливо відповідати за недоліки і бути наввіки покараним» [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, педагогічна спадщина О. Духновича надзвичайно велика, багатогранна і актуальна в контексті реформування нової української школи. Просвітителю уперше на Закарпатті висунув ідею виховання нової людини, людини-громадянина, патріота й гуманіста, яка здатна перетворювати своє власне і суспільне життя, готова пожертвувати в ім'я інтересів простого народу, в ім'я кращого майбутнього. Цінними для сучасних педагогів є погляди будителя, який наголошував, що освіта повинна давати дітям більше реальних пізнань, вона потрібна для справді реального життя, для потреб практичної діяльності. О.Духнович особливу увагу акцентував на правильному вихованні дітей у родинному середовищі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі поглядів філософа на сім'ю та методів родинного виховання.

Список використаних джерел

1. Армунова М. І. Педагогічні ідеї О. В. Духновича / М. І. Армунова // Радянська школа. – 1997. – № 3. – С. 10–14.
2. Віднянський С. Славний будитель закарпатських русинів-українців: До 200-річчя з дня народження Олександра Духновича / С. Віднянський // Історія України: Додаток до газети «Шкільний світ». – 2003. – №15. – С.7-12.
3. Данилюк Д. Історія Закарпаття в біографіях і портретах / Д. Данилюк // Закарпаття. – 2001. – № 5. – С. 65–70.
4. Духнович О. В. Вибрані твори / О. В. Духнович ; упорядкув., вступ. ст., підготов. текстів та прим. Д. М. Федаки ; редкол. : І. М. Різак [та ін.]. – Ужгород: Закарпаття, 2003. – 568 с.
5. Духнович Олександр. Твори / О. Духнович ; художник Н. С. Пономаренко. – Ужгород: Карпати, 1993. – 250 с.
6. Євтух М. Видатний український педагог і просвітитель О. Духнович / М. Євтух // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 39–47.
7. Машталер А. В. Педагогічні погляди О. В. Духновича / А. В. Машталер // Ужгород. – 2004. – № 2. – С. 18–34.
8. Попович Н. Ф. Багатогранність діяльності О. В. Духновича / Н. Ф. Попович // Науковий вісник Мукачів. держ. ун-ту. – 2011. – № 10 (5). – С. 105–109.
9. Сікорський Д. Виховний аспект посібників О.Духновича / Д. Сікорський // Мандрівець. – 2000. – №3-4. – С.38-40.
10. Федака С. Його життя – приклад для нащадків : [будитель О. Духнович] / С. Федака // Вісті Свалявщини. – 2017. – 22 лип. – С. 3.

References

1. Armunova, M. I., 1997. Pedagogical ideas of O. V. Dukhnovycha [Pedagogical ideas of O. V. Dukhnovycha]. *Soviet school*, 3, pp. 10 - 14.
2. Vidnyans'kyy, S., 2003. Slavnnyy budytel' zakarpats'kykh rusyniv-ukrayintsv: Do 200-richchya z dnya narodzhennya Oleksandra Dukhnovycha [A glorious host of Transcarpathian Rusyn-Ukrainians: To the 200th anniversary of the birth of Alexander Dukhnovich]. *History of Ukraine: an addition to the "School World" newspaper*, 15, pp.7–12.
3. Danylyuk, D., 2001. Istoriya Zakarpattya v biohrafyakh i portretakh [History of Transcarpathia in biographies and portraits]. *Transcarpathia*, 5, pp. 65 - 70.
4. Dukhnovych, O. V.; Rizak, I. M. ed., 2003. *Vybrani tvory [Selected Works]*. Uzhgorod: Transcarpathia.
5. Dukhnovych, O. 1993. *Tvory [Writings]*. Uzhgorod: Carpathians.
6. Yevtukh, M., 1998. Vydannyi ukrayins'kyi pedahoh i prosvytitel' O. Dukhnovych [Prominent Ukrainian teacher and educator O. Dukhnovich]. *Pedagogy*, 2, pp. 39 – 47.
7. Mashtaler, A. V., 2004. Pedahohichni pohlyady O. V. Dukhnovycha [Pedagogical views of O. V. Dukhnovich]. *Uzhhorod*, 2, pp. 18 – 34.
8. Popovych, N. F., 2011. Bahatohrannist' diyal'nosti O. V. Dukhnovycha [Versatility of O. V. Dukhnovich's activity]. *Scientific herald of Mukachevo State University*, 10 (5), pp. 105 – 109.
9. Sikors'kyi, D., 2000. Vykhovnyy aspekt posibnykiv O. Dukhnovycha [Educational aspect of O. Dukhnovich's manuals]. *Traveler*, 3-4, pp. 38 - 40.

10. Fedaka, S., 2017. Yoho zhyttya – pryklad dlya nashchadkiv : budytel' O. Dukhnovych [His life is an example for the descendants: the moderator O. Dukhnovich]. *The news of Svalyavshchyna*, July 22, p. 3.

The article has presented a retrospective analysis of the creative heritage of O. Dukhnovych. It has been found out that a great educator in his works developed a whole set of ideas relevant for that time. The teacher in a new way formulated the main tasks of education, in a new way, assessed his role and importance in the development of personality. O. Dukhnovich for the first time in Transcarpathia has advanced the idea of educating a new person, a citizen, a patriot and a humanist who is capable to transform his own and public life, ready to sacrifice in the name of the interests of a simple people, in the name of a better future. Three "subjects of upbringing" in a man thinker considered mind, heart and hard work. The closer goal of educating the teacher was to develop the natural abilities of the child in accordance with the development of nature and in the direction of continuous improvement of the individual. In his opinion, the success of education depends on respect and fulfillment by the family, parents, teachers of the following three conditions: "good to give birth, to save young people, to teach gratitude". The philosopher pointed out that a man can not be virtuous unless he is brought up with ideas that urge her to act for the common good. The pedagogical heritage of O. Dukhnovych is especially relevant today, in the context of reforming the new Ukrainian school, and is a real treasure for the Ukrainian nation.

Key words: pedagogical heritage of O. Dukhnovych, idea of national education, modern educational trends.

УДК 796.894:378

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-135-140

Жамардїй Валерїй Олександрович,

кандидат педагогічних наук,

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ПІСЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено динаміку показників фізичного здоров'я студентів після впровадження методичної системи фітнес-технологій. З'ясовано, що після впровадження методичної системи фітнес-технологій в освітній процес із фізичного виховання студентів відбулося суттєве покращення рівня фізичного здоров'я, що вказує на достовірну ефективність застосування фітнес-технологій. Експериментальні дані засвідчили, що студенти, які мають високий рівень фізичної підготовленості, не пропускатимуть навчальних занять, дисципліновані та відзначаються старанністю у навчанні, позитивно ставляться до освітнього процесу з фізичного виховання та із задоволенням відвідують додаткові заняття, беруть участь у спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах.

Ключові слова: динаміка, здоров'я, методична система, студенти, фітнес-технології.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти стан здоров'я та рівень фізичної підготовленості студентів набуває особливої актуальності, що пов'язано з обмеженою руховою активністю, великим обсягом навчального навантаження, нерациональним харчуванням, порушенням режиму сну та відпочинку, наявністю негативних емоційних станів. Це обумовлюється погіршенням стану здоров'я, зниженням рівня фізичної підготовленості та фізичної працездатності студентської молоді. Рівень фізичного здоров'я студентів є інтегральним показником гармонійного розвитку, відзеркаленням фізичного, психічного та соціального стану, могутнім чинником формування здорового способу життя, оскільки здоров'я – це стан, який характеризується повним соціальним, біологічним і психічним благополуччям людини.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукової та методичної літератури засвідчив, що значна кількість науковців займалася дослідженням стану здоров'я студентів у закладах вищої освіти (Г.Л. Апанасенко [1], В.І. Бобрицька [2], Е.Н. Вайнер [3], В.Г. Грибан [4], О.І. Міхеєнко [5] та ін). Науковці (М.М. Булатова [6], О.Г. Буліч [7], Г.П. Грибан [8], Т.Ю. Круцевич [9], С.І. Присяжнюк [10] та ін.) указують на погіршення стану здоров'я та зниження рівня фізичної підготовленості студентів.

Мета статті полягає у визначенні динаміки показників фізичного здоров'я студентів після впровадження методичної системи фітнес-технологій.

Результати дослідження. Дослідження рівня фізичного здоров'я (РФЗ) за методикою Г.Л. Апанасенка [1] показали, що вихідні показники знаходяться всіх груп чоловіків у межах 2,79–2,93 бала, що вказує на те, що ці групи є однорідними ($P > 0,05$), тобто достовірно не відрізняються за рівнем фізичного здоров'я. Аналогічні вихідні показники отримані у студенток контрольних і експериментальних груп – 2,73–2,84 бала ($P > 0,05$). Отримані дані підтвердили, що всі студенти, як чоловіки, так жінки, мали низький рівень фізичного здоров'я (табл. 1).

Після впровадження методичної системи фітнес-технологій в освітній процес із фізичного виховання студентів експериментальних груп відбулося суттєве покращення РФЗ на 3,28 бала, що вказує на достовірну ефективність застосування фітнес-технологій ($P < 0,01$). У той же час РФЗ студентів експериментальних груп характеризується як нижчий від середнього – 6,07 бала. У студентів контрольних груп не суттєво були покращені показники РФЗ (приріст становив 0,54 бала, $P > 0,05$), що відповідало низькому РФЗ – 3,47 бала.

Таблиця 1

Динаміка рівня фізичного здоров'я студентів упродовж формувального педагогічного експерименту (в балах)

Групи	Вихідні дані	Заключні дані	Зміни	Достовірність різниці	
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\Delta \bar{X}$	t	P
Чоловіки (експ. гр. – n = 47, контр. гр. – n = 41)					
Експериментальні	2,79 ± 0,31	6,07 ± 0,35	3,28	2,74	<0,01
Контрольні	2,93 ± 0,29	3,47 ± 0,26	0,54	1,19	>0,05
Жінки (експ. гр. – n = 71, контр. гр. – n = 73)					
Експериментальні	2,73 ± 0,30	5,48 ± 0,28	2,75	2,36	<0,05
Контрольні	2,84 ± 0,32	3,82 ± 0,27	0,98	1,38	>0,05

Аналіз порівняння рівнів фізичного здоров'я у студенток експериментальних груп до початку та після завершення педагогічного формувального експерименту свідчить, що студентки покращили свої показники на 2,36 бала ($P < 0,05$), але РФЗ у них залишається нижчим від середнього. Це свідчить про те, що чоловіки та жінки мали дуже низькі вихідні показники. У контрольних групах студенток приріст становив лише 0,98 бала ($P > 0,05$), а РФЗ залишився на низькому рівні.

У жодній із досліджуваних чоловічих і жіночих груп до експерименту не було виявлено студентів із вищим від середнього та високим РФЗ. Після завершення експерименту у чоловіків експериментальних груп найбільший відсоток студентів належав до середнього РФЗ – 34,05 %, 8,51 % студентів досягли вищого від

середнього та 2,13 % – високого РФЗ (табл. 2). У студентів контрольних груп показники приросту РФЗ дещо нижчі, а саме: низький рівень мали 39,02 %, нижчий від середнього – 43,90 %, середній – 14,63 %, вищий від середнього – 2,45 % та жодного студента не було виявлено з високим РФЗ. У жінок експериментальних груп 22,54 % студенток мали низький РФЗ, 43,65 % – нижчий від середнього, 22,54 % – середній, 8,45 % – вищий від середнього, 2,82 % – високий. У той же час студентки контрольних груп не суттєво покращили свій РФЗ, показники їх були відчутно нижчими: низький РФЗ мали 35,62 %, нижчий від середнього – 46,58 %, середній – 15,07 %, вищий від середнього – 2,73 %, з високим РФЗ не було виявлено жодної студентки.

Таблиця 2

Співвідношення рівнів фізичного здоров'я студентів упродовж формувального педагогічного експерименту (в %)

Групи	Рівні фізичного здоров'я				
	Низький	Нижчий від середнього	Середній	Вищий від середнього	Високий
Чоловіки – до експерименту					
ЕГ (n=47)	57,45	36,17	6,38	–	–
КГ (n=41)	56,10	36,59	7,31	–	–
Чоловіки – після експерименту					
ЕГ (n=47)	23,40	31,91	34,05	8,51	2,13
КГ (n=41)	39,02	43,90	14,63	2,45	–
Жінки – до експерименту					
ЕГ (n=71)	43,67	50,70	5,63	–	–
КГ (n=73)	43,84	47,95	8,22	–	–
Жінки – після експерименту					
ЕГ (n=71)	22,54	43,65	22,54	8,45	2,82
КГ (n=73)	35,62	46,58	15,07	2,73	–

Аналіз РФЗ за методикою Г.Л. Апанасенка [1] показує, що майже всі студенти контрольних груп і більша частина студентів експериментальних груп як чоловіків, так і жінок перебувають у зоні ризику виникнення соматичних захворювань. Лише студенти, в яких понад 12 балів за РФЗ, а це лише 2,13 % чоловіків і 2,82 % жінок, знаходяться у «безпечній зоні» від соматичних захворювань.

Протягом педагогічного експерименту вивчалася також ставлення студентів експериментальних і контрольних груп до освітнього процесу з фізичного виховання. Проведене опитування

щодо ставлення студентів до фізичного виховання як навчальної дисципліни в експериментальних і контрольних групах до педагогічного формувального експерименту та після його завершення показало суттєві відмінності між досліджуваними групами (табл. 3). В експериментальних групах у чоловіків на 25,53 % покращилося позитивне ставлення до освітнього процесу з фізичного виховання, у контрольних групах приріст становив лише 9,76 %. Крім того, 12,76 % студентів експериментальних груп змінили своє негативне ставлення до навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Таблиця 3

Ставлення студентів до освітнього процесу з фізичного виховання за період педагогічного експерименту (в %)

Ставлення	Групи	До експерименту		Після експерименту		Приріст %
		чол.	%	чол.	%	
Чоловіки (експ. гр. – n = 47, контр. гр. – n = 41)						
Позитивне	ЕГ	22	46,81	34	72,34	25,53
	КГ	19	46,34	23	56,10	9,76
Не визначилися	ЕГ	9	19,15	3	6,38	12,77
	КГ	8	19,51	1	2,44	17,07
Негативне	ЕГ	16	34,04	10	21,28	12,76
	КГ	14	34,15	17	41,46	-7,31
Жінки (експ. гр. – n = 71, контр. гр. – n = 73)						
Позитивне	ЕГ	33	46,48	48	67,61	21,13
	КГ	35	47,95	41	56,16	8,21
Не визначилися	ЕГ	12	16,90	4	5,63	11,27
	КГ	14	19,18	11	15,07	4,11
Негативне	ЕГ	26	36,62	19	26,76	9,86
	КГ	24	32,87	21	28,77	4,10

У той же час у контрольних групах на 7,31 % збільшилося студентів із негативним ставленням до освітнього процесу з фізичного виховання. Упродовж педагогічного формувального експерименту 12,77 % студентів експериментальних груп і 17,07 % студентів контрольних груп не визначилися, чи подобаються їм заняття з фізичного виховання. Це засвідчує те, що у дитячі та шкільні роки в цих студентів не були сформовані навички занять фізичними вправами, відчуття радості від рухової активності.

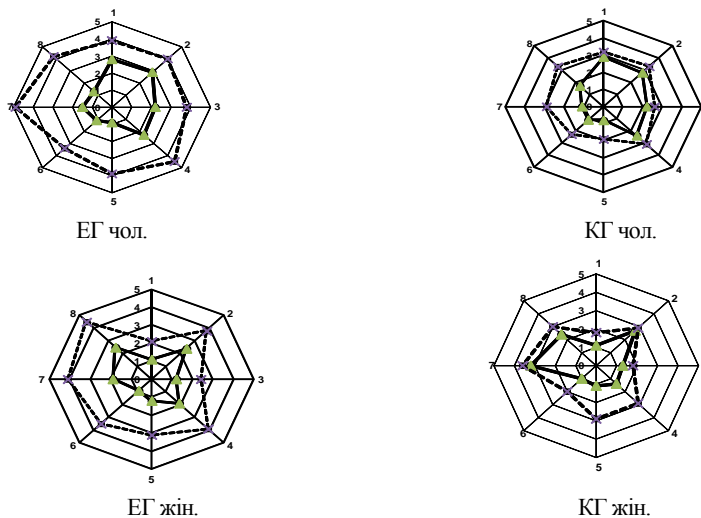
Після закінчення педагогічного формувального експерименту 67,61 % студенток експериментальних груп позитивно почали ставитися до освітнього процесу з фізичного виховання, приріст склав 21,13 %; не визначилося – 5,63 %, приріст 11,27 % і 26,76 % студенток вказали на негативне відношення до фізичного виховання, приріст 9,86 %, у контрольних групах студенток показники нижчі, відповідно, позитивне ставлення у

56,16 %, приріст – 8,21 %; не визначилися – 15,07 %, приріст – 4,11 %, негативне ставлення у – 28,77 %, приріст 4,10 %.

Експериментальні дослідження показали, що студенти, які мають високий рівень фізичної підготовленості, не пропускають навчальних занять, дисципліновані та відзначаються старанністю у навчанні, позитивно ставляться до освітнього процесу з фізичного виховання та із задоволенням відвідують додаткові заняття, беруть участь у спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах. Студенти, які мають велику кількість пропусків навчальних занять, а також у кого низький рівень фізичної підготовленості, негативно ставляться до фізичного виховання як навчальної дисципліни. Г.П. Грибан стверджує, що недисципліновані студенти вважають, що їм легше наприкінці семестру в загальній масі студентів «проскочити» залік, а запропонована методична система

спрямована на систематичне та послідовне вдосконалення фізичних якостей, відвідування навчальних і самостійних занять, підтримання високого рівня фізичної підготовленості та мотивації до здорового способу життя. Як правило, такі студенти не виконують навчальних вимог, що пов'язане з пропусками навчальних занять не тільки з фізичного виховання, а взагалі в освітньому процесі закладів вищої освіти. Цю групу переважно складають студенти, що навчаються за контрактом, основним мотивом навчання яких є бажання батьків, а не власна мотивація [8, с. 400].

Аналіз показників фізичної підготовленості студентів експериментальних і контрольних груп показав, що структура фізичної підготовленості (рівень розвитку окремих фізичних якостей) є не ідентичною у всіх групах, що брали участь у експерименті (рис. 1).



Умовні позначення: до експерименту; після експерименту

1 – біг на 100 м; 2 – біг на 3000 м (чол.), біг на 2000 м (жін.); 3 – стрибок у довжину з місця; 4 – розгинання рук в упорі лежачи; 5 – підтягування на перекладині (чол.), вис на зігнутих руках (жін.); 6 – піднімання тулуба з положення лежачи на спині; 7 – човниковий біг 4 x 9 м; 8 – нахили тулуба вперед з положення сидячи.

Рис. 1. «Профіль» фізичної підготовленості студентів експериментальних груп до і після формуального педагогічного експерименту (у балах)

Найвищий приріст показників при виконанні тестів фізичної підготовленості показали студенти експериментальних груп із човникового бігу – 3,4 бала; у підтягуванні на перекладині – 3,0 бала; при виконанні нахилу тулуба вперед – 2,9 бала; згинання та розгинання рук в упорі – 2,2 бала. У жінок експериментальних груп дещо нижчий приріст показників: піднімання тулуба в сід – 2,6 бала; човниковий біг – 2,2 бала; згинання та розгинання рук в упорі лежачи та нахили тулуба вперед – 2,0 бала тощо. Студенти контрольних груп, де не була впроваджена методична система фітнес-технологій, мають суттєво нижчі показники. Зокрема, найкращі результати показали чоловіки з човникового бігу – 1,8 бала; в нахилах тулуба вперед – 1,6 бала; підтягуванні на перекладині – 1,1 бала. Аналогічні результати показали жінки контрольних груп: вис на зігнутих руках – 1,7 бала; згинання і

розгинання рук в упорі – 1,5 бала; підніманні тулуба в сід – 1,0 бала. «Профіль» рівня фізичної підготовленості у жінок контрольних груп є нижчим і відрізняється своєю стабільністю та динамічністю.

Вивчення динаміки приросту показників фізичної підготовленості за кредитно-модульною системою показало, що чоловіки ЕГ протягом педагогічного формуального експерименту суттєво покращили показники на 18,7 бала, що має високий достовірний рівень (P<0,001). Жінки ЕГ також покращили показники на 15,1 бала що відповідає високому достовірному рівні (P<0,001). У той час студенти КГ, як чоловіки, так і жінки, за період педагогічного експерименту спромоглися достовірно покращити рівень фізичної підготовленості на 7,8 і 6,7 бала відповідно, що в цілому відповідає достовірності при (P<0,05) (табл. 4).

Таблиця 4

Загальний приріст показників фізичної підготовленості студентів за період педагогічного формуального експерименту (у балах)

Групи	Стать	Початок експерименту	Кінець експерименту	Приріст	Достовірність різниці	
					t	P
Експериментальні	чол.	18,8	37,5	18,7	3,64	<0,001
	жін.	16,5	31,6	15,1	3,53	<0,001
Контрольні	чол.	18,9	26,7	7,8	2,21	<0,05
	жін.	17,7	24,4	6,7	2,03	<0,05

Студенти ЕГ набрали в кінці експерименту 37,5 бала (із можливих 45), що відповідає середньому рівню 4,17 бала – оцінка з фізичного виховання «добре». Студентки ЕГ спромилися набрати 31,6 бала, що відповідає 3,51 балу успішності – «вищий за середній». У контрольних групах показники нижчі, а саме у

чоловіків – 26,7 бала, що відповідає 2,97 бала – оцінка «задовільно»; у жінок – 24,4 бала, що відповідає балу успішності 2,71 – оцінка «нижче середнього», тобто «незадовільно» (рис. 2). Такий низький рівень фізичної підготовленості студентів КГ пов'язаний із низькими вихідними показниками розвитку фізичних якостей.

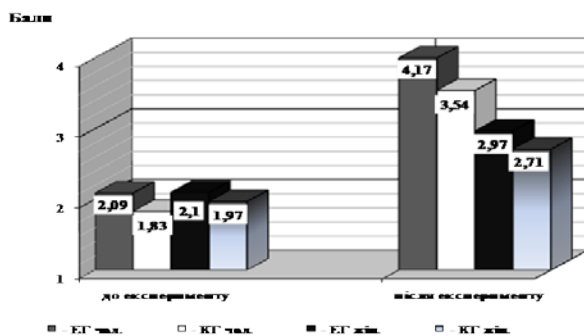


Рис. 2. Динаміка успішності студентів експериментальних груп протягом педагогічного експерименту (за п'ятибальною системою)

Аналіз результатів динаміки показників фізичної підготовленості студентів протягом педагогічного формувального експерименту показав, що вихідний і кінцевий рівень фізичної підготовленості у студентів-чоловіків є вищим у порівнянні з жінками (рис. 3). Чоловіки та жінки до початку педагогічного формувального експерименту, показали незадовільний рівень фізичної підготовленості, а саме: експериментальні групи: чоловіки – 18,8 бала; жінки – 16,5 бала; контрольні групи: чоловіки – 18,9 бала; жінки 17,7 бала. Порівняння результатів рівня фізичної

підготовленості чоловіків і жінок експериментальних груп підтвердило достовірність розбіжності даних до експерименту та після його завершення ($P < 0,001$). У контрольних групах також як у чоловіків, так і жінок між вихідними та досягнутими показниками є достовірні розбіжності ($P < 0,05$), але вони суттєво відрізняються від експериментальних груп, між якими існують суттєві достовірні розбіжності в кінці експерименту ($P < 0,001$).

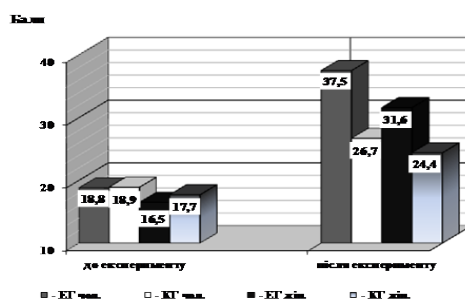


Рис. 3. Динаміка загальної фізичної підготовленості студентів за період педагогічного формувального експерименту

Загальна підсумкова оцінка з фізичного виховання студентів, що брали участь у формувальному педагогічному експерименті підтвердила ефективність методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання. Студенти експериментальних груп отримали високий загальний бал: чоловіки – 79,94, а жінки – 77,71 бала, що відповідає оцінці «добре». В контрольних групах, де не було впроваджено методичну систему застосування фітнес-технологій, загальна підсумкова оцінка, як у чоловіків так і жінок, була суттєво нижчою і

відповідала 53,81 і 52,15 балів, що відповідало оцінці «задовільно» (табл. 5).

Це свідчить про те, що таким розділам, як теоретична та методична підготовка, самостійна робота студентів у традиційній системі фізичного виховання не надається належної уваги у процесі навчальних занять. У цілому фітнес-технології активізують освітній процес, покращують відвідування навчальних занять студентами, ставлення їх до фізичного виховання, привчають студентів до систематичних занять фізичними вправами та залучають до здорового способу життя.

Таблиця 5

Загальна оцінка студентів із фізичного виховання після впровадження методичної системи фітнес-технологій (за 100-бальною системою)

Стать	Групи	Теоретичний розділ	Методичний розділ	Практичний розділ	Самостійна робота	Відвідування занять	Підсумковий контроль	
							бали	оцінка
Чоловіки	ЕГ	22,45	13,18	37,52	6,79	4,52	79,94	добре
	КГ	15,45	6,24	26,75	3,26	2,11	53,81	задовільно
Жінки	ЕГ	23,20	13,23	31,63	5,48	4,17	77,71	добре
	КГ	16,27	5,59	24,41	3,52	2,36	52,15	задовільно

Примітка: 85–100 – «відмінно», 76–84 – «добре», 50–75 – «задовільно», 50 і менше – «незадовільно».

Основним показником ефективності впровадження методичної системи застосування фітнес-технологій в освітній процес із фізичного виховання є наявність сформованих у студентів фізкультурно-оздоровчих компетентностей. Критеріями готовності студентів до життєдіяльності оволодіння фізкультурно-оздоровчими компетентностями визначені мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти, які оцінювалися за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями вияву.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У цілому рівень фізичної підготовленості чоловіків і жінок експериментальних груп, які навчалися за методичною системою застосування фітнес-технологій, протягом експериментального

навчання є суттєво вищим у порівнянні з контрольними групами. Під час проведення формувального педагогічного експерименту в студентів було виявлено ряд недоліків, які були враховані та ліквідовані в освітньому процесі для покращення рівня фізичної підготовленості студентів. Методична система застосування фітнес-технологій постійно удосконалювалася під час експериментальної роботи, зокрема було враховано рівень фізичної підготовленості студентів, застосовано індивідуальний і диференційований підходи до фізичної підготовки студентів. Перспективи подальших розвідок із напрямку полягають у розробці інноваційних навчальних програм із фізичного виховання, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я студентів у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье : сущность, механизмы, проявления / Г. Л. Апанасенко // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2006. – № 1. – С. 66–69.
2. Бобрицька В. І. Валеологія : навч. посібник для студентів пед. вузів / В. І. Бобрицька. – Полтава : Скайтек, 2001. – Ч. 1. – 2001. – 146 с.
3. Вайнер Е. Н. Валеологія [текст] : учебник для студентов вузов / Е. Н. Вайнер. – М. : Наука, 2010. – 448 с.
4. Грибан В. Г. Валеологія [текст] : підручник для студентів вузів / В. Г. Грибан. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 214 с.
5. Міхеєнко О. І. Валеологія : основи індивідуального здоров'я людини [текст] : навчальний посібник для студентів вузів / О. І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 448 с.
6. Булатова М. М. Здоров'я і фізична підготовленість населення України / М. М. Булатова, О. Т. Литвин // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 1. – С. 3–9.
7. Буліч О. Здоров'я студента в суперечностях системи фізичного виховання з педагогікою і гігієною / О. Буліч // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізич. культ. та спорту. – Вип. 7. – Т. 2. – Львів : НВФ «Українські технології», 2003. – С. 201–205.
8. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів : монографія / Г. П. Грибан. – Житомир : Вид-во «Рута», 2012. – 514 с.
9. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Том 2. – 392 с.
10. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання [текст] : навчальний посібник для студентів вузів / С. І. Присяжнюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 503 с.

References

1. Apanasenko, H. L., (2006). *Yndyvudual'noe zdorov'e: suščnost', mexanyzmy, projavlenija* [Individual health: the essence, mechanisms, manifestations]. *Fyzkul'tura v profylaktyke, lečenju y reabyl'tacyu*, № 1, p. 66–69.
2. Bobryc'ka, V. I., (2001). *Valeolohija : navč. posibnyk dlja studentiv ped. vuziv* [Valeology: teach. manual for students of pedagogy. high schools]. Poltava: Skajtek.
3. Vajner, E. N., (2010). *Valeolohija [tekst] : učebnyk dlja studentov vuzov* [Valeology [text]: a textbook for university students]. Moscow: Nauka.
4. Hryban, V. H., (2008). *Valeolohija [tekst] : pidručnyk dlja studentiv vuziv* [Valeology [text]: textbook for university students]. Kiyv: Centr navčal'noji literatury.
5. Mišejenko, O. I., (2010). *Valeolohija : osnovy indyvudual'noho zdorovja ljudyny [tekst] : navčal'nyj posibnyk dlja studentiv vuziv* [Valeology: the basis of individual human health [text]: a manual for university students]. Sumy: Universtyets'ka knyha.
6. Bulatova, M. M., (2004). *Zdorovja i fizyčna pidhotovlenist' naselennja Ukrajinjy* [Health and physical preparedness of the population of Ukraine]. *Teorija i metodyka fizyčnoho vuxovannja i sportu*, № 1, p. 3–9.
7. Bulič, O., (2003). *Zdorovja studenta v superečnostjax systemy fizyčnoho vuxovannja z pedahohikoju i ihihijenoju* [Student's health in the contradictions of the system of physical education with pedagogy and hygiene]. *Moloda sportyvna nauka Ukrajinjy*, Vyp. 7, Lviv: NVF «Ukrainj'ski tehnolohiji».
8. Hryban, H. P., (2012). *Fizyčne vuxovannja studentiv ahrarnyx vyščyx navčal'nyx zakladiv : monohrafija* [Physical education of students of agrarian higher educational institutions: a monograph]. Žytomyr : Vyd-vo «Ruta».
9. Krucevjuč, T. Ju., (2003). *Teorija y metodyka fizyčeskoho vospytanja* [Theory and methods of physical education]. Kiyv: Olympyjskaja lyteratura.
10. Prysjažnjuk, S. I., (2008). *Fizyčne vuxovannja [tekst] : navčal'nyj posibnyk dlja studentiv vuziv* [Physical service [text]: primary school for students of higher educational institutions]. Kiyv: Centr navčal'noji literatury.

В статті досліджено динаміку показателів фізичного здоров'я студентів після впровадження методичної системи фітнес-технологій. Установлено, що після впровадження методичної системи фітнес-технологій в освітній процес по фізичному вихованню студентів відбулося суттєве покращення рівня фізичного здоров'я, що вказує на достовірну ефективність застосування фітнес-технологій. Експериментальні дані показали, що студенти, які мають високий рівень фізичної підготовленості, не пропускають навчальних занять, дисципліновані та уважно навчаються, позитивно ставляться до освітнього процесу по фізичному вихованню та з задоволенням беруть участь у додаткових заняттях, займаються в спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходах.

Ключові слова: динаміка, здоров'я, методична система, студенти, фітнес-технології.

At the present stage of the development of higher pedagogical education, the state of health and the level of physical fitness of students are of particular relevance, which is due to limited motor activity, large volume of educational load, inappropriate nutrition, violation of the sleep and rest regimen, and the presence of negative emotional states. This is conditioned by deterioration of health, lowering the level of physical fitness and physical capacity of student youth. The level of physical health of students is an integral indicator of harmonious development, reflection of the physical, mental and social status, a powerful factor in the formation of a healthy lifestyle, since health is a state characterized by complete social, biological and mental well-being of a person. The purpose of the paper is to determine the dynamics of physical health indicators of students after the introduction of the

methodical system of fitness technologies. The pursuit of scientific research involves the use of theoretical and empirical methods. Theoretical: study and analysis of pedagogical, psychological, methodical literature, curriculum, curriculum and normative documents; synthesis; generalization. Empirical: observation of the educational process of physical education, interviews with teachers and trainers, who conduct physical education sessions provided by the curriculum and sectional exercises in the free time of study. In the article the dynamics of physical health indicators of students after introduction of methodical system of fitness technologies is investigated. It was determined that after introduction of the methodical system of fitness technologies in the educational process of physical education of students there was a significant improvement of the level of physical health, indicating the reliable effectiveness of the use of fitness technologies. Experimental data showed that students who have a high level of physical fitness do not miss academic training, are disciplined and noted with diligence in teaching, are positively attached to the educational process of physical education and are pleased to attend additional classes, take part in sports and mass sports and physical education, recreational activities. The scientific novelty of the research results is that the theoretical and methodical principles of the use of fitness technologies in classes on physical education of students in institutions of higher pedagogical education have been determined and substantiated. In general, the level of physical preparedness of men and women of experimental groups who studied methodical system of application of fitness technologies during experimental training is significantly higher in comparison with control groups. During the formative pedagogical experiment students identified a number of shortcomings that were taken into account and eliminated in the educational process to improve the level of physical fitness of students. Methodical system of application of fitness technologies has been constantly improved during experimental work, in particular the level of physical preparedness of students was taken into account, individual and differentiated approaches to physical training of students were applied.

Key words: dynamics, health, methodical system, students, fitness technologies.

УДК 37:005.332.4:339.92(477:4)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-140-142

Ільтьо Галина Федорівна,
кандидат політичних наук, доцент,

Кухарчук Ольга Степанівна,
кандидат історичних наук, доцент,

Гальович Ірина Іванівна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УМОВАХ ПОЛІТИЧНОЇ КРИЗИ

У статті розглянуто питання формування політичної свідомості та її вплив на формування політичної культури, політичної поведінки та діяльності, національної свідомості в сучасному українському суспільстві. Авторами з'ясовано, що політична свідомість являє собою складне, багатоструктурне, суперечливе явище, зумовлене історичними, соціально-економічними, соціокультурними факторами. Без підвищення рівня політичної активності громадян неможливо вивести економіку з кризи, ні закласти основи правової держави і громадянського суспільства, не може бути її мови про становлення в її середовищі нового типу політичної культури, орієнтованої на розвиток демократичного суспільства. Політична свідомість та політична культура мають значний вплив на політичне життя суспільства, визначаючи спрямування політичної діяльності різних спільностей, партій, суспільно-політичних рухів та індивідів.

Ключові слова: політична свідомість, суспільна свідомість, політична психологія, політична культура, політична поведінка, національна свідомість.

Постановка проблеми. Політична свідомість і політична культура сучасного молодого покоління повинні сприяти усвідомленню змісту національної ідеї. Актуальність вивчення проблем формування сучасної політичної свідомості в суспільстві перехідного типу, яким сьогодні є українське суспільство, не викликає сумнівів, оскільки йдеться про історичний вибір шляху розвитку. Цей вибір формує підрастаюче покоління, яке стало по-іншому сприймати політичне життя після подій Помаранчевої революції та Майдану [2, с.34].

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про різні аспекти вивчення формування суспільної свідомості в умовах політичної кризи. Деякі автори, зокрема О. Валєвський, Д. Видрін, В. Журавський, К. Холодковський, розуміють суспільну свідомість як відображення політичних відносин, політичного життя загалом.

К. Гаджієв, А. Уледов, Г. Щедрова розглядають політичну свідомість крізь призму політичної влади. Вони виокремлюють саме стрижень предмета відображення політичної свідомості - проблему політичного адміністрування, політичного панування та управління.

В. Бебик, М. Михальченко вказують на органічний зв'язок суспільної свідомості з економічними відносинами, потребами та інтересами різних верств населення. Інакше кажучи, політична свідомість визначається як відбиття політичних та економічних відносин.

Істотно сприяли дослідженню політичної свідомості В. Андрущенко, В. Бабкін, Е. Баталов, В. Бебик, Д. Белл, З. Бжезинський, К. Гаджієв, Є. Головаха, Б. Грушин,

Г. Дилігенський, В. Кремень, І. Кресіна, І. Курас, М. Михальченко, В. Мшвенієрадзе, Л. Нагорна, Л. Півнева, В. Ребало, О. Рудакевич, М. Сазонов, П. Сергієнко, А. Уледов, О. Фісун, С. Хантінгтон, О. Шестопап, Л. Шкляр.

Без підвищення рівня політичної активності громадян (зокрема, молоді) неможливо ні вивести економіку з кризи, ні закласти основи правової держави і громадянського суспільства. Без сприйняття молоддю демократичних ідеалів не може бути й мови про становлення в її середовищі нового типу політичної культури, орієнтованої на створення демократичного суспільства. І. Бекешкіна, Н. Паніна, М. Томенко працюють у галузі політичної соціології і намагаються розкрити змістовні характеристики різних типів і видів політичної свідомості: демократичної, авторитарної, традиційної, бюрократичної, лояльної, бунтарської. Соціальні психологи, які вивчають політичну свідомість, зокрема Ю. Замошкін, Г. Почепцов, М. Фролова, О. Шестопап, прагнуть поєднати розгляд суспільного змісту цього феномена з аналізом індивідуальних та групових механізмів його функціонування [1, с.84].

Мета статті: вивчення типу політичної свідомості, орієнтованої на становлення особистості нового типу – особистості з високим рівнем політичної культури, критичного мислення, здатної до саморозвитку та самовдосконалення.

Результати дослідження. Політична свідомість та політична культура мають значний вплив на політичне життя, визначаючи спрямування політичної діяльності різних спільностей, партій, суспільно-політичних рухів та індивідів.

Політична культура є складовою частиною духовної культури суспільства і нерозривно пов'язана з її іншими формами: з правовою культурою, моральністю, ідеологією. Будь-яка політична культура відображає інтереси, суспільне положення і особливості відповідної соціальної спільності, нації, регіону і інших суб'єктів політичного життя. Основними характеристиками свідомості є чуттєва і раціональна форми; удосконалення раціонального ступеня; розвиток у людини особливих форм раціонального пізнання [4, с.47].

Політична свідомість являє собою складне, суперечливе явище, зумовлене різними факторами. При вивченні політичної свідомості ми виділяємо гносеологічний, соціологічний та конкретно-історичний підходи. При гносеологічному підході виділяють емпіричну та теоретичну свідомість. В емпіричній свідомості фіксується безпосередній, буденний практичний політичний досвід людини.

Теоретична політична свідомість – це сукупність вчень, ідей, які виникають на базі наукового дослідження політичного життя суспільства. Теоретична свідомість – стрижень політичної ідеології, яка є систематизованим, концептуальним відображенням корінних інтересів певної соціальної групи, спільноти, етносу, пов'язаних з боротьбою за владу, її здійснення. Якщо ідеологія входить в сферу знання, то політична психологія являє собою політичні переконання, емоції, вірування, почуття, установки на сприйняття дійсності і відношення до неї.

Розглядаючи місце політичної свідомості у низці політологічних понять, було виявлено її зв'язок з політичною системою, політичним режимом, політичною поведінкою та діяльністю, національною свідомістю та з політичною культурою. Для ґрунтовного аналізу процесу формування політичної свідомості, на нашу думку, важливе значення мають певні принципи структурування цього поняття.

Згідно соціологічного підходу можна виділити: а) політичну ідеологію; б) політичну психологію; в) масову та групову свідомість.

Історичний підхід виділяє типи політичної свідомості залежно від використання формаційного або цивілізаційного підходів. Політичну свідомість можна класифікувати на такі рівні:

а) практичний – це послідовна реалізація сформованих політичних орієнтацій;

б) теоретичний – це система політичних оцінок, знань, переконань;

в) емоційно - психологічний – це сукупність політичних емоцій, почуттів, емоційних станів людини [5, с.56].

До чинників, які впливають на формування політичної свідомості сучасного українського суспільства, належать: специфічні риси національного характеру та менталітету (ментальності). Вони суттєво впливають на особливості шляху власного історичного політичного розвитку спільності, на формування політичних інститутів і цінностей. Разом з тим соціально-політичні «накопичення» історичної пам'яті (видатні постаті, події, символи, міфи тощо), безумовно, теж є чинниками, які формують політичну свідомість сьогодення; особливості процесу трансформації в пострадянських країнах, істотно впливають на формування політичної свідомості суспільства, зумовлюють її суперечливий характер.

Політична психологія є об'єктивною умовою та основою формування політичної ідеології. Жодна ідеологія не буде сприйнята масами, якщо вона суперечить їх політичній психології. Політична психологія є більш рухливим елементом політичної свідомості, але водночас вона відносно консервативна, оскільки здатна зберігати традиції, звичаї, що віджили.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті досліджень ми приходимо до висновку, що політична свідомість виступає активним фактором політики передусім через те, що вона здатна випереджувати практику, а отже, прогнозувати політичні процеси. Отже, саме категорія політичної свідомості і політичної культури найближче підводять нас до розуміння атмосфери політичного життя, специфічної і неповторної у кожній країні політичної культури та навіть у різних її частинах. Без розуміння категорії політичної свідомості неможливо збагнути, чому певна кількість індивідів обирає ту чи ту політичну орієнтацію, форму політичної поведінки, чому однотипні політичні інституції по-різному діють і по-різному сприймаються в різних країнах, що є відображенням певного національного менталітету.

Політична свідомість та політична культура мають значний вплив на політичне життя, визначаючи спрямування політичної діяльності різних спільностей, партій, суспільно-політичних рухів та індивідів, що може бути перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Білогур В.Є. Світоглядні орієнтації студентів: тенденції змін у трансформаційному суспільстві: [Монографія] / В.Є.Білогур.– Дніпропетровськ: Пороги, 2018.– 311с.
2. Бондаревич І.М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива : [Монографія] / І.М.Бондаревич. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2017.–162 с.
3. Вашкевич В. М. Історична свідомість сучасної молоді: до методології дослідження / В. М. Вашкевич // Вища освіта України. – 2019. – № 1. – С. 74.
4. Вашкевич В. Ціннісно-світоглядні настанови молоді в сучасних умовах / В. Вашкевич // Гілея: науковий вісник: [зб. наук. пр].- К.: Вид-во УАН ТОВ «НВП» «ВІР», 2018.- Вип. 73.– С. 205–209.
5. Воронкова В. Філософія: навчальний посібник / Валентина Воронкова. – К.: ВД «Професіонал», 2018. – 464 с.
6. Козловець Микола. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: [монографія] / М.Козловець. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. – 558с.
7. Кучера Т.М. Проблеми формування соціокультурної консолідації: соціально філософський аналіз / Т.М.Кучера // Нова парадигма: [журнал наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова [творче об'єднання «Нова парадигма»]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018.– Випуск 98.– С. 133–139.
8. Мельник В.В. Формування морально-світоглядних і культурних засад національної самосвідомості українського народу / В.В.Мельник // Гілея: науковий вісник: [зб. наук.пр.] – К.: Вид-во УАН ТОВ «НВП» «ВІР». – 2018.– Вип.58 (3). – С.315 – 326.

References

1. Bilyogur, V.E. 2018. *Svitohlyadni oriyentatsiyi studentiv: tendentsiyi zmin u transformatsiynomu suspil'stvi* [Students' worldviews: trends of transformation in a transformational society]. Dnipropetrovsk: Thresholds.
2. Bondarevich, I.M. 2017. *Dukhovna tsilisnist' osobystosti: diysnist' i perspektiva* [Spiritual integrity of the individual: reality and perspective]. Zaporozhye: ZNTU.
3. Vashkevich, V.M., 2019. *Istorychna svidomist' suchasnoyi molodi: do metodolohiyi doslidzhennya* [Historical consciousness of modern youth: to the methodology of research]. *Higher education of Ukraine*, 1, p. 74.
4. Vashkevich, V., 2018. *Tsinnisno-svitohlyadni nastanovy molodi v suchasnykh umovakh* [Value-ideological guides of youth in modern conditions]. *Gileia: Scientific Bulletin*, 73, pp. 205–209.

5. Voronkova, V. 2018. *Filosofiya [Philosophy]*. Kyiv: VD «Professional».
6. Kozlovets, N. 2017. *Fenomen natsional'noyi identychnosti: vykyky hlobalizatsiyi [The phenomenon of national identity: the challenges of globalization]*. Zhytomyr: View at ZHDU them. I. Franka.
7. Kucera, T.M., 2018. Problemy formuvannya sotsiokul'turnoyi konsolidatsiyi: sotsial'no filosof's'kyy analiz [Problems of formation of socio-cultural consolidation: socio-philosophical analysis]. *New paradigm*, 98, pp. 133–139.
8. Melnyk, V.V., 2018. Formuvannya moral'no-svitohlyadnykh i kul'turnykh zasad natsional'noyi samosvidomosti ukraïns'koho narodu [Formation of the moral-ideological and cultural fundamentals of national consciousness of the Ukrainian people]. *Gilea: scientific bulletin*, 58 (3), pp. 315 – 326.

В статтє рассмотрєны вопросы формирования политического сознания и его влияние на формирование политической культуры, политического поведения и деятельности, национального сознания в современном украинском обществе. Авторами установлено, что политическое сознание представляет собой сложное, многоструктурное, противоречивое явление, обусловленное историческими, социально-экономическими, социокультурными факторами. Без повышения уровня политической активности граждан невозможно вывести экономику из кризиса, ни заложить основы правового государства и гражданского общества, не может быть и речи о становлении в ее среде нового типа политической культуры, ориентированной на развитие демократического общества. Политическое сознание и политическая культура оказывают значительное влияние на политическую жизнь общества, определяя направления политической деятельности различных общностей, партий, общественно-политических движений и индивидов.

Ключевые слова: политическое сознание, политическая психология, политическая культура, политическое поведение, национальное сознание.

The article deals with the formation of a new type of political consciousness and its influence on the formation of political culture, political behavior and activities, national consciousness in modern Ukrainian society. Political consciousness is a complex, many structural, controversial phenomenon, conditioned by historical, socio-economic, socio-cultural factors. Political consciousness and political culture bring us closer to understanding the atmosphere of political life, specific and unique in every country of political culture. Without it, it is impossible to understand why a certain number of individuals choose one or the same political orientation, a model of political behavior, why political institutions of the same type act differently and are perceived differently in different countries, which is a reflection of a certain national mentality. Without raising the level of political activity of citizens it is impossible neither to withdraw the economy from the crisis, nor to lay the foundations of the rule of law and civil society, there can be no question of the emergence in its environment of a new type of political culture oriented towards the development of a democratic society. Political consciousness and political culture have a significant influence on the political life of society, determining the direction of political activity of different communities, parties, social and political movements and individuals.

Key words: political consciousness, political psychology, political culture, political behavior, national consciousness.

УДК 159.955:373.5.011.3-052]:004(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-142-145

Калініна Лариса Вадимівна,
кандидат педагогічних наук, професор,
Кадашук Анна Романівна,
магістр,

Житомирський державний університет імені І. Франка, м. Житомир

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування вмінь креативного мислення учнів старшої школи на основі інтерактивних технологій. Констатовано, що креативність є однією з ключових компетентностей у концепції Нової української школи, яка зумовлює необхідність розвитку в учнів умінь креативного мислення. З метою доведення ефективності використання інтерактивних технологій для розвитку даного типу мислення авторами було проаналізовано підручники з англійської мови, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Результати показали, що в даних підручниках міститься недостатня кількість вправ інтерактивного характеру на розвиток умінь креативного мислення. У статті представлена поетапна методика формування креативних умінь з відповідними інтерактивними технологіями.

Ключові слова: Нова українська школа, креативність, креативне мислення, креативні вміння, інтеракція, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. У сучасних умовах життя суспільство потребує креативних особистостей, саме тому молодь XXI ст. прагне створювати нові ідеї в різноманітних галузях, нетрадиційно та якісно вирішувати проблеми, розвивати здатність творчо підходити до будь-яких змін. Мова і мислення нерозривно пов'язані, їх зв'язок вже багато століть є джерелом дослідження мовознавства. Усі складні мисленнєві процеси протікають із залученням внутрішніх мовних процесів. Саме тому розвиток креативного мислення є надзвичайним важливим аспектом під час вивчення іноземної мови. Взаємодіючи один з одним у парах, групах, командах, учні не лише покращують рівень мови, а й розвивають вміння міжособистісного й групового спілкування у реальних життєвих ситуаціях, навчаються креативно вирішувати проблеми та готуються до майбутньої взаємодії із суспільством у якості громадянина з активною життєвою позицією. Сказане особливо важливо для учнів старшої школи, які стоять на порозі

вибору професії і до кінця навчання повинні продемонструвати свої креативні вміння в будь-яких ситуаціях реального життя, як того й вимагає Нова українська школа.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У психологічній літературі існує ряд робіт, які висвітлюють тему особливостей та психологічних механізмів формування креативного мислення. У цьому напрямі працювали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як О. Є. Антонова (дослідження понять креативності та обдарованості), Дж. Гілфорд (першим сформулював поняття креативності), Е. Торренс (складові та параметри креативності, етапи творчого процесу), Л. Виготський (психологічні основи творчої діяльності та креативного мислення), А. Г. Маслоу (сутність креативного мислення), К. Перлет, Ж. Піаже, Д. Перкінс, Р. Стернберг, К. Хеллер, Д. Ушаков, О. Матюшкін, О. Кульчицька, В. Штерн, Д. Богоявленська та інші. Однак, робіт, що стосуються

формування вмінь креативного мислення учнів старшої школи, недостатньо.

Мета статті: аналіз та висвітлення особливостей формування вмінь креативного мислення учнів старшої школи на основі інтерактивних технологій.

Результати дослідження. Згідно з Концепцією Нової української школи, одним із пріоритетних напрямів освіти в Україні є формування творчої, всебічно розвиненої особистості та створення особливих умов для розкриття талантів і здібностей учнів. Оновлені навчальні програми вносять у себе орієнтацію на результат, а не на зміст навчання, компетентнісний підхід і формування наскрізних змістових ліній, що допомагають створити цілісну картину світу й формують в учнів креативне мислення і здатність застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях: «Здоров'я і безпека» (формування всесторонньо повноцінного члена суспільства, що веде здоровий спосіб життя), «Підприємливість та фінансова грамотність» (розвиток у молодого покоління кращого розуміння практичних аспектів економічних і фінансових питань), «Екологічна безпека та сталий розвиток» (формування екологічної свідомості та відповідальності) і «Громадянська відповідальність» (формування відповідального громадянина і члена суспільства).

Концепція Нової української школи також містить 10 ключових компетентностей, однією з яких є ініціативність, підприємливість та креативність, тобто вміння генерувати ідеї, прагнути втілити їх в життя з метою як власного добробуту, так і розвитку суспільства в цілому [1]. Як бачимо, у концепції Нової української школи одним із найважливіших елементів є креативність та креативне мислення.

Існує велика кількість точок зору на визначення поняття креативного мислення. Психолог Дж. Гілфорд визначав креативне мислення як відхід від стереотипного мислення, здатність до віддалених асоціацій та вміння знаходити нових способів та можливостей використання об'єктів [3]. А. Маслоу визначав креативність як творчу направленість, що властива всім від народження, проте часто втрачається під впливом середовища [7]. За психологом Е. Торренсом, креативне мислення включає в себе

підвищену чутливість до проблем навколишнього світу, до дефіциту або суперечності знань, а також дії, спрямовані на вирішення цих проблем, на основі висунення та перевірки гіпотез [13].

Російський вчений Л. С. Виготський виділяв креативне мислення як діяльність мозку людини, що спрямована не лише на створення нового об'єкта зовнішнього світу, але й нового образу в свідомості людини або дії [2].

Підсумовуючи точки зору вчених, під креативним мисленням ми, перш за все, розуміємо нестандартний спосіб мислення, за допомогою якого активізуються творчі здібності людини, здатність до продукування нових ідей та створення нових об'єктів, знаходження несподіваних способів вирішень проблем. Для розвитку такого мислення необхідні інноваційні методи і технології, які б стимулювали старшокласників до розвитку творчого мислення. Наш невеликий досвід роботи в школі засвідчив, що інтерактивні технології можуть стати ефективним засобом формування цього виду мислення: вони стимулюють учнів до пізнання нового в ході спільного обговорення, привчають до колективної праці, виробляють потребу вчитися один в одного, а також робити свій особистий внесок у готовий продукт.

Наші спостереження показали, що будь-який режим інтеракції в старшій школі демонструє, у загальному підсумку, креативність учнів у вигляді спільного проекту, вирішення проблеми тощо.

З метою аналізу особливостей використання інтерактивних технологій у формуванні креативного мислення в старшій школі, нами було проведено дослідження, у ході якого було проаналізовано підручники з англійської мови авторства Л. В. Калініної й І. В. Самойлокевич (10-11 класи), О. Д. Карп'юк (11 клас) та Л. І. Морської (10 клас), а також рекомендовані Міністерством освіти і науки України підручники з англійської мови іноземних авторів, зокрема: *Opportunities* (Intermediate level) by Michael Harris, David Mower and Anna Sikorzynska; *Upstream* (Intermediate level) by Virginia Evans and Jenny Dooley; *Prime Time 4* by Virginia Evans and Jenny Dooley. Було підраховано кількість завдань на формування вмінь креативного мислення, з них виділені вправи інтерактивного характеру. Результати наведені в таблиці 1:

Таблиця 1

Аналіз підручників з англійської мови для учнів старших класів на предмет вправ з розвитку креативного мислення

Автор/назва підручника	Вправи на формування креативного мислення	З них інтерактивного характеру
Л. В. Калініна, І. В. Самойлокевич 10 клас	187	40 (18%)
Л. В. Калініна, І. В. Самойлокевич 11 клас	109	20 (16%)
О. Д. Карп'юк 11 клас	160	38 (19%)
Л. І. Морська 10 клас	76	13 (15%)
<i>Opportunities</i> (Intermediate level)	170	65 (28%)
<i>Upstream</i> (Intermediate level)	265	100 (27%)
<i>Prime Time 4</i>	198	72 (27%)

Отримані результати показують, що більшість найпоширеніших у загальноосвітніх навчальних закладах підручників з англійської мови містять недостатню кількість інтерактивних вправ на формування креативного мислення. У

підручниках українських авторів вони в середньому становлять 17% загальної кількості вправ з говоріння та письма, а в підручниках іноземних авторів – 27%. Результати відображено на діаграмах (Рис. 1 і 2):

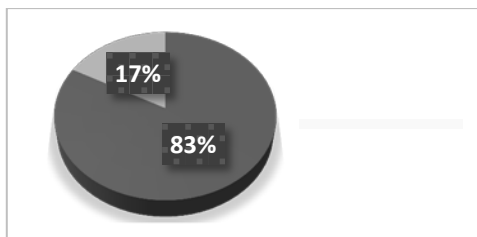


Рис. 1 Відсоткове співвідношення вправ у підручниках українських авторів

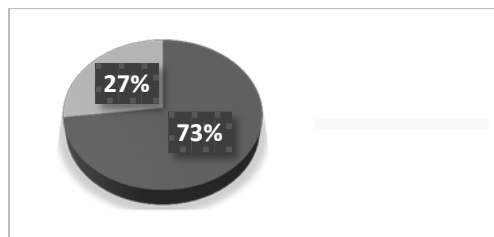


Рис. 2 Відсоткове співвідношення вправ у підручниках іноземних авторів

На жаль, автори підручників не подають достатнього комунікативного мінімуму, необхідного для створення інтеракції та

розвитку мовленнєвих умінь, що ускладнює роботу з формування інтерактивних умінь учнів старшої школи.

Для заповнення прогалін шкільних підручників з англійської мови ми розробили етапи формування креативних умінь із відповідними інтерактивними технологіями. Проілюструємо їх на прикладі теми "The World We Live in" (Світ, у якому ми живемо) в 11 класі. Першим режимом інтерактивного навчання є парний, який передбачає всього 2 партнера (наприклад: "Work in pairs and ask each other about...", "Role-play the dialogue", "In pairs, look at the picture and...") та груповий ("Make a group project", "Brainstorm in

groups"). У більшості випадків вправи базуються на вербальних або візуальних опорах, тобто супроводжуються або просто словесними вказівками, або ілюстраціями.

1. Парна інтеракція:

Технологія «Рибна кістка» (Fish Bone):

Task: *In pairs think and decide on your steps to a successful traveller. Prove your point of view (мал. 3).*

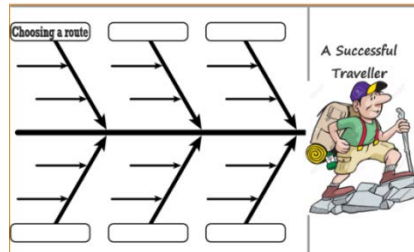


Рис. 3 Технологія «Рибна кістка»

2. Групова інтеракція.

Технологія «Креативна імпровізація» (Creative Improvisation):

Task: *Group up. Read the beginning of the story and improvise its ending. At the edge of a forest, where a cliff overlooks an ocean, a couple of tall trees were talking in the dark late one night. One said, "May I ask you something?" "Certainly," said the other. "I know you all have been all over the world: in Canada, in Australia, in New Zealand etc. I, on the other hand... well, I have never been out of this forest. So my question is, What was it like for you in other places?" The other tree brought in its branches a bit to gather its thoughts. "Well, I'll tell you," it said. [14]*

3. Командна інтеракція.

Технологія «Креативний дизайн» (Designing creatively):

Task: *Team up with your friends and design a project of your conservation organization (name, logo, advertisement, booklet, business cards). Present your project to the jury. One team concentrates on the defense of European wildlife and endangered species. The second team concentrates on the defense of ocean ecosystems, including the prevention of water pollution.*

Журі, яке обирається з представників кожної групи, виставляє бали за кожен проєкт. Від учнів вимагається не тільки знання комунікативних одиниць з теми, але й вмінь починати,

продовжувати або завершувати розмову, погоджуватись або не погоджуватись з думкою партнера, висловлювати свою точку зору, яка відрізняється від думок інших тощо.

4. Загальнокласова інтеракція.

Технологія «Звуки музики» (Sounds of Music): (*Щебет птахів, звуки моря, шелест листя, стукіт сокири, грюкіт падіння, свист, грім, шум дощу, скрип дверей і т. д.*)

Учні створюють колективну історію з опорою на серію звуків, як потрібно об'єднати в одну сюжетну лінію.

Task: *Listen to the sound sequences and create a possible story about travelling or having rest in another country on their basis. Come up with the title of the story.*

Висновок і перспективи подальших досліджень.

Вищесказане свідчить про актуальність досліджуваної нами теми й необхідність розробки ефективних методик формування вмінь креативного мислення учнів старшої школи під час вивчення іноземної мови за допомогою інтерактивних технологій. Наші експериментальні дані показали, що інтерактивні технології навчання є надзвичайно дієвим методичним засобом, що сприяє оволодінню іноземною мовою в світлі вимог Нової української школи.

Список використаних джерел

- 10 ключових компетентностей Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://school44.edukit.mk.ua/aktualjno/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/.
- Выготский Л.С. Психологические основы творческой деятельности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / Сост. В. И. Аксенова, Р. Г. Карандашова. Ставрополь. СКИПКРО. 2000. 97 с.
- Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления / Дж. Гилфорд. – Москва: Прогресс, 1965. – 75 с.
- Калініна Л. В. Англійська мова, 10-й рік навчання, профільний рівень / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Київ: «Генеза», 2018. – 240 с.
- Калініна Л. В. Англійська мова. Your English Self 11 / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Київ: «Наш Час», 2011. – 367 с.
- Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карп'юк. – Тернопіль: Астон, 2011. – 296 с.
- Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыдаевой. – СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
- Морська Л. І. Англійська мова, 10-й рік навчання, профільний рівень / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2018. – 288 с.
- Навчальні програми з іноземних мов 10-11 класи [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.
- Evans V. Prime Time 4 / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2012. – 208 с.
- Evans V. Upstream. Intermediate / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2002. – 222 с.
- Harris M. Opportunities. Intermediate. Students' book / M. Harris, D. Mower, A. Sikorzhyńska. – Harlow: Longman, 2000. – 128 с.
- Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs / E.P. Torrance. – NY.: Prentice-Hall, 1962. - 278 p.
- Two Trees Talking [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.stuartstories.com/activities/twotreestalking.html>.

References

- 10 klyuchovykh kompetentnostey Novoyi ukrains'koyi shkoly [10 key competences of the New Ukrainian school] [Electronic resource] — Mode of access: http://school44.edukit.mk.ua/aktualjno/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/.

2. Vugots'kyu L. S. (2000) Psikhologicheskiye osnovy tvorcheskoy deyatelnosti/Svobodnoye razvitiye lichnosti shkolnika: filosofskiyе i psikhologo-pedagogicheskyye osnovy obrazovaniya [Psychological basis of the creativity/Natural development of the pupil's personality: philosophical and psychologic-pedagogical background of education]/Compilers V. I. Aksenova, R. G. Karandashova. Stavropol. SKIPKRO. 2000. p. 97.
3. Gilford J. (1965) Strukturnaya model intelekta/Psikhologiya myshleniya [The structural model of the intelligence/Psychology of thinking/Mental psychology] / - Moscow: Progress, 1965, 75 p.
4. Kalinina L. V. Samoilyukevych. I. V. Angliyska mova, 10-y rik navchannya, profilnyy riven' [English, 10th year of studying, profile level] / Kyiv: «Geneza», 2018, 240 p.
5. Kalinina L. V. Samoilyukevych. I. V. Angliyska mova. Your English Self 11 [English. Your English Self 11]/ Kyiv: Nash Chas, 2011, 367 p.
6. Karpjuk O. D. Angliyska mova: pidruchnik dlya 11 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [English: manual for 11th form of educational institutions of general education]/ Ternopil: Aston, 2011, 296 p.
7. Maslow A. G. Dalniye predely chelovecheskoy psikhiki [Distant bounds of the human psyche]/ A. G. Maslow; transl. from English by A. M. Tatlydaeva. – SPb.: Publishing Group «Eurasia», 1997, 430 p.
8. Morska L. I. Angliyska mova, 10-y rik navchannya, profilnyy riven' [English, 10th year of studying, profile level]/ L. I. Morska. – Ternopil: Aston, 2018, 288 p.
9. Navchalni programy z inozemnykh mov 10-11 klasy [School curriculum of Foreign Languages for 10-11th forms] – 2017. – Mode of access: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.
10. Evans V. Prime Time 4 / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2012. – 208 c.
11. Evans V. Upstream. Intermediate / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2002. – 222 c.
12. Harris M. Opportunities. Intermediate. Students' book / M. Harris, D. Mower, A. Sikorzhyńska. – Harlow: Longman, 2000. – 128 c.
13. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs / E.P. Torrance. - NY.: Prentice-Hall, 1962. – 278 p.
14. Two Trees Talking [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.stuartstories.com/activities/twotreestalking.html>

Статья посвящена исследованию особенностей формирования умений креативного мышления учащихся старших классов на основе интерактивных технологий. Констатируется, что креативность является одной из ключевых компетенций в концепции Новой украинской школы, что обуславливает необходимость развития у учащихся умений креативного мышления. С целью доказательства эффективности использования интерактивных технологий для развития данного типа мышления авторами были проанализированы учебники по английскому языку, рекомендованные Министерством Образования и Науки Украины. Результаты показали, что в данных учебниках содержится недостаточное количество упражнений интерактивного характера на развитие умений креативного мышления. В статье представлена поэтапная методика формирования креативных умений с соответствующими интерактивными технологиями.

Ключевые слова: новая украинская школа, креативность, креативное мышление, креативные умения, интеракция, интерактивные технологии.

The article deals with one of the main competences of a New Ukrainian School – the development of creative thinking. The authors analyse modern works on the problem given, study the peculiarities of senior learners creative thinking skills on the basis of interactive techniques and come to the conclusion of the modern society's needs of creative personalities of the 21st century who strive to create new ideas in various fields and solve problems in an unconventional and qualitative way. It is established that senior learners acquire a good level of language competence, have a definite speech experience, gain the skills of communication and can work in groups. By creative thinking the authors understand the non-standard way of thinking, which activates the creative abilities of a senior learner, the ability to produce new ideas and create new products. It is stressed in the article that the authors believe that interactive techniques may be effective for the development of the creative thinking skills because by interacting with each other in pairs, groups or teams, students do not only improve the level of language, but also develop the skills of interpersonal and group communication in real life situations, learn to solve pedagogical problems creatively and prepare for future interaction with potential secondary school learners. The article features the results of the Ukrainian and foreign authors' English textbooks, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The obtained data showed that the textbooks contain insufficient number of interactive techniques as well as insufficient communicative minimum for the development of creative thinking skills of senior learners. The article focuses on the characteristics of interactive techniques in different modes, which correspond to certain stages of creative thinking formation.

Key words: New Ukrainian School, creativity, creative thinking, creative skills, interaction, interactive technologies.

УДК 159.955:37.011.3-057.874(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-145-148

Кузьма-Качур Марія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Бейко Людмила Василівна,
студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано погляди та розглянуто основні напрямки психолого-педагогічних досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців щодо розвитку проблеми формування критичного мислення молодших школярів. Обґрунтовано актуальність та зростання інтересу до означеної проблеми у зв'язку з упровадженням Концепції Нової української школи в освітній процес.

Ключові слова: критичне мислення, погляди науковців на формування критичного мислення у молодших школярів.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство – це період високих технологій, що потребує від освіти формування компетентної, творчої та активної особистості. Нині можна визнати, що причиною гальмування демократичного розвитку суспільства є

не готовність молодих людей до свідомої участі в цьому процесі, нездатність самостійно і критично осмислювати складності реального життя. Наявність чи відсутність вищезгаданих рис впливає певною мірою на розвиток усіх сфер діяльності країни.

Критичне мислення є чинником формування демократичного способу життя. Фундаментом розвитку критичного мислення є початкова школа. На думку міністра освіти і науки України Л. Гриневич, школа має готувати учнів до життя, що можливо через формування в школярів умінь критично мислити, працювати у команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати, аналізувати інформацію. То ж ми бачимо актуальність проблеми в тому, що перед сучасною школою постає завдання сформувати особистість незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де; людину, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Є чимало досліджень, автори яких тією чи іншою мірою обґрунтовують важливість та визначають можливість розвитку окремих ознак критичного мислення навіть у молодшому шкільному віці. Технологія розвитку критичного мислення учнів упроваджується у багатьох країнах світу, у тому числі і в Україні (К. Баханов, О. Белкіна-Ковальчук, С. Блум, І. Бондарук, Т. Воропай, С. Мирошник, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та інші). Особливе місце розвитку критичного мислення у молодших школярів відведено в навчально-методичному посібнику «Нова українська школа. Порадник для вчителя», де виділено основні вміння критично мислячої людини: оцінювати надійність джерел інформації; виділяти необхідну інформацію та обробляти її; аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлювання, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання; ставити запитання з метою одержання точнішої інформації або її перевірки; розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи при їх вирішенні; висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань; приймати обґрунтоване рішення» [1, с.74].

Мета статті: здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури сучасних українських і закордонних науковців із проблеми формування критичного мислення молодших школярів.

Результати дослідження. Процес засвоєння і застосування учнями знань залежить від мислення. Основними ознаками мислення молодших школярів є його конкретність та образність. Конкретність виявляється у способі розв'язку розумової задачі через застосування знань про означені словами конкретні предмети, їх зображення або уявлення. Образність – у способі відображення істотних властивостей об'єктів (їх частин, процесів, явищ) і сутності їх структурного взаємозв'язку. Відповідно до реформ, які відбуваються в сучасній освіті, школа покликана виробити в кожного учня звичку брати активно участь у вирішенні важливих питань життя колективу, вміння аналізувати явища та події, формувати, висловлювати і відстоювати свою думку, поважати думку інших людей. Одним із шляхів вирішення поставлених завдань є формування у молодших школярів критичного мислення.

У психологічних та педагогічних дослідженнях з проблем розвитку мислення та пізнавальної активності учнів початкових класів досить аргументовано зроблено висновки про широкі можливості розвитку дитячого мислення в умовах освітнього середовища. З метою застосування досвіду науковців у психології та педагогії в сучасних умовах здійснимо ретроспективу досліджень означеної проблеми. Досліджуючи проблему формування критичного мислення у школярів, ми виявили зростання інтересу у психологів і педагогів з кінця XIX – початку XX ст. Глибокому аналізу практики школи того часу стосовно розвитку критичного мислення піддає М. Добролюбов. Дуже актуально нині є думка науковця про те, що не слід вимагати від нових поколінь безумовного, сліпого підкорення думкам попередніх поколінь. Він звертає увагу на те, що внаслідок відсутності самостійності в судженнях і поглядах, вічного незадоволення в глибині душі, млявості і нерішучості у діях, нестачі сили волі, щоб противитися стороннім впливам, формуються в особистості такі риси як легковажність і підлість, нестача твердого і ясного усвідомлення свого обов'язку і неможливість внести в життя

що-небудь нове, більш досконале, відмінне від раніше встановлених порядків [2, с.145].

У цей же період активно була діяльність Л. Толстого. Його педагогічна система являла собою протест проти офіційної школи і педагогіки, які були пронизані духом авторитаризму, пригнічення активності, самостійності і творчості учнів. Великий педагог відстоював основні теоретичні положення, створеної ним педагогічної системи, орієнтовані: на нові підходи до розгляду природи дитини, на повагу до особистості школяра, на протест проти пригнічення її активності і самостійності, на творчий підхід до знаходження шляхів і засобів виховання. Л. Толстой вважав, що важливо навчити учня в школі самостійно творити інакше в житті він буде тільки копіювати та повторювати [3].

Слід відзначити, що в цей період певна частина дослідників, серед яких є і видатні вчені (С. Рубінштейн, Ж. Піаже), певною мірою скептично ставилися до можливостей формування в учнів початкових класів критичного мислення. Так, С.Рубінштейн зазначає, що критичність – ознака лише зрілого розуму [4, с.323]. Ж.Піаже підкреслював, що дитина на ранніх етапах розвитку через відсутність в неї вміння поставити себе на позицію іншої людини не відчуває потреби в обґрунтуванні своїх роздумів і пошуку в них суперечностей. Хід роздумів дитини не співвідноситься з мислительною діяльністю навколишніх.

Активно в цей період була діяльність А.Біне. Уже в перших роботах науковцем звертається увага на вивчення критичного мислення. Проте у своїх дослідженнях науковець вивчав реакцію дітей на абсурдні вислови. На його думку, відсутність критичного ставлення дітей до абсурдних висловів є не тільки результатом слабого вміння мислити, але й часто це пов'язано з боязливістю, повагою, довірою до авторитету дорослих. Такий підхід до організації дослідження критичного мислення не завжди знаходив прихильників.

У другій половині XX століття активізувалися дослідження стосовно критичного мислення в молодших школярів. Серед наукових доробок виділяються праці Л. Виготського. Концепція Л. Виготського про рівень інтелектуального розвитку, який відбиває вже сформовані розумові властивості дитини, і вчення про «зону найближчого розвитку», що визначає можливе просування розумової діяльності на найближчий період підтверджує можливість формування критичного мислення молодших школярів. Згідно з теорією науковця про зону найближчого розвитку, навчальну діяльність слід будувати такою, яка б йшла на крок вперед від розвитку дитини» [5, с.29-36].

Важливе значення для нашого дослідження мають ідеї та досвід В. Сухомлинського, який ставить вимогу виховувати в учнів прагнення пізнавати навколишній світ; виконувати складні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, бачення причинно-наслідкових зв'язків тощо; самостійно без зовнішнього тиску оцінювати явища навколишньої дійсності; вміння доказово відстоювати свої думки й погляди; прагнення власною розумовою та іншою працею щось довести, утвердити, відстояти; спостерігати, досліджувати, робити власні висновки з явищ навколишнього життя, з довідкової літератури, наукових журналів тощо. Великий педагог розглядає критичне мислення як складову частину розумового виховання. Свідченням цього є одне з його визначень розвинутого розуму: «...допитливість, тобто активне ставлення до явищ навколишнього життя, прагнення пізнавати і знати; системність, тобто цілеспрямований вибір об'єктів пізнання, понять, висновків; місткість; дисциплінованість, гнучкість, самостійність, критичність» [6, с.208]. Формуванню критичного мислення сприяли «уроки мислення» в природі, які проводив з дітьми В. Сухомлинський. Таким чином, він стверджує можливість формування критичного мислення у молодших школярів. Цей період відзначається більш конкретизованими дослідженнями та висновками щодо шляхів формування та розвитку окремих елементів критичного мислення. У дослідженнях С. Блума, Д. Ельконіна, В. Давидова, Н. Левітова, А. Люблінської, О. Проскури, О. Тягло та ін. відзначено, що головна риса молодших

школярів – опора на наочні, конкретні образи навколишніх предметів. Таке мислення ще досить слабке у створенні абстрактних понять, логічних роздумів і доведень. Мислячи конкретно, учні початкової школи схильні багато що розуміти буквально. Водночас, науковці [5; 8] зазначають, що молодші школярі мислять іноді дуже категорично, їх судження виражаються у категоричній позитивній або негативній формі й не завжди бувають доказовими та критичними. Досвід показує, що власний приклад вчителя у висловлюванні суджень сприяє формуванню в молодших школярів вміння будувати та висловлювати аргументовано свої судження, яке є одним з головних чинників розвитку критичного мислення.

Можливість формування критичного мислення у молодших школярів зумовлена також їх прагненням до самостійних дій. Д. Ельконін зазначав, що в цьому віці відбувається емансипація від дорослого, при якій дорослий виступає як зразок дій, і разом із тим у дітей виникає тенденція діяти самостійно, але як дорослий [7, с.200-201]. Науковець відзначав, що вже до 7 років у дітей формується здатність до критичної і, в цілому, адекватної самооцінки в конкретній сфері значимої діяльності (навчання). Проте самооцінка ж за індивідуально-психологічними характеристиками відстає від неї в плані критичності й адекватності.

У 70-х роках ХХ ст. філософом освіти М. Ліпманом була розроблена цілісна система розвитку критичного мислення учнів і студентів, яка, зокрема, використовується у школах України. В основу розвитку критичного мислення, за М. Ліпманом, покладено спеціальні філософські романи проблемного характеру, які розраховані на дітей різного віку, починаючи від молодших школярів до старшокласників. Основна процедура навчання критичному мисленню на уроці полягає в колективному обговоренні цих текстів. У контексті розробки шляхів формування критичного мислення учнів початкових класів доцільно використовувати результати досліджень О. Скрипченко, викладені в роботі «Розумовий розвиток молодших школярів». Автор виділяє ознаки, за якими можна робити висновок про розумовий розвиток дитини в процесі засвоєння нею навчального матеріалу: якість знань, уміння застосувати відоме в щоденній навчальній роботі; орієнтація в матеріалі, що вивчається; здатність самостійно набувати знання; знаходити нові прийоми навчальної роботи; вміння ставити запитання, які логічно випливають з відомих у задачі співвідношень; виділяти потрібні та зайві дані у спеціально підібраних текстах [8, с.9]. О. Скрипченко вважає, що критичність мислення – це вміння об'єктивно оцінювати власні й чужі судження, свою і чиясь діяльність, її слід розвивати, починаючи з першого класу, вважає автор, а спеціальні завдання на розвиток критичної думки треба давати в 2 і 3 класах [8, с.46].

Для успішного формування критичного мислення важливими є наявність та розвиток в учнів проблематичних суджень, коли школяр не тільки ставить запитання, з'ясовуючи причини того чи іншого наслідку, а й вміє знаходити на них відповіді. Така діяльність спонукає до розвитку критичного мислення. О. Савченко зазначає, усе що можна дослідити самостійно, учні хочуть побачити, перевірити, випробувати – у них надзвичайно висока зовнішня і внутрішня пізнавальна активність [9, с.27]. Вони поступово оволодівають такими мислительними операціями, як аналіз, виділення основного, порівняння предметів; узагальнення істотних ознак і виділення неістотних тощо. Таким чином, О.Савченко звертає увагу на основні ознаки формування критичного мислення молодших школярів. Розвиток критичного мислення молодших школярів тісно пов'язаний із формуванням в них пізнавальних інтересів. Н. Бібік у своїх дослідженнях визначила рівні розвитку пізнавального інтересу в учнів початкових класів, нею дана характеристика різних видів запитань учнів та динаміка

зміни їх змісту, який суттєво впливає на розвиток знань, формування поглядів школярів. На основі аналізу запитань учнів Н. Бібік робить висновок про те, що від класу до класу зменшується кількість непродуктивних запитань, які спрямовані на уточнення, розпізнавання об'єкта, з'ясування функцій предмета. Натомість збільшується питома вага продуктивних запитань, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між предметами і явищами, оцінювання вчинків тощо [10, с.102-103]. Науковець звертає увагу на те, що в школах багатьох країн світу є спеціальні курси, де учні відшліфовують свої здібності критично мислити, спостерігати, ясно і впевнено висловлювати судження. Метою курсів є вироблення таких умінь: спостерігати, сортувати, вимірювати, міркувати, передбачати, спілкуватися; знаходити різні шляхи у досягненні результату; запитувати та уважно вислуховувати відповіді [10, с.175].

В останні роки проводились дослідження, які підтверджують можливість формування у школярів початкових класів більш складних якостей, які забезпечують, обумовлюють розвиток критичного мислення. Наприклад, В. Зайцев ставить питання про особисту свободу як пріоритетну мету сучасної початкової освіти. На думку О. Белкіної, розвиток певних елементів критичного мислення в учнів початкових класів дає міцну основу і значно полегшує розвиток критичного мислення в подальшому. Тому варто ретельно добирати вправи й розвивати лише «певні елементи критичного мислення», аби не зашкодити психіці дитини (скласти орієнтовний план, поставити в порядку важливості, порівняти, зіставити). Адже в цьому віці в дітей переважає егоцентризм, відкритість до будь-якої інформації, довіра до вчителя, готовність до заучування [11]. Л.Бондар, В.Гарковець, О.Митник звертають увагу на навчальну співпрацю вчителя та учнів початкових класів. Поряд з цим, досліджуються явища, які гальмують розвиток вільної та незалежної особистості школярів, розглядаються різні види педагогічного насильства (Д.Левітес). Дослідження А. Байрамова спрямоване на вивчення особливостей розвитку критичного мислення в учнів початкових класів, які з'ясовуються при розв'язанні спеціальних завдань – виявлення нісенітниць, помилок, деформацій в змісті малюнків і текстів тощо. Також науковець відзначає, що розвиток самостійності та критичності мислення відбувається не сам по собі, а під впливом навчання й виховання.

Процес формування та розвитку критичного мислення є однією з інноваційних педагогічних технологій, що забезпечує перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, де основна увага зосереджується на трансформацію здобутих знань, умінь і навичок, життєвого досвіду в предметні компетенції. Учні не отримують навичок критичного мислення автоматично, вони формуються і розвиваються при певній систематичній організації. Системне запровадження цієї технології в школі призводить до того, що всі учні поступово опановують уміння самостійно вчитися, критично мислити, використовувати свої знання у повсякденному житті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз психолого-педагогічних джерел, які стосуються проблем розвитку критичного мислення у школярів і, зокрема в учнів початкових класів, свідчить про її актуальність, особливо в період запровадження Нової української школи. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним та продуктивним. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі головних ознак формування процесу критичного мислення молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Порадник для вчителя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>, вільний.
2. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические произведения. / Н. А. Добролюбов – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 735с.

3. Толстой Л.Н. О народном образовании / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 544с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн– СПб.: Питер Ком, 1999. – 720с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. / Л.С. Выготский– СПб.: Союз, 1997.– 224с.
6. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. – К., 1977. – Т.4. – 638с.
7. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. / Д. Б. Эльконин – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.– 416с.
8. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодших школярів. / О. В. Скрипченко – К.: Знання, 1971.– 48с.
9. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. / О.Я. Савченко– К., 1982. – 176с.
10. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998.– 380с.
11. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів (Закінчення) / О.В. Белкіна// Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 37 – 40.

References

1. Nova ukrayins'ka shkola. Poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian School. Teacher's Guide]. [online] Available at: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
2. Dobrolyubov, N. A. 1952. *Yzbrannyye pedahohycheskye proizvedeniyya [Selected pedagogical works]*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR.
3. Tolstoy, L.N. 1989. O narodnom obrazovanii [On public education]. In: *Pedagogical writings*. Moscow: Pedagogy.
4. Rubynshtein, S.L. 1999. *Osnovy obshchei psikhologiyi [Basics of general psychology]*. St. Petersburg: Peter Kom.
5. Vyhotskiy, L.S. 1997. *Voprosy detskoy psikhologiyi [Issues of child psychology]*. St. Petersburg: the Union.
6. Sukhomlyns'kiy, V.O. 1977. *Pavly's'ka serednya shkola [Pavlyska secondary school]*. In: *Selected Works*. Kiev. T.4.
7. El'konyn, D.B. 1995. *Psikhologicheskoe razvitiye v detskiykh vozrastakh [Psychological development in childhood ages]*. Moscow: «Institute of Practical Psychology» Publishing House, Voronezh: NPO «MODEK».
8. Skrypchenko, O.V. 1971. *Rozumovyy rozvytok molodshykh shkolyariv [Intelligent development of junior pupils]*. Kyiv: Knowledge.
9. Savchenko, O.Ya. 1982. *Rozvytok piznaval'noyi samostiynosti molodshykh shkolyariv [Development of cognitive autonomy of junior pupils]*.
10. Bibik, N.M., 1998. *Formuvannya piznaval'nykh interesiv molodshykh shkolyariv [Formation of cognitive interests of junior pupils]*. Doctor of Pedagogical Sciences. Kiev.
11. Byelkina, O.V., 2005. *Krytychne myslennya uchniv pochatkovykh klasiv (Zakinchennya) [Critical Thinking of Elementary Students (ends)]*. Practical Psychology and Social Work, 5, pp. 37–40.

В статье проанализированы взгляды и рассмотрены главные направления психолого-педагогических исследований зарубежных и отечественных ученых по проблеме развития, формирования критического мышления младших школьников. Актуальность и растущий интерес к проблеме в связи с внедрением Концепции Новой украинской школы в учебный процесс.

Ключевые слова: критическое мышление, взгляды ученых на формирование критического мышления в младших школьников.

The article has analyzed the views and considered the main directions of psychological and pedagogical researches of foreign and national scientists concerning the development of the problem of formation of critical thinking of junior pupils. Investigating the problem of forming critical thinking in schoolchildren, increase in the interest of psychologists and educators from the late nineteenth and early twentieth centuries to the present was revealed. In psychological and educational researches on the problems of thinking and cognitive activity of primary school pupils sufficiently reasoned conclusions on the opportunities of the child's thinking in today's educational environment. In order to use the experience of researchers in psychology and pedagogy we have conducted a retrospective study of definite problem. We have substantiated the urgency and growing interest in the development of critical thinking of junior schoolchildren in connection with the introduction of the Conception of the New Ukrainian School in the educational process. Pupils do not receive critical thinking skills automatically, they are formed and developed with a certain systematic organization. In recent years, research has been carried out to improve the system of exercises, techniques and, as a result, an advanced technology for the development of critical thinking. It is through critical thinking that the traditional process of cognition finds an individuality and becomes conscious, continuous and productive.

Key words: critical thinking, scientific viewpoints on the formation of critical thinking among junior pupils.

УДК 37.012.1; 37.03; 378.013.42

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-148-151

Маргітїч Агнета Іванівна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ВИХОВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті висвітлено питання освітнього середовища та виховного простору коледжу і вплив їх на формування особистості фахівця. Наголошено, що у формуванні особистості визначальним стає організаційна культура освітнього закладу, тобто набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність, система відносин, цінностей, правил, норм, традицій, знаків, установок, що визначають стратегію розвитку поведінки в різних умовах та обставинах. Здійснено аналіз виховної роботи Коледжу Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (м. Берегово Закарпатської області), що спрямована на орієнтацію майбутніх фахівців, зокрема студентів спеціальності «Соціальна робота», на засвоєння моральних гуманістичних цінностей та управління ними у своєму житті й майбутній професійній діяльності. Зроблено висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти як духовна спільність постає в міжсуб'єктній взаємодії і сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього фахівця, стрижнем якого є ціннісна спільність і традиції ЗВО.

Ключові слова: організаційна культура, освітнє середовище, виховний простір, середовищний підхід, майбутній фахівець, педагог, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Ключовим завданням сучасного суспільства є створення оптимальних умов для молодого покоління, адже саме молодь має бути спрямована на формування освіченої, творчої особистості, яка в майбутньому визначатиме перспективи та шлях розвитку держави. Період навчання студентів у навчальних закладах є складовою їх соціалізації як особистості, основою професійної майстерності, базисом усвідомлення життєвих перспектив, культури взаємин та засвоєння моральних цінностей, у якому освітнє середовище закладу вищої освіти має важливе значення. Студентський період є важливим етапом формування організаційної культури особистості, саме в цей період важливо розкрити їх потенційні можливості, інтелект, ціннісні орієнтації, розвинути професійні здібності, вдосконалити фахові навички. В сучасному суспільстві функція освітньої установи полягає у виконанні соціального замовлення, забезпеченні цілеспрямованої дії на інноваційні перетворення. Поняття освітнього середовища є важливою характеристикою освітнього процесу, який тісно пов'язаний не тільки з розвитком педагогічної науки, а й з іншими більш фундаментальними процесами, що відбуваються в суспільстві, зокрема з формуванням особистості майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Проблеми розвитку освітнього середовища і його ролі у формуванні особистості та виховного простору закладу вищої освіти була предметом наукових розвідок і вітчизняних, і зарубіжних дослідників. Зокрема, актуальною в сучасних умовах є тема навчальної співпраці як педагогічна умова розвитку творчих здібностей, формування особистості майбутнього спеціаліста, його професійної компетентності, громадської і громадянської активності. Умови сучасного ЗВО формують співробітництво студентів як педагогічну взаємодію всіх учасників освітньо-виховного процесу у освітньо-виховному середовищі сучасного навчального закладу, про що відмічають у наукових дослідженнях Е.Скоблева, В. Новиков, Г. Товканець, Х. Штейнбах, О. Ярошинська, М. Харченко та інші.

Окремі аспекти культурного розвитку студентської молоді в процесі професійної освіти проаналізовано в роботах Б.Брилліна, В. Дряпкі, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О.Щолокової, в яких здійснено ґрунтовне дослідження проблеми формування духовного потенціалу студентів, формування естетичного сприймання, естетичних ідеалів і смаків майбутніх фахівців. Водночас вважаємо актуальним у педагогічній науці дослідження проблеми впливу освітнього середовища та виховного простору на формування особистості майбутнього фахівця, що і зумовило предмет нашого дослідження.

Мета статті: висвітлення проблеми освітнього середовища та його ролі у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Результати дослідження. У сучасному освітньому просторі в умовах гуманізації навчання, людинознавчої та людиноцентристської орієнтації в усіх колах освіти виявляється спрямування на допомогу особистості пізнати себе й суспільство, визначити своє місце в цьому суспільстві та визначення ставлення до світу, формування творчої особистості, що нерозривно пов'язано із відродженням нації, з багатими історичними та народними традиціями України.

Зосередимо увагу на парадигмі «освітнє середовище». Сутність освітнього середовища закладу вищої освіти виявляється в тому, що воно відображає ідеї та цінності сучасної постіндустріальної парадигми освіти, включає в себе процеси розвитку і саморозвитку базової культури особистості, педагогічної культури викладача, відображає особливості їх взаємодії. Аналіз наукової та педагогічної літератури дає підстави визначити освітнє середовище навчального закладу як сукупність норм і правил, що регламентують та обмежують взаємини керівництва, педагога і студентів, а також усіх груп зацікавлених осіб (вищих інстанцій, батьків, роботодавців, соціальних партнерів та ін.) [2, с. 6]. Створення освітнього середовища з урахуванням усіх визначених його компонентів є потужним чинником у формуванні особистості сучасного фахівця, особистості зі сформованими гуманістичними

цінностями [1]. Освітнє середовище стає чинником забезпечення формування культури професійної діяльності, моральних та духовних цінностей, розвитку здібностей, використання знань, умінь та навичок в суспільстві. Отже, за умов дотримання всіх вище згаданих факторів і відбувається процес формування цілеспрямованої особистості студента. Згідно з ідеями В.А. Ясвіна, освітнє середовище (або середовище освіти) є «системою впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які має соціальне- та просторово-предметне оточення» [10, с. 14].

Більшість науковців поділяють думку, що середовище детермінує поведінку людини і ця детермінація може бути 7 видів: однонаправлена причинно-наслідкова детермінація, коли середовище впливає на людину; однонаправлена причинно-наслідкова детермінація, коли людина формує середовище; коли обидва способи існують одночасно; коли відбувається взаємодія між середовищем і людиною у якості інтерференції нестійкої рівноваги; коли взаємодія між середовищем і людиною відбувається у якості боротьби; коли людина і середовище складають єдину систему; випадкова детермінація, у випадку якої загальний результат взаємодії не може бути передбачений [2, с. 16; 3].

Середовищний підхід є теорією і технологією опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом особистості, оскільки для педагогічної науки є актуальним не тільки вивчення реального соціокультурного середовища, в якому людина знаходиться і підпадає під його вплив, але й вивчення середовища, яке певним чином змодельоване і яке здійснює прямиий та опосередкований вплив на освіту особистості, тобто сприйняття середовища як умови змінюється на розуміння його як чинника, засобу, ресурсу навчання, виховання і розвитку особистості. Зрозуміло, що «середовищний підхід передбачає опосередковане управління процесом формування педагогічної культури і є системою дій суб'єкта (студента) управління з інноваційним освітнім середовищем, спрямованим на перетворення її на засіб проєктування і продукування результату. Освітні дії з врахуванням середовищного підходу орієнтовані на приведення характеристик інноваційного освітнього середовища у відповідності до цілей формування педагогічної культури у студентів – майбутніх вчителів» [3, с. 53].

Для підтвердження особливої ролі освітнього середовища у формуванні особистості майбутнього фахівця важливим є розуміння організаційної культури, з чим пов'язують «філософські та ідеологічні уявлення, цінності, переконання, вірування, очікування, аттїтуди і норми, які об'єднують організацію в єдине ціле і розділяються її членами» [11]. Дослідники підкреслюють, що організаційна культура – це система відносин, цінностей, правил, норм, традицій, знаків, установок, що визначають стратегію розвитку поведінки у різних умовах та обставинах.

У формуванні особистості визначальним стає організаційна культура освітнього закладу, тобто набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність», яку трактують як сукупність і складну взаємодію різноманітних психологічних конструктів, таких як професійні цінності, переконання, норми членів педагогічного колективу, які формують мотиви й моделі організаційної трудової поведінки, що відображаються та передаються традиціями школи» [4, с. 8], як систему уявлень цінностей, символів та зразків поведінки [6; 7], як сукупність символів, ритуалів, міфів та поведінки, які відповідають цінностям організації [12, с. 78]. Дослідник проблем культурного середовища Т. Парсонс підкреслює три основні моменти культури загалом та організаційної культури зокрема: «По-перше, культура передається, вона становить спадщину або соціальну традицію; по-друге, це те, чого навчаються; по-третє, вона є загальноприйнятою. тобто, з одного боку, є продуктом, а з іншого – детермінантою систем людської взаємодії» [13, с. 68].

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що мета освітнього середовища та організаційної культури – створення в

навчальному закладі здорового психологічного клімату для об'єднання студентів, працівників в колектив, що пропагує певні етичні, моральні та культурні цінності. З цього погляду завдання виховної діяльності в освітньому середовищі закладу вищої освіти полягають у вивченні особливостей соціально-психологічного і фізичного розвитку студентів; почерговому залученні членів активу до виконання керівних функцій, навчання їх педагогічно грамотно виконувати доручення; сприянні формуванню в колективі органів самоврядування, забезпеченню зв'язків первинного колективу з іншими колективами (курсу, факультету, ВНЗ); забезпеченні наступності та єдності дій педагогів у роботі з колективом; створенні соціально-педагогічних умов для ефективної діяльності членів колективу; створенні системи традицій у життєдіяльності колективу тощо.

Досвід вивчення виховного простору Коледжу Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (м. Берегово, Закарпатської області) засвідчує, що система виховної роботи спрямована на орієнтацію майбутніх фахівців, зокрема студентів спеціальності «Соціальна робота», на засвоєння моральних гуманістичних цінностей та управління ними у своєму житті й майбутній професійній діяльності. Цикл виховних годин орієнтований на формування особистісних рис і професійної підготовки, у зв'язку з чим тематика їх є різноманітною: «Людина для професії чи професія для людини?», «Мотивація студентів до обраної професії», «Держава починається з кожного», «Народ мій є, народ мій завжди буде!», «Навчися планувати свій день», «Культура поведінки в громадських місцях» «Твоє покликання» тощо; інформаційні години «Державна символіка», «Ми пам'ятаємо», «Закон і совість», «Чи можуть бути права без обов'язків?», «Що таке громадянська зрілість?».

Акцент у практичній виховній роботі здійснюється на діяльність гуртків, клубів, участь у конкурсах, що сприяє успішній реалізації особистісно-орієнтованої моделі виховання та навчання. Індивідуальне психологічне консультування студентів та викладачів, розвивальний потенціал якого реалізується через діалогічні стратегії у психотерапевтичному спілкуванні студента і психолога, атмосферу суб'єкт-суб'єктного партнерства, емпатії, сприяння активності студента, ціннісного прийняття ним своєї унікальності і права не бути схожим на інших, визнання своїх

творчих можливостей і необмеженого потенціалу до саморозвитку. Окремою формою психологічного консультування є спілкування зі студентами через електронну пошту з питань і проблем, які їх хвилюють. Організаційна культура в коледжі повинна розвивати, навчати, виховувати майбутніх спеціалістів, зокрема, акцентувати на комунікабельність, емоційність, креативність, проєктивність, творчість в освітньому середовищі, розвиток професійних навичок, соціальну активність, тобто, брати активну участь у соціальному житті суспільства. Таким чином, застосування низки характеристик в освітньо-виховному процесі дасть змогу виховати всебічно розвинуту особистість, яка крім професійних знань, умінь та навичок зможе відстоювати та висловлювати свою громадянську точку зору, життєву позицію.

Розглядаючи освітнє середовище Коледжу як певну організаційну структуру, педагоги можуть глибше і краще зрозуміти студента, адекватно допомогти йому у вирішенні його проблем, створити умови для прояву його індивідуальності. У цьому випадку успішний розвиток студентів у колективі забезпечує становлення культурного середовища, яке сприяє створенню атмосфери саморозвитку студентів і повідомленню їм змісту самовизначення. Тому особлива увага звертається на формування патріотизму, національної ідентичності, громадянської позиції та державності, оскільки розуміння сутності національної культури та етнічної приналежності є запорукою активної участі особистості в суспільно-економічних процесах країни, джерелом самореалізації особистості та становлення повноцінної людини у суспільстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Новій Україні потрібна нова школа, а новій школі – новий педагог, який поєднує в собі високу духовність і педагогічну майстерність, що формується й удосконалюється впродовж теоретичної та практичної підготовки в освітньому закладі. Освітнє середовище закладу вищої освіти як духовна спільність постає в міжсуб'єктній взаємодії і сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього фахівця, стрижнем якого є ціннісна спільність і традиції ЗВО. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми формування особистісних якостей, зокрема толерантності, ключових і професійних компетентностей, особливо професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 1. URL: www.psyedu.ru
3. Сенашенко В. С. Социально-воспитательная среда ВУЗа как основа воспитания и социализации студенчества. *Высшее образование России*. 2011. № 6. С. 103–113.
4. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 9 – 10. С. 4-9.
5. Скоблева Э.И. Высшее профессиональное образование как институциональная система. *Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика*. 2010. № 2. С. 28–35., 6
6. Товканець Г.В. Формування педагогічної культури майбутнього педагога в умовах модернізації: методологічний та методичний аспекти [монографія]. Мукачево: Видавничий центр МДУ, 2017. 233 с.
7. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: Теорія і практика [Монографія]. Луганськ: Альма-Матер, 2006. 320 с.
8. Штейнбах Х., Еленский В. Психология жизненного пространства. Х. Штейнбах. Санкт-Петербург, 2004. 240 с.
9. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 35. С. 558–567.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с
11. Kilmann R., Saxlon M. J. & Serpa R. Issues in Understanding and Changing Culture // *California Management Review*, Winter, 1986. P. 89.
12. Michon C. La dynamisation sociale / Christian Michon, Patrice Stern. Paris: Éditions d'Organisation, 1985. 115 p.
13. Parsons T. A sociological approach to the theory of organizations / T. Parsons // *Administrative science quarterly*. 1956. 1 (1). Pp. 63–85.

References

1. Академія педагогічних наук України, 2008. *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
2. Novykov, V.N. 2012. *Obrazovatel'naya sreda vuza kak professyonal'no y lychnostno stymulyruyushchyy faktor* [The educational environment of the university as a professional and personal stimulating factor]. [online] Electronic Journal "Psychological Science and Education", 1. Available at: www.psyedu.ru
3. Senashenko, V. S. 2011. *Sotsyal'no-voospytatel'naya sreda VUZa kak osnova voospytaniya y sotsyalizatsyy studenchestva* [The social and educational environment of the university as the basis for the education and socialization of students]. *Russian higher education*, 6, pp. 103–113.

4. Serkis, Zh.V., 2002. Pro orhanizatsiynu kul'turu zakladu osvity [On Organizational Culture of Education Institution]. Practical Psychology and Social Work, 9-10, pp. 4-9.
5. Skobleva, E.Y., 2010. Vysshee professyonal'noe obrazovanye kak ynstytutsyonal'naya sistema [Higher vocational education as an institutional system]. Bulletin of Astrakhan State Technical University. Series: Economy, 2, pp. 28-35.
6. Tovkanets', H.V. 2017. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho pedahoha v umovakh modernizatsiyi: metodolohichnyy ta metodychnyy aspekty [Formation of pedagogical culture of the future teacher in modernization: methodological and methodical aspects]. Mukachevo: MSU Publishing Center.
7. Kharchenko, S.Ya. 2006. Sotsializatsiya ditey ta molodi v protsesi sotsial'no-pedahohichnoyi diyal'nosti: teoriya i praktyka [Socialization of children and youth in the process of socio-pedagogical activity: theory and practice]. Lugansk: Alma-Mater.
8. Shteynbakh, Kh. and Elenskyu, V. 2004. Psykholohyya zhynnennoho prostranstva [Psychology of living space]. Saint Petersburg.
9. Yaroshyn'ska, O. O. 2014. Osvitniy prostir vyshchoho navchal'noho zakladu yak kontynuuum proektuvannya osvityn'oho seredovyscha profesynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv [Educational space of a higher educational institution as a continuum of designing the educational environment for the professional training of future specialists]. Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools, 35, pp. 558-567.
10. Yasvyn, V.A. 2001. Obrazovatel'naya sreda: ot modelyrovannya k proektyrovannya [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Meaning.
11. Kilmann R., Saxlon, M. J. and Serpa, R. 1986. Issues in Understanding and Changing Culture. California Management Review, p. 89.
12. Michon, C. and Stern, P. 1985. La dynamisation sociale. Paris: Éditions d'Organisation.
13. Parsons, T. 1956. A sociological approach to the theory of organizations. Administrative science quarterly, 1 (1), pp. 63-85.

В статті освітлені питання освітнього середовища та виховального простору коледжу і вплив їх на формування особистості спеціаліста. Зазначено, що в формуванні особистості визначальним стає організаційна культура освітнього закладу, тобто набір прийомів і правил рішення проблем зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівників, правил, що випливають з минулого і підтверджують свою актуальність, система відносин, цінностей, правил, норм, традицій, знаків, установок, що визначають стратегію розвитку поведінки в різних умовах і обставинах. Здійснено аналіз виховальної роботи коледжу Закарпатського венгерського інституту ім. Ференца Ракоці II. Зроблено висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти як духовна спільнота виникає в міжсуб'єктних взаємодіях і сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього спеціаліста, стержнем якого є ціннісна спільнота і традиції ЗВО.

Ключові слова: організаційна культура, освітнє середовище, виховальне середовище, екологічний підхід, майбутній спеціаліст, педагог, заклад вищої освіти.

The article covers issues of the educational environment and college educational space and their influence on the formation of a specialist's personality. It is emphasized that the essence of the educational environment of a higher education institution is that it reflects the ideas and values of the modern post-industrial paradigm of education, includes the processes of development and self-development of the basic culture of the individual, teacher's pedagogical culture, reflects the peculiarities of their interaction. The educational environment of an educational institution is defined as a set of norms and rules that regulate and limit the relations between the leadership, teachers and students, as well as all groups of interested persons (higher authorities, parents, employers, social partners, etc.). The educational environment becomes a factor in ensuring the formation of a culture of professional activity, moral and spiritual values, the development of abilities, the use of knowledge, skills and abilities in society. Educational actions taking into account the environmental approach are aimed at bringing characteristics of the innovative educational environment in accordance with the purposes of formation of pedagogical culture among students - future teachers. It is emphasized that in the formation of personality organizational culture of an educational institution becomes decisive, that is, a set of methods and rules for solving problems of external adaptation and internal integration of workers, rules that justified themselves in the past and confirmed their relevance, the system of relations, values, rules, norms, signs, installations that determine the strategy of behavior in different conditions and circumstances. The educational work of the College of Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II (Berehove, Transcarpathian region) was analyzed, aimed at orientation of future specialists, in particular students of the specialty "Social Work", on the assimilation of moral humanistic values and their management in their life and future professional activities. It is concluded that the educational environment of the institution of higher education as a spiritual community appears in the interpersonal interaction and promotes the professional and personal formation of the future specialist whose core is the value community and the traditions of a higher education institution.

Key words: organizational culture, educational environment, educational space, environmental approach, future specialist, teacher, institution of higher education.

УДК 373.2:745/749:331.54

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-151-154

Михайлова Катерина Василівна,

старший викладач;

Микуліна Антоніна Костянтинівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті висвітлено проблему трудового виховання дошкільників та особливості розвитку у них трудової діяльності як передумови професійного самовизначення, розкрито роль дошкільного закладу з формування у дітей уявлень про різні професії дорослих, їх цінність та значення в суспільному житті. Охарактеризовано поняття «трудове виховання», «трудова діяльність», «соціальна значимість праці», етапи формування інтересу до праці дорослих.

Ключові слова: трудове виховання, трудова діяльність, трудові вміння і навички, професії дорослих, суспільна значимість праці, соціальний досвід, працелюбність.

Постановка проблеми. Життєдіяльність будь-якого суспільства визначається тим, як воно забезпечує своє майбутнє. Одним із цінностей, що передаються від покоління до покоління, є виховання, яке визначає перспективи розвитку суспільства. Українському народові притаманні працелюбність, особлива повага до праці, тому дуже важливо, щоб дитина опановувала трудовою діяльністю з раннього віку.

Одним із важливих завдань трудового виховання в дошкільному дитинстві є формування у дітей уявлень про професії людей, виховання інтересу й позитивного ставлення до праці дорослих, шанобливого ставлення до її результатів на основі знання й розуміння їх суспільного значення; виховання поваги до людини – трудівника, прагнення наслідувати її у власній трудовій діяльності, прагнучи до здобуття в майбутньому певної професії [5, с. 54].

Як відомо, найсильнішим стимулом до діяльності є цікавість. Тому педагогу необхідно знати психолого-педагогічні особливості розвитку у дітей інтересу до праці дорослих. Діти вже в дошкільному віці повинні мати уявлення, що в суспільстві живуть люди різних професій, що кожен з них, займаючись якоюсь певною цікавою справою, примножує матеріальні та духовні блага в суспільстві, що люди різних професій шановані і потрібні в суспільстві. Проблема формування уявлень у дошкільників про професії, пошук нових способів підтримки та розвитку в дошкільнят інтересу до праці сьогодні є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У народній педагогіці та психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал із проблеми трудового виховання дітей дошкільного віку, яку досліджували корифеї класичної педагогіки (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) сучасні педагоги (З. Борисова, Г. Беленька, Т. Введеньська, А. Калуська, Т. Поніманська, М. Машовець та ін.). К. Ушинський наголошував, що саме в праці можливо сформувати у дитини високі моральні якості, праця є важливим засобом морального виховання, «якщо зникне праця – зникне мораль» [7, с. 116].

Сучасні педагоги З. Борисова та Т. Введеньська працювали над проблемою основних видів та форм організації дитячої праці, питанням ознайомлення дітей з працею дорослих та формування перших уявлень про професії. Г. Беленька досліджувала питання раціональної організації дитячої праці, тобто «культури праці» [2, с. 24]. У дослідженнях М. Машовець розкриваються умови ефективності педагогічного процесу в дитячому садку, що передбачає тісний взаємозв'язок і наступність у виховній роботі дошкільного закладу та школи. Вона вважає, що дитяча праця є чинником виховання у дошкільників громадянських якостей, а також основою формування самостійності, відповідальності, здатності до самооцінки та ініціативності [8, с. 8]. Як наголошується у народній педагогіці, праця у дошкільному дитинстві є засобом виховання дітей, проте з самого раннього віку ми повинні формувати у дітей трудову діяльність як передумову професійного визначення, якщо хочемо виховати справжнього трудівника нового українського суспільства.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність поняття «трудове виховання» та розкрити педагогічні умови формування у дошкільників шанобливого ставлення до людей різних професій, трудової діяльності як передумови професійного самовизначення.

Результати дослідження. Значення трудового виховання важко переоцінити. Адже, чим частіше дитина залучається до трудової діяльності, тим швидше вона набуває соціального досвіду, життєвої компетентності. «Трудову діяльність можна кваліфікувати за формою прояву як розвинену за умови, що дитина може пояснити, що вона хоче змайструвати, характеризується самостійною та цілеспрямованою активністю, вміє користуватися основними видами знарядь праці, поводитись організовано, знає, як економно витрачати матеріал, вміє організувати свій робочий час, оптимально ставитися до труднощів (не капризує), не поспішає по допомогу, а варіює власні пошукові зусилля, домагається високих стандартів якості, здатна виявляти й виправляти помилки, вносити

корективи, об'єктивно оцінювати зроблене» [1, с. 85].

Основним структурним компонентом трудової діяльності є практичні дії, завдяки яким дитина вступає у безпосередні контакти з навколишнім світом, виявляє активність і ініціативу. З віком діяльність дитини урізноманітнюється, що позначається на її інтересах, пізнавальній діяльності. Праця приваблює дитину своїм змістом, розвиває її здібності, створює передумови для радісних відчуттів, включає у певні трудові стосунки, сприяє її залученню до світу дорослих [6, с. 24].

Позитивний вплив різних видів трудової діяльності на розвиток дитини залежить від методів педагогічного керівництва ними. Праця повинна бути організованою так, щоб дитина не лише набувала нових умінь, у неї формувалось позитивне ставлення до праці дорослих, вироблялись суспільні мотиви власної трудової діяльності, самостійність, об'єктивна самооцінка, тобто щоб вона зростала працюючою особистістю.

Вивчення досвіду роботи дошкільних закладів міста Мукачева та передового педагогічного досвіду показує, що інтерес до різних видів праці виникає в дітей уже під час прогулянок та екскурсій на будівельні майданчики, до магазинів, музеїв, у ході спостережень за роботою дорослих, зустрічей із батьками – представниками різних професій, у процесі виконання нових трудових дій тощо. Та ця зацікавленість, як правило, спочатку поверхова, безпосередня: малюків приваблюють новизна робочого місця, інвентарю, окремі моменти праці. Здебільшого така цікавість буває нестійкою, нетривалою. А пізнавальний інтерес до трудової діяльності проявляється в прагненні оволодіти спеціальними знаннями про неї, набути практичних умінь та навичок, пов'язаних саме з цим видом діяльності.

Як свідчать дослідження, формування у старших дошкільнят інтересу до праці (з урахуванням сприятливих психолого-педагогічних умов) проходить у своєму розвитку чотири етапи: на першому етапі в дітей виникає споглядальний інтерес (цікаві повідомлення, розповідь вихователя чи його бесіда з малюками про певні трудові дії, показ їх; читання відповідних художніх творів тощо); другий етап характеризується виникненням споглядально-дійового інтересу (дошкільнят зацікавлює новий вид праці, розповідь педагога про професії); на третьому етапі у дошкільнят з'являється дієво-пізнавальний інтерес (намагання осягнути сутність трудового процесу, набути практичних умінь, оцінити результати своєї діяльності, проаналізувати власні успіхи чи невдачі, виявити їх причини); на четвертому етапі формується пізнавально-творчий інтерес (пошук оптимальних варіантів застосування конкретних дій у грі, повсякденному житті) [3, с. 14].

Щоб підтримувати в дітей інтерес до праці на різних етапах його формування, варто застосовувати різноманітні методи та прийоми зацікавлення. Причому слід водночас використовувати розумові (мислительні), сенсорні (сприймальні), рухові (психомоторні) та вольові процеси дитини. Не варто забувати й про забезпечення гуманного підходу до організації та педагогічного керівництва посиленою працею дошкільнят. Необхідно створювати умови для того, щоб виконання трудових дій викликало у дітей почуття задоволення, радості, сприяло формуванню в них основ особистісної культури, розвиткові індивідуальних інтересів, уподобань та здібностей.

Одне із завдань вихователя в процесі формування пізнавального інтересу до праці – доступно розкривати дітям її роль у житті та здоров'ї людини, підводити їх до самостійних висновків про корисність, суспільну значущість праці, взаємозалежність різних її видів. Найкраще це робити на прикладі виконання представниками різних професій своїх трудових обов'язків.

Основним серед цих методів є безпосереднє спостереження за працею дорослих. Поряд із спостереженням використовуються також і екскурсії. Вони проводяться як у самому дитячому садку (наприклад, екскурсія на кухню, до кабінету лікаря), так і за його межами (на будівельний майданчик, до супермаркету, на виробництво, бібліотеку тощо).

Набуті дітьми знання, уявлення під час спостережень,

екскурсії вимагають уточнення і систематизації. З цією метою вихователь проводить з дітьми бесіди на теми: «Хто якою працею зайнятий у дитячому садку?», «Як ми допомагаємо нашій няні?», «Як ми допомагаємо мамі?», «Що робить садівник на ділянці?» тощо.

Серед словесних методів ознайомлення дітей із працею дорослих значне місце посідає читання й переказування художніх творів (оповідання, вірші, казки). У своїй роботі ми використали твори С. Маршака «Звідки стіл прийшов?», «Пошта», С. Михалкова «А що у вас?», «Дядя Стьопа», В. Маяковського «Ким бути?», О. Донченка «Голубий гвинтик», І. Неходи «Мій тато на заводі», С. Баруздіна «Хто буде цей дім?» та ін., які дають дітям уявлення і знання про різні види праці дорослих, виховують у них повагу до людей праці, створюють можливість ознайомити їх з такими видами праці, які вони не можуть безпосередньо спостерігати.

Діти із задоволенням слухали ці твори, вступали в полеміку про суспільну значимість різних професій. Визначали героїв творів різних професій таких, як: доктор Айболит, шарманщик Карло, листоноша Печкін із села Простоквашино, мільйонер дядя Стьопа тощо.

Після спостережень та екскурсій, як виявилось, доцільно провести розгляд відповідних картин та перегляд діафільмів. Такі серії, як «Картини для дитячих садків» (Е. Радіна, Л. Пеньєвська, О. Соловійова), «Картини для дитячих садків сільської місцевості» (О. Соловійова, О. Громова), «Картини з навколишнього життя» (Г. Головань, В. Крушинська, Л. Остапович), «Картини для розвитку дітей дошкільного віку» (Н. Зеленко), «Професії твоїх батьків» (Л. Артемова) та ін. можуть бути широко використані у виховній роботі з дітьми. Крім того, вихователь для ознайомлення дітей з працею дорослих може використати ілюстрації з дитячих журналів, фотографії. Можна запропонувати дітям розказати, хто працює у приміщенні під кожною вивіскою «Школа», «Банк», «Ательє», «Лікарня», «Перукарня», «Кафе», «Магазин», «Аптека» тощо. Діти старшої групи не лише називають професії (вчитель, банкір, продавець, аптекар, офіціант, лікар, швачка та ін., а й розкривають професійно важливі якості, притаманні тій чи іншій професії: спостережливість, товариськість, вміння працювати з людьми, уважність тощо. Так у дітей формується уявлення про суспільну необхідність професій, їхній взаємозв'язок.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, можна з упевненістю сказати, що гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього світу знань, вражень. Дитячі ігри надзвичайно різноманітні за характером, змістом, організацією, тому дуже важко їх класифікувати. Так, виділяють: предметні; творчі (сюжетно-рольові; будівельні; ігри-жарту; режисерські; ігри з правилами: рухливі (спортивні); дидактичні (пізнавальні).

А. Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри, підкреслював: «Нам необхідно досягти того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань і вмінь, але і сприяла б загальному розвитку дитини» [7, с. 162].

Таким чином, дидактична гра, з одного боку, розглядається як засіб інтелектуального розвитку дитини, засіб розвитку пізнавальних психічних процесів, з іншого боку, як ігрова форма навчання, яка, як відомо, досить активно застосовується на початкових етапах навчання, тобто в дошкільному віці. Доцільно використовувати такі ігри: «Кому що потрібно для роботи», «Вігадай, що ми робимо» (показ трудових дій). Вони дають можливість в емоційній формі уточнити й закріпити уявлення дітей про різні види праці.

Для організації творчих ігор (будівельних, сюжетно-рольових та ін.) важливо закріплювати та узагальнювати уявлення про професії у дітей шляхом проведення індивідуальних і колективних бесід. Під час таких бесід з'ясовувати, які професії взагалі знайомі дітям (Хто буде нові будівлі? Хто шиє одяг? Хто вирощує хліб і овочі? Хто пече тістечка? Хто лікує людей? Хто навчає дітей? тощо.) Педагог сприяє розширенню і поглибленню знань дітей. Доцільно уточнити, що діти знають про процеси праці, знаряддя праці (Як люди будують будинки? Ким можна працювати

на будівництві, на фермерському господарстві, на швейній чи кондитерській фабриці? Які інструменти потрібні для роботи? Яка техніка використовується на будівництві, під час польових робіт? Для чого потрібні людині сучасні знаряддя праці?)

Формуючи активний інтерес до трудової діяльності дорослих, педагогу слід звернути увагу і на уявлення дітей про моральні якості людей певних професій (Яку користь приносять батьки своєю працею? Ким ти хочеш стати? Яку професію вибереш, коли підростеш? Чому тобі подобається ця професія? Для чого всі люди працюють? Чому кухар намагається приготувати смачну їжу, швачка пошити гарний одяг?).

Таку роботу можна проводити і під час організації ігор на іншу тему, так наприклад, гра «Лікарня». Під час екскурсії в поліклініку діти довідуються про вузькі лікарські професії: лікар – ларинголог, хірург, стоматолог, психіатр, травматолог, терапевт, гінеколог, дитячий лікар тощо. Діти вчаться визначати, яку допомогу дає хворим швидка допомога, лікувальне відділення тощо. Інтерес до праці дорослих викликають у дітей заняття «Землю красить сонце, а людину – праця», «Усі професії хороші – вибирай на смак», «З дитинства жити в праці» тощо.

У формуванні бажання та вміння старанно, сумлінно ставитися до трудових завдань значну роль відіграє педагогічна оцінка дитячої праці. Так, отримуючи позитивний результат, малюк переживає позитивні емоції, що заохочує його до подальших трудових зусиль, спонукає розширювати діапазон діяльності.

3-поміж усіх явищ суспільного життя праця вирізняється як особливий вид діяльності, спрямований на створення суспільно значущих результатів. Ознайомлюючи дітей з працею дорослих, педагог демонструє весь трудовий процес і конкретні результати, розкриває їх значення для задоволення потреб людей [4, с. 8]. У цей час важливо наголошувати на спрямованості трудового процесу на результат, чітко визначити його структуру: постановку мети, вибір матеріалу, необхідного обладнання, виконання послідовних трудових дій і отримання запланованого результату. Знання, здобуті в такій послідовності, з одного боку, забезпечують виникнення у дитини стійкого інтересу, позитивних емоцій, прагнення самій навчитися таке робити, тобто формують позитивне ставлення до праці дорослих та усвідомлення суспільно значущих мотивів, з другого – сприяють глибшому усвідомленню процесу опанування трудовою діяльністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Ознайомлення з працею дорослих є одним із важливих засобів трудового виховання дошкільників. Важливим є формування уявлень про людину праці, її ставлення до праці, колективний характер праці. Важливо підтримувати інтерес дошкільнят до морального спрямування діяльності дорослих, звертати увагу на те, що вони намагаються старанно, якісно виконувати трудові завдання, узгоджувати свої дії. Щоб підтримувати у дітей інтерес до праці дорослих, варто застосовувати різноманітні методи та прийоми зацікавлення. Ефективними методами ознайомлення з працею дорослих може бути: безпосереднє спостереження за працею дорослих, екскурсії, бесіди, читання художніх творів, розповіді про різні професії, розгляд картин, ілюстрацій, розповідь про професії батьків, демонстрування діафільмів та кінофільмів, дидактичні ігри, розігрування ігрових ситуацій, використання загадок, прислів'їв, приказок, участь дітей у праці дорослих.

Закріплення знань про різні професії, їх значення і необхідність в житті людей доцільно здійснювати під час організації зображувальної, ігрової та трудової діяльності. Під час сюжетно-рольових ігор діти, виконуючи роль людей певних професій, творчо використовують набуті знання, у них формуються і вдосконалюються навички і уміння діяти відносно обраної ролі.

Наше дослідження не є повним і завершеним розв'язанням порушеної проблеми. Зважаючи на вікові та індивідуальні особливості розвитку дошкільників, перспективною є формування професійного самовизначення у дітей різних вікових груп, в сім'ях із різним виховним потенціалом тощо.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наук.кер. А.М. Богущ // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 4–19.
2. Беленька Г. Як ставляться діти до наших професій / Г. Беленька // Дошкільне виховання. – 2010. – № 6. – С. 24–26.
3. Бондаренко О. У світ професій... / О. Бондаренко // Дошкільне виховання. – 2009. – №12. – С. 12–15.
4. Від інтересу до працьовитості // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 8–9.
5. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / за ред. Г.В. Белкіна, О.Л. Богінч та ін. – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
6. Долинна О., Низковська О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С.22–27
7. Лисенко Н.В. Педагогіка українського довкілля / Н.В. Лисенко, Н.Р. Кирата – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 360 с.
8. Машовець М. Даруємо радість праці / М. Машовець // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С. 7–9; № 6. – С. 10–11.

References

1. The basic component of preschool education (new edition): A.M. Bogush// Preschool education. – 2012. – No. 9. – P. 4–19.
2. Belenka G. How are children to our profession /G. Belenka// Preschool education. – 2010. – No. 6. – P. 24–26.
3. Bondarenko O. In the world of professions ... /O. Bondarenko// Preschool education. – 2009. – No. 12. – P.12–15.
4. From interest to hardworking /Preschool education. – 2008. – No.4. – P. 8–9.
5. Child: program of education and training of children from two to seven years / editor G.V. Belkina, O.L. Bohinich and others. – K.: Kyiv University by Boris Grinchenko, 2012. – 492 pp.
6. Dolinna O., Nizkovska O. Work as means of forming the subject-practical competence of children /O. Dolina, O. Nizkovska/ Preschool education. - 2012. - No. 9. - P.22-27
7. Lysenko N.V. Pedagogics of the Ukrainian environment / N.V. Lysenko, N.R. Kirata – K.: Publishing House "Word", 2010. – 360 p.
8. Mashovets M. Giving the joy from work / M. Mashovets // Preschool education. – 2006. – No.5. – P. 7–9; No.6. – P. 10–11.

В статтє освєщєна прѳблєма трѳдового воспитання дошкѳльнѳков и ѳсобенности формирѳвания у них трѳдовой деятельности как предпѳсылки профѳсиѳнального самоѳпределєния; раскрѳята роль дошкѳльного учрєждєния по формирѳванѳю у детей предстѳвлений ѳ разных профѳсиѳях взрослых, их ценность и значєние в ѳбщєственной жизни. Также ѳхарактеризѳвано понятие «трѳдовое воспитание», «трѳдовая деятельность», «ѳѳциѳльная значимость трѳда», ѳтапы формирѳвания интереса к трѳду взрослых.

Ключевые слова: *трѳдовое воспитание, трѳдовая деятельность, трѳдовыє умения и навыки, профѳсиѳи дѳрѳслих, ѳбщєственная значимость трѳда, ѳбщєственный ѳпыт, трѳдолѳбие.*

The article has outlined the problem of labor education of preschoolers and the peculiarities of their work development as a preconditions for professional self-determination; it has been revealed the role of pre-school educational establishments on the formation of children's ideas about different adults' professions, their value and importance in public life. Also it has been described the notion of "labor activity", "labor education", "social significance of work", stages of forming interest to the adults' work. While studying the researches on this problem and experience of work at preschool establishments, it has been discovered that the pedagogical conditions that ensure labor education in preschoolers is the creation of a proper development environment at a preschool educational establishment. Effective forms, methods and techniques to interest children in adults' work can be such as: direct observation of adult work, excursions, conversations, reading of artistic works, stories about various professions, review of paintings, illustrations, a story about parents' professions, demonstration of films and movies, didactic games, playing game situations, the usage of riddles, proverbs, sayings, the participation of children in the work of adults, etc. When organizing various activities it is advisable to consolidate knowledge about different professions, their importance and necessity in people's lives. The educators should also ensure a humane approach to the organization and pedagogical leadership of the pre-schoolers work, to create conditions for the child to be interested in the work of adults, to honor people of different professions, to know their social significance, to try to immit them, so that the fulfillment of labor actions cause the children a sense of pleasure, joy, contribute to the formation of the foundations of their personal culture, development of individual interests, preferences and abilities.

Key words: *labor education, labor activity, labor skills, social significance of labor, social experience, hardworking.*

УДК 378:37.011.3-051:37.016:502.2(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-154-157

Пинзєник Олена Мафтєївна,
кандидат педагогїчних наук, доцент,
Мукачївський державний унїверситет, м. Мукачєво
orcid/0000-0001-7224-941X

**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ**

У статтї розглядаєтьсѳ прѳблєма використання гуманїтарного потенцїалу дисциплїн природознавчого циклу у процесї профѳсїєїної пїдготовки майбутнїх фахївцїв дошкїльної ѳсвіти у контекстї ѳсобистїсно-цїннїсного навчання. Стан викладання дисциплїн природознавчого циклу, що передбачєно програмоєу пїдготовки фахївцїв дошкїльної ѳсвіти, вимагає уточнення специфїки формування естетичного свїтѳсприймання. Визначєно сутнїсть та передѳумѳви естетико-гуманїтарного пїдходу до викладання дисциплїн природознавчого циклу.

Ключѳві слова: *дисциплїни природознавчого циклу, естетичне свїтѳсприймання, естетико-гуманїтарний пїдхїд, ѳсобистїсно-цїннїсне навчання.*

Пѳстановка прѳблєми. Реалїзацїя завдань реформування сучасної ѳсвіти передбачє формування високого рївня сформѳваностї наукового та ѳсобистїсного компонентїв свїтогляду майбутнїх педагогїв. Стан викладання дисциплїн природознавчого

циклу, що передбачєно програмоєу пїдготовки фахївцїв дошкїльної ѳсвіти, вимагає уточнення специфїки формування естетичного свїтѳсприймання. Самє тому набувають важливого значєння дослїдження теоретикїв та практикїв педагогїчної науки, якї

сприяють ефективному вирішенню завдань гуманітаризації природознавчої освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аспекти гуманітаризації освіти детально розробляються науковцями. Загальні проблеми гуманітаризації розглянуто вченими В. Беспальком, І. Бехом, С. Гончаренком, І. Зязюном, В. Ільченко, Ю. Мальованим, О. Савченко, Г. Селевко, А. Степанюк, О. Сухомлинською та ін.

Сутність гуманітаризації освіти полягає в тому, щоб виробити цілісне розуміння місця й ролі знань у життєдіяльності людини, що можливо з позицій цілісного розуміння самої людини [4, с.22]. На сучасному етапі розвитку технологій навчання дисциплін природознавчого циклу пріоритет надається переходу від замкненості їх на теоретичних основах природознавства та методики ознайомлення дошкільників із природою до взаємодії з іншими педагогічними науками, від одноаспектності до комплексності, від сепаратизму до глобальності.

В умовах інтеграції природничо-наукового знання відбувається розширення сфери їх методологічної взаємодії. При цьому відзначається вплив особливостей методології гуманітарного пізнання на структуру природничо-наукового, що передбачає привнесення у філософську основу цих наук ідей суб'єктності, поліпарадигмальності, самоусвідомлення людиною самої себе не тільки як дослідника, але і як учасника та співавтора космогенезу [1, с.71].

Призначення гуманістично-орієнтованої освіти – в осмисленні та прогнозуванні її результатів із досягненнями в розкритті та розвитку потенціалу інтелектуальних та духовних сил студентів. Без гуманітаризації природничо-наукової освіти розкрити цей потенціал у повній мірі неможливо.

Для нашого дослідження слід визначити важливу роль естетико-гуманітарного підходу до вивчення природничих дисциплін як засобу формування естетичного світосприйняття майбутніх педагогів. Проблема використання гуманітарного потенціалу наук про природу завжди була в центрі уваги педагогів. Можливості гуманітарного потенціалу природничих дисциплін у контексті особистісно-ціннісного навчання з'ясували О. Ващенко, Л. Зоріна, І. Кузнецова, С. Левітан. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу досліджені О. Норкіною; наукові праці П. Бачинського, Т. Буяльської, І. Родигіної, Є. Ткаченко присвячені гуманітаризації природничонаукової освіти на прикладі викладання хімії. Питання гуманітаризації, екологізації та естетизації викладання природознавства розглядаються в працях Т. Байбари, Н. Бібік, Н. Коваль, Г. Пустовіта, Л. Шаповал; проблеми гуманітаризації фізики досліджуються в працях І. Бургун, В. Данильчука, В. Ільченка, Л. Клименко, О. Прокazi. Проблеми гуманітаризації шкільної географічної освіти висвітлено в дослідженнях С. Пальчевського, В. Пестушка, О. Плахотнік, Л. Мелько, А. Сиротенка.

У різні роки в науковій літературі набули поширення такі напрямки еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів: організація та педагогічне керівництво процесом формування професійної еколого-педагогічної компетентності в умовах ступеневої системи підготовки (Г. Беленька), застосування природно-територіального комплексу в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу (Л. Завгородня), проектні технології в еколого-педагогічній підготовці (Л. Крайнова), теорія й методика еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу (Н. Лисенко), особистісно орієнтований підхід у навчанні природознавства майбутніх вихователів у педагогічному коледжі (Л. Козак, С. Сисоєва). Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей.

Але докорінної зміни принципів викладання дисциплін природознавчого циклу у закладах вищої освіти ще не відбулося, естетичний аспект гуманітарного потенціалу природничих дисциплін досліджено й використано недостатньо.

На основі аналізу наукових досліджень із питань гуманітаризації (С.Гончаренко, В.Ільченко, Ю.Мальований) встановлено: під гуманітаризацією природничих дисциплін розуміють такий зміст та систему принципів викладання, що дозволяє зробити навчання складовою частиною формування особистості на гуманістичних засадах. На думку С.Гончаренка та Ю.Мальованого, одним із аспектів гуманітаризації є формування сприйняття картини світу як цілісної та гармонійної [1, с.27]. Ми вважаємо, що формування естетичного світосприйняття спрямоване на відображення в свідомості цілісної картини світу як результату осмислення фундаментальної естетичної цінності його об'єктів та явищ. Тому в контексті вирішення завдань гуманітаризації природничонаукової освіти ми розглядаємо естетико-гуманітарний потенціал дисциплін природознавчого циклу. Важливим напрямом гуманітаризації є інтеграція знань з ботаніки, зоології, метеорології та географії з використанням їх естетико-гуманітарного потенціалу у процесі вивчення основ природознавства та методики ознайомлення з природою, екологічного виховання дітей дошкільного віку. Естетичний компонент, таким чином, є одним із критеріїв ефективності гуманітаризації та інтеграції дисциплін природознавчого циклу.

Мета статті: аналіз завдань формування естетичного світосприйняття майбутніх педагогів у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу.

Результати дослідження. Тенденція до гуманітаризації найбільш яскраво виявляється у процесі вивчення студентами тем, які безпосередньо торкаються проблем людини й середовища, сучасного та майбутнього існування. У сьогоднішніх умовах зміст освіти актуалізує світоглядну, особистісно-розвиваючу роль філософських аспектів природничих дисциплін, що сприяють становленню в суб'єкта ціннісних орієнтацій у світі, соціумі, природі.

Компетентність майбутнього вихователя у сфері «Природа» визначається сукупністю знань, умінь та навичок природознавчого змісту. Інформаційний компонент передбачає засвоєння та систематизацію наукових понять про природу як Всесвіт з існуючими в ньому об'єктами живої та неживої природи. Наукове пізнання невід'ємне від естетичного світосприйняття та діяльності із засвоєння навколишнього світу. Цілісність наукового пізнання дає можливість творчо та вільно переосмислювати світ.

У процесі вивчення змістового блоку «Природні багатства України» студенти усвідомлюють, що головним джерелом краси для людини завжди виступає навколишній світ. Об'єкти та явища навколишнього середовища, які є предметом вивчення природничих дисциплін, мають значний естетико-гуманітарний потенціал.

Методологічною передумовою формування цілісного природничонаукового знання є вчення про єдність природи та антропологічного фактору, а також системно-структурний підхід до аналізу будь-якого феномену природи та діяльності людини [5, с.7].

Естетико-гуманітарний підхід до викладання дисциплін природознавчого циклу має такі передумови:

1. Орієнтація на загальнолюдські цінності (аксіологічний аспект).
2. Єдність розвитку розуму та почуттів, духовного та тілесного в процесі вивчення природничих дисциплін (гносеологічний аспект).
3. Використання естетико-гуманітарного потенціалу природничих дисциплін (емоційно-естетичний аспект).
4. Перетворення світу відповідно до потреб людини (праксіологічний аспект).

Аксіологічний зміст естетико-гуманітарного потенціалу природничих дисциплін повинен знайти відображення у свідомості студентів як ієрархія цінностей: цінність дисципліни – цінність знання – цінність процесу пізнання як творчості педагога у процесі виховання та розвитку дітей – цінність людського спілкування – самоцінність людини [4, с.17].

Гуманістично-орієнтована освіта визнає роль біогенетичних факторів, вплив навколишнього середовища на особистість і повинна змінити принципи й методику викладання дисциплін природознавчого циклу. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є синтезоване освоєння головних природничонаукових понять з використанням їх естетико-гуманітарного потенціалу, інтеграція знань природничого, суспільного та гуманітарно-естетичного характеру. Безперечно, світоглядні знання можуть бути тільки особистісними, тому цілісна система передбачає сукупність осмислених, обґрунтованих, систематизованих знань студента про природу, суспільство, людину, Всесвіт. Сутність та наповненість світогляду дає можливість за допомогою сучасних педагогічних технологій формувати цілісний науково-гуманістичний погляд на світ.

Гуманітаризація змісту дисциплін природознавчого циклу вимагає формування творчого інтегративного мислення, що відповідає сучасному етапу розвитку цивілізації. Природничі науки надають можливість розкривати світ у його цілісності, завершеності, виявляючи відповідність та пропорційність, симетрію та ізоморфізм, а в кінцевому підсумку – гармонію та красу Всесвіту. Відкриття й формування законів можливо лише в результаті того, що з уявного хаосу явищ, диспропорцій виявляється дійсний смисл існуючого, відповідність його змістовних компонентів, їх погодженість, взаємозв'язок та взаємна детермінація, цілевідповідність, стрункність, тобто гармонія світу, яка обумовлює (в естетичному плані) саму можливість наукового пізнання і в силу якої самі естетичні потенції науки безпосередньо залежать від об'єктивних законів природи.

Гуманітарний потенціал – це гуманітарний зміст дисциплін природознавчого циклу, пов'язаний із розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, вихованням почуттів, тобто проникнення цінностей та методології гуманітарних наук у структуру природничонаукового мислення [2, с.5].

Професійна компетентність вихователя – це сукупність компетенцій (в тому числі – природознавчих), якими повинен володіти вихователь-професіонал, це проявлені ним на практиці здатність реалізувати знання, уміння, досвід, особистісні якості для успішної продуктивної діяльності, усвідомлення особистої відповідальності за її результати, а також необхідність постійного вдосконалення [5, с.155]. Таким чином, естетико-гуманітарний потенціал дисциплін природознавчого циклу є сукупністю можливостей для формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку основ цілісного естетичного світосприйняття засобами естетичного змісту навчальних дисциплін: методики ознайомлення дошкільників із природою (з практикумом із природознавства), технологій екологічного виховання дітей дошкільного віку, основ природознавства з методикою, технологій навчання дисциплін природознавчого циклу з методикою викладання у вищій школі.

Цей потенціал дозволяє формувати естетичне світосприйняття студентів, виявляючи органічні зв'язки між змістом природничих дисциплін та естетичним ставленням людини до навколишнього світу, естетичним вихованням дітей дошкільного віку. Такий підхід до природничонаукових об'єктів допомагає синтезувати розрізнені природні явища, риси, властивості, побачити органічні зв'язки між ними, розкрити цілісність об'єктів природи.

Аналізуючи естетико-гуманітарний потенціал дисциплін природознавчого циклу, ми виділяємо такі його функції: світоглядну, емоційно-естетичну, когнітивну, аксіологічну, психокорекційну та творчо-спонукальну. Світоглядна функція естетико-гуманітарного потенціалу виявляється при розкритті ролі знань про природу в існуванні життя на Землі, а також ролі природи у життєдіяльності людини. У першу чергу, студенти уточнюють знання про взаємозв'язки та взаємозалежності в природі, вплив природи на розвиток світової науки та культури, проблеми єдності світобудови та ін.

На перший погляд у цьому випадку естетико-гуманітарний потенціал не торкається емоційної сфери студента, проте природна

здатність до сприймання світу та організація процесу формування естетичного світосприйняття взаємопов'язані. Саме до світогляду входять уявлення про світ і саму людину, про сенс людського буття, а також чуттєві форми світосприйняття та світовідчуття, відповідно естетико-гуманітарний потенціал має вплив на чуттєві форми світосприйняття особистості.

Одним із завдань викладача у процесі викладання дисциплін природознавчого циклу є формування переконання студентів у тому, що ознайомлення з природою дітей дошкільного віку впливає на всебічний розвиток особистості дитини. Завдання естетичного виховання при цьому здійснюється через формування у дітей здатності бачити прекрасне навколо себе, прагнення берегти та творити красу природи. При цьому важливо, щоб майбутній вихователь усвідомив особливе значення дисциплін природознавчого циклу, на основі яких ґрунтується його світогляд. Формуючи світоглядні орієнтири майбутніх педагогів, слід використовувати естетико-гуманітарний потенціал дисциплін природознавчого циклу таким чином, щоб у центрі світогляду була ідея гармонії людини, дитини й природи. Для цього необхідно зосередити увагу на усвідомленні цілісності та краси природи; формуванні почуття відповідальності за свої вчинки перед сучасним та майбутніми поколіннями людей [3].

Знання основ природознавства допомагають з'єднати в єдине ціле духовний світ студента, сукупність естетичного компоненту соціокультурних цінностей, національних традицій. Естетико-гуманітарний потенціал дисциплін природознавчого циклу відіграє важливу роль у формуванні толерантного ставлення до людей з іншим типом світогляду.

Естетичний фактор впливає й на усвідомлене засвоєння студентами основ природознавства. Саме емоційно-образне мислення забезпечує формування світосприйняття студента, його ставлення до проблем охорони та примноження природних багатств, науково-гуманістичних переконань. Відчутний вплив при цьому простежується на формування емоційного світу особистості майбутнього педагога, підвищення рівня її емоційного розвитку, загальної культури почуттів.

Під час вивчення основ природознавства відбувається залучення до процесу мислення естетичних емоцій та почуттів. Дисципліни природознавчого циклу мають більше звертатися до почуттів студентів, що зумовить особистісний характер формування знань. Тільки в єдності природничого та естетичного, емоцій та почуттів, раціонального та ірраціонального, можна формувати естетичне світосприйняття. Вивчення інформації природознавчого змісту пов'язане з використанням різних видів мистецтва: образотворчого, музичного, драматичного. Біологічне різноманіття асоціюється з множиною форм, барв, відтінків образотворчого мистецтва, біологічні процеси викликають захоплення, як рухи танцю; еволюція органічного світу й музика пов'язані, як головна мелодія життя.

У процесі вивчення природних багатств рідного краю закладаються основи естетичного світосприйняття, уміння бачити красу рідної природи, кожної рослини та живої істоти, формуються уявлення про цілісність та красу біоценозів та біогеоценозів. Значний естетико-гуманітарний потенціал мають теми: «Різноманітність рослинного світу України. Роль рослин в природі та житті людини», «Найпоширеніші природні фітоценози, їх характерні риси. Фітоценоз лісу, його ознаки», «Луки як фітоценоз, види луків. Особливості життя рослин у заплавах луків, в сухих степах, на високогірних луках», «Фітоценоз водойми, основні яруси рослин цього фітоценозу» та ін. Вивчення цього матеріалу надає можливість сприйняти красу рідної Землі, усвідомити гармонію та неповторність живої й неживої природи України, Закарпатської області зокрема.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, підсумовуючи теоретичне дослідження проблем використання естетико-гуманітарного потенціалу дисциплін природознавчого циклу, можна зробити висновки про те, що дисципліни, які вивчаються у процесі професійної підготовки

вихователя дітей дошкільного віку, мають значні можливості для формування естетичного світосприйняття студентів. Естетичне світосприйняття є компонентом цілісного світосприйняття, найвищим рівнем чуттєвого сприйняття, усвідомленням людиною краси навколишнього середовища. Важливим напрямом гуманітаризації є інтеграція знань із ботаніки, зоології, метеорології, географії з використанням їх естетико-гуманітарного потенціалу. Естетичний компонент, таким чином, є одним із критеріїв ефективності гуманітаризації та інтеграції природничих дисциплін.

Використання гуманітарного потенціалу дисциплін природознавчого циклу пов'язане з розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, вихованням почуттів, проникненням цінностей та методології гуманітарних наук у структуру

професійного мислення. Естетико-гуманітарний потенціал природничих дисциплін є сукупністю можливостей для забезпечення формування в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку основ цілісного естетичного світосприйняття навколишнього середовища засобами основ природознавства, технологій екологічного виховання дітей дошкільного віку, методики ознайомлення дошкільників з природою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу. На окрему увагу заслуговують питання механізмів формування гуманних якостей та активної громадянської позиції педагога.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики / С.У. Гончаренко : Посіб. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 205 с.
2. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість / І.А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3–9.
3. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.
4. Норкіна О.Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
5. Пинзеник О.М. Дослідження сутності компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах сучасного вищого навчального закладу / О.М. Пинзеник // Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА» / ред. кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.); заст. гол. ред.: Jerzy Piwowarski; В.В. Гоблик. – Мукачево-Ченстохова: РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2018. – Вип. 2(25). – 258 – С. 6–9.

References

1. Honcharenko S.U. (1990). *Formuvannya naukovoho svitohlyadu uchniv pid chas vuvchennya fizyky* [Formation of the scientific outlook of students during the study of physics]. K.: Rad. shk. 205 [in Ukrainian]
2. Zyazyun I.A. (2001). *Bezsvidomist'. Pidsvidomist'. Tvorchist'* [Unconscious. Subconscious. Creativity]. Arts and Education. № 3. 3–9 [in Ukrainian]
3. Masol L. (2002) *Kontseptsiya khudozhn'o-estetychnoho vykhovannya uchniv u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny* [Conception of artistic and aesthetic education of pupils in general educational institutions of Ukraine]. School world. № 9. 1–16 [in Ukrainian]
4. Norkina O.F. (2004). *Humanistychno-zoriyentovani tekhnolohiyi navchannya dystsyplin pryrodnychoho tsyклу v zahal'noosvitniy shkoli (kinets' XX – pochatok XXI stolittya)* [Humanistic-oriented technologies of teaching disciplines of the natural cycle in general education (end of XX – the beginning of the XXI century)]. K. 20 [in Ukrainian]
5. Pynzenyk O.M. (2018) *Doslidzhennya sutnosti kompetentnisnogo pidkhodu u protsesi pidhotovky fakhivtsiv doshkil'noyi osvity v umovakh suchasnoho vyshchoho navchal'noho zakladu* [Investigation of the sence of the competence approach in the process of preparation of specialists in pre-school education in the conditions of a modern higher educational institution]. International scientific journal "EDUCATION AND SCIENCE". Mukachevo-Czenstochowa. 2 (25). 6–9 [in Ukrainian]

В статтє рассматривается проблема использования гуманитарного потенциала дисциплин естественнонаучного цикла в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в контексте личностно-ценностного обучения. Состояние преподавания дисциплин естественнонаучного цикла, которое предусмотрено программой подготовки специалистов дошкольного образования, требует уточнения специфики формирования эстетического мировосприятия. Определена сущность и предпосылки эстетико-гуманитарного подхода к преподаванию дисциплин естественнонаучного цикла.

Ключевые слова: дисциплины природоведческого цикла, эстетическое мировосприятие, эстетико-гуманитарный подход, личностно-ценностное обучение.

The article highlights the main technologies and the direction of pedagogical discours eduetoi tsesence, varieties and stages of deployment. Actually pedagogic l discourse is a pedagogica ltechnology, which not only accumulates itself, but also implements various educational models and technologies in educational process. Pedagogical discourse simulates the ways of mastering a particular educational material, as well as the logic, structure and intensity of educational process by combining the content of educational models and technologies, forms and means. At the same time, pedagogical discourse involves the co-creation of a teacher and a pupil in a situation of pedagogical interaction, during which the pedagogical transformation of a person takes place. The author draws attention to the fact that the main stages of this process are modeling of advanced pedagogical experience, schematization and algorithmization of pedagogical, managerial, scientific and methodical activity, transformation of theoretical educational models and introduction of created experience into the pedagogical practice. It is considered that pedagogical discourse should be considered simultaneously as a pedagogical technology and a teaching technology. As a pedagogical technology, discourse reflects the tactic of the implementation of educational technologies in educational process in order to the presence of certain conditions. The emphasis is placed on the fact that pedagogical discourse should accumulate and express the general features and regularities of educational process irrespective of the particular educational subject. Pedagogical discourse reflects the model of educational and managerial processes in an educational institution, it combines the ircontent, forms and means. It can also cover specialized technologies used in other fields of science and practice—electronic, new information technologies, industrial, printing, valeology ones. Thus, pedagogical discourse provides not only the creative nature of activities of its subjects, but also the continuity of perception, transmission and projection o fdiscourse strategies. Consequently, pedagogical discourse performs not only communicative functions, but primarily socialization ones.

Key words: person; education; culture; discourse; pedagogical discourse; technologies of pedagogical discourse; directions of pedagogical discourse; elements of pedagogical discourse.

УДК 37.013.3:37.091.3

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-158-161

Силадій Іван Михайлович,
кандидат педагогічних наук,

здобувач Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС – ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ І СПРЯМУВАННЯ

У статті висвітлено основні технології і спрямування педагогічного дискурсу, які зумовлені його сутністю, різновидами та етапами розгортання. Визначено та обґрунтовано, що педагогічний дискурс є педагогічною технологією, яка не тільки акумулює в собі, але й реалізує у навчально-виховному процесі різні освітні моделі та технології. Об'єднуючи в собі їх зміст, форми і засоби, педагогічний дискурс моделює шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу, логіку, структуру й інтенсивність навчального процесу. Акцентується увага на педагогічному дискурсі, який передбачає співтворчість педагога і вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, під час якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Ключові слова: людина; освіта; культура; дискурс; педагогічний дискурс; технології педагогічного дискурсу; напрями педагогічного дискурсу; елементи педагогічного дискурсу.

Постановка проблеми. Традиційно під педагогічним дискурсом розуміється об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслових комунікацій суб'єктів освітнього процесу, яка функціонує в освітньому середовищі, що складається з учасників дискурсу, педагогічних цілей, цінностей та змістовної складової. Головна мета педагогічного дискурсу – забезпечення набуття учасниками випереджаючого досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного або соціального явища відповідно до норм діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання аналізу основних технологій і спрямування педагогічного дискурсу знаходять своє відображення у наукових доробках сучасних науковців. Технології сучасного педагогічного дискурсу розкриваються у працях Андрущенко В., Бацевич Ф., Євтушевський В., Поспелова Ю. та ін. Витоки педагогічного дискурсу та їх роль, а також проектування педагогічного дискурсу щодо вищої освіти сучасного майбутнього вчителя висвітлено у науковій роботі Ежової Т., Осипова С. Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти досліджено Скубашевською О. Феноменологія вивчення поняття «дискурс» і «педагогічний дискурс» проаналізовано Суворовою С., Невмержицьким О. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі подано в дисертаційному дослідженні Колток Л., а проблеми проектування педагогічного дискурсу у вищій професійній освіті майбутнього вчителя розглядає Соколова Л.

Мета статті: висвітлити основні технології та спрямування педагогічного дискурсу.

Результати дослідження. Для розуміння сучасних напрямів педагогічного дискурсу важливою є проблема його типології. У сучасній науковій літературі наявні різні підходи до типології педагогічного дискурсу як складного процесу мовленнєвої поведінки, вербального й невербального обміну інформацією між учасниками комунікації в певній ситуації. Зокрема, Ф. Бацевич пропонує гомогенну класифікацію. Учений зазначає, що використання терміна «дискурс» у різних значеннях дає змогу вченим стверджувати про «розмитість» його поняттєвих меж, однак поняття «дискурс» асоціюється з певними виявами комунікації в суспільстві, використовуючись у різних значеннях, підлягає типологізації:

- за виявом комунікації в суспільстві дискурс може визначатися як: комунікативний, мовний; вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання;
- за каналами спілкування: візуальний, слуховий; тактильний;
- за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності): усний, письмовий;
- за типами й формами мовлення, принципами побудови повідомлення: монологічний; діалогічний; наративний, риторичний, іронічний;
- за тотожністю з предметом дослідження різних наук: соціологічний, політологічний, філологічний;

- за індивідуальними характеристиками мовлення: особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний;
- за реалізацією в різних сферах спілкування: юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий тощо;
- за етнокультурними особливостями спілкування: міжкультурний, різномовний;
- за функціональним стилем: науковий, діловий, художньо-белетристичний;
- за виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців: етикетний, лайливий, дидактичний [2, с.137-138].

Цікаво, що всі перелічені форми мають місце в педагогічному дискурсі. У межах педагогічного дискурсу виділяють підтипи «дидактичний дискурс» (дискурс функціонування теорії навчання й виховання), «навчальний дискурс» (дискурс-процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок). Для визначення особливостей та напрямів саме педагогічного дискурсу необхідно враховувати статусно-рольові характеристики учасників спілкування (в цьому випадку вчитель – учень), мету спілкування (соціалізація нового члена суспільства), прототипне місце спілкування (школа). Ядром педагогічного дискурсу є спілкування базової пари учасників комунікації, яке відбувається в комунікативних ситуаціях, що розглядаються в культурному контексті. Педагогічний дискурс є основою для формування світогляду. Цінності педагогічного дискурсу пояснюються його системоутворюючою метою і відповідають цінностям соціалізації як суспільного явища і організованого соціального інституту [8, с.11].

Педагогічний дискурс належить до інституційних типів дискурсу, але це не заперечує посиленої уваги педагога до психологічних характеристик учасників спілкування – визначальної риси дискурсу особистісно-орієнтованого. Отож, можна стверджувати, що педагогічний дискурс поєднує в собі риси інституціонального та особистісного, в залежності від ступеня нормативної регламентації діяльності, її мети та засобів комунікативної дії.

Педагогічний дискурс слід розглядати одночасно як педагогічну технологію та технологію навчання. Як педагогічна технологія дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічний дискурс має акумулювати і виражати загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічний дискурс відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Він може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні.

Як технологія навчання (виховання, управління), педагогічний дискурс має моделювати шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального

предмета, теми, питання. За багатьма параметрами він є наближеним до окремої методики. Педагогічному дискурсу притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна та змістовна цілісність, соціо- і природоцілісність, інтенсивність усіх складових процесу навчання [1, с. 16].

Якщо притримуватися визначення педагогічного дискурсу, наданого Т. Єжовою, про те, що це вид дискурсу, який створюється суб'єктами освітнього процесу в комунікативно-мовленнєвій взаємодії на основі ціннісних установок, цілей, знань, рефлексії, здійснюється в розумовій діяльності, промові, тексті, спрямований на пошук і вибір індивідуально особистісних і професійних смислів педагогічної діяльності, виступаючи засобом формування дискурсивно-проективної компетентності [3, с. 96], то очевидним стає те, що до головної технології педагогічного дискурсу належить проектування, як діяльність, спрямована на створення образу бажаного майбутнього і визначення засобів його досягнення в умовах реального існування суб'єкта. Педагогічне проектування покликане змінити існуючу дійсність, підготувати теоретичну базу майбутніх змін для досягнення цілей і завдань, тобто для конструктивного перетворення соціальної та педагогічної реальності. Однак ми не можемо випустити з уваги той факт, що сама реалізація проективної діяльності у педагогічному дискурсі має чи не визначальне значення для всього процесу педагогічного проектування і його результатів, оскільки загальний метод наукового проектування заснований на розробці сценаріїв майбутніх дій [12, с. 1151]. Проектування педагогічного дискурсу, за умови активізації творчого мислення допомагає зрозуміти механізм саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів педагогічного дискурсу (студента і викладача, учня і вчителя), забезпечує набуття досвіду конструктивного перетворення педагогічної та соціальної реальності (свідомості, поведінки, діяльності, освітнього середовища). Студент стає активним творчим суб'єктом самостійної діяльності завдяки допомозі викладача, який навчав вмінню вчитися і передає надалі набуті знання і вміння майбутньому учневі. Викладач надає діяльності конфігурацію, в якій студент може випробувати себе в нових ролях і вільно проявити свій вибір і свою відповідальність. У цьому виявляється потенціал особистісно-розвиваючого педагогічного дискурсу [4, с. 4].

Педагогічний дискурс, що має інформаційні, семіотичні, антропологічні та культурологічні витоки, розглядається вченими не тільки як продукт діяльності, але і як процес творення, й ефективність протікання цього процесу визначається цілою низкою зовнішніх і внутрішніх факторів. Зовнішні чинники обумовлені соціальним та освітнім середовищем, в якому створюється і функціонує педагогічний дискурс, а внутрішні чинники пов'язані з особистісними якостями і установками суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, факторами проектування педагогічного дискурсу виступають, з одного боку, рефлексивні розвиваючі механізми особистості, з іншого – сама розвиваюча діяльність і з третього – соціальне та освітнє середовище [13, с. 86].

Основними елементами, з яких складаються технології педагогічного дискурсу (насамперед його вербального рівня) визначають такі, як: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, мовленнєва стратегія, мовленнєва тактика [9, с. 17-18]. Мінімальною атомарною одиницею педагогічного дискурсу вважають мовленнєвий акт (мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок). Усі дії в сукупності складають мовленнєвий акт. У мовленнєвих актах відображаються мовленнєві національні традиції. Мовленнєвий крок – функціональна одиниця усного дискурсу (процесу реального мовленнєвого спілкування), що служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця. Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів. Мовленнєві кроки об'єднуються в крупніші одиниці дискурсу – мовленнєві цикли. Дискурс уроку вважають максимальною одиницею педагогічного

дискурсу. Це завершена послідовність мовленнєвих кроків учителя й учнів – цикл мовленнєвих кроків. Провідна концептуальна ідея сучасних досліджень цього напрямку полягає в тому, що хоча педагогічний дискурс є об'єктивно існуючою системою, що функціонує в освітньому середовищі, проектування його – це свідомо організований і керований процес, який при дотриманні ряду принципів і організаційно-педагогічних умов забезпечує гармонізацію освітнього процесу. У цьому зв'язку найбільший інтерес представляє механізм переходу від ззовні заданого, інституційного проекту педагогічної діяльності, який надається вчителю у вигляді стандартів, програм, методик тощо до коректування цього проекту на суб'єктному рівні, а потім до індивідуальної, властивої саме конкретному педагогові форми його реалізації. Цілісність процесу проектування педагогічного дискурсу залежить, таким чином, від об'єктивних і суб'єктивних підстав діяльності педагога, від розуміння його дій по перетворенню запропонованих йому ззовні цілей, змісту, технологій та критеріїв оцінки освіти в його власну, суб'єктивну авторську модель педагогічного дискурсу з індивідуально осмисленими й переробленими цільовими, змістовними, процесуальними й критеріальними характеристиками, адаптованими до його власного, авторського бачення педагогічної реальності [13, с. 86].

Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують, що основні технології в педагогічному дискурсі невід'ємно містять творчий елемент. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [11, с. 213]. Крім того, кожен дискурс – це соціокультурна реальність, що сама перетворює себе, своєрідна причина самої себе. Визначальною рисою дискурсу, є його динаміка, тобто дискурс розглядають як процес творення мовленнєвого витвору або одночасно як процес і результат мовно-мисленнєвої діяльності. Безумовно, найістотношою відмінністю дискурсу від тексту є визнання того, що дискурс – це складне комунікативне явище, яке вміщує у собі, крім традиційних лінгвістичних параметрів, властивих тексту, й соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процеси породження та сприйняття повідомлюваного, тобто екстралінгвістичні параметри [6, с. 8].

Іншою особливістю впровадження педагогічного дискурсу є відповідність критеріям передового педагогічного досвіду. До них, на думку вчених, належать: актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання; новизна – наявність у теорії та практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності; результативність – підвищення рівня розвитку суб'єктів у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання сил і часу для досягнення результату; стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу; раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу; перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [5, с. 62-63]. Таким чином, педагогічний дискурс забезпечує не тільки творчий характер діяльності його суб'єктів, а й наступність сприйняття, передачі та проектування дискурсних стратегій.

Технології педагогічного дискурсу ґрунтуються на його структурі. Дослідники вважають, що педагогічний дискурс об'єктивно виділяється на основі наступних конститутивних ознак: певної мети, стратегій, цінностей, підвидів і жанрів, прецедентних текстів і різних дискурсивних формул. Визначальним моментом в мовній діяльності є мета, відповідно до якої розробляється стратегічний план, що включає вибір необхідних для досягнення даної мети засобів. У педагогічному дискурсі виділяються дві основоположні цілі, пов'язані, по-перше, з формуванням структур

знань (концептів) у свідомості учнів і ускладненням вже наявних концептів під час навчально-пізнавальної діяльності учнів; по-друге, з соціалізацією підрастаючого члена суспільства, тобто наданням йому соціальних цінностей і норм поведінки [10, с. 309]. Отже, педагогічний дискурс виконує не тільки і не стільки комунікативні функції, а й перш за все соціалізаційні.

Також треба зазначити, що в ході впровадження педагогічного дискурсу, як будь-яка новітня технологія, має пройти чотири етапи [7, с. 99]: 1) науково обгрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду – створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. 2) формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій, алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів. 3) створення (виращування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність. 4) упровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Відбувається воно у процесі реалізації системи науково-методичних та організаційних заходів, які забезпечують

використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Ці чотири кроки впровадження педагогічного дискурсу визначають необхідність відкритості навчально-виховного процесу, налаштування на конструктивні дії в нових змістових ситуаціях, відкриття нових форм інтеграції різних дисциплін, узгодження власних та суспільних цілей, інтересів і цінностей, і найперше – комунікативність. Роль педагога в системі такого педагогічного дискурсу полягає в мотивуванні, діагностуванні, консультуванні та інформуванні, а роль учня щодо навчального процесу з пасивної перетворюється на активну. Тобто інноваційна професійна педагогіка повинна здійснити інверсію базових понять: від навчання предмету до вивчення предмету [6, с. 11]. У цьому разі педагог повинен в основному виконувати не навчаючі функції, а мотивуючі та контролюючо-коригувальні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, саме в цьому випадку навчальний процес повинен мати максимальну диференціацію та індивідуалізацію, оскільки процес вивчення предмету є суворо індивідуальним. Доведено основні технології і спрямування педагогічного дискурсу, який є педагогічною технологією, що реалізує в собі освітні технології та моделі.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська // Вісник інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14. – С. 13-20.
2. Батєвич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. / Ф.С. Батєвич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Ежова Т.В. Истоки педагогического дискурса и их роль в формировании его гуманитарного качества / Т.В. Ежова // Современные факторы повышения качества профессионального образования: Материалы XXVIII препод. науч.-практ. конф. – Оренбург: 2007. – Т.7. – С.95–108.
4. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.08 / Т.В. Ежова; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2009. – 49 с.
5. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62–66.
6. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Л. Б. Колток; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 22 с.
7. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози / О. Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97-101.
8. Осипова С.И. Дискурс как объект педагогического анализа / С.И.Осипова, Е. И. Фомина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С.9–12.
9. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладъженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.
10. Поспелова Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики / Ю.Ю. Поспелова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Вып. 1. – Т. 15. – С. 307–310.
11. Скубашевська О.С. Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти / О.С. Скубашевська // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр. — К., 2008. — Вип. 67. — С. 201-215.
12. Соколова Л.Б. К проблеме проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя / Л.Б.Соколова // Известия Самарского науч. центра РАН. – 2009. – Вып. 4. – Т. 11. – С. 1148–1154.
13. Суворова С.Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс» / С.Л. Суворова // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. – 2012. – Вып. № 4 (263). – С. 84–87.

References

1. Andrushchenko V. Technologies of modern pedagogical discourse / V. Andrushchenko, O. Skubashevskaya // Herald of the Institute of the Child Development. Series: Philosophy. Pedagogy. Psychology: Coll. Scien. Works / National Pedagogical Dragomanov University. – K.: Edition of National Pedagogical Dragomanov University, 2011. – Vol. 14. – P. 13–20.
2. Batsevych F.R. Basics of communicative linguistics: manual. / F.R. Batsevych. – K.: Publishing Center "Academia", 2004. – 344 p.
3. Yezhova T.V. The origins of pedagogical discourse and their role in the formation of its humanitarian quality / T.V. Yezhova // Modern factors of improving the quality of professional education: Materials of the XXVIII Pedagogical Scientific-Practical Conf. – Orenburg: 2007. – Vol.7. – P.95–108.
4. Yezhova T.V. Projection of pedagogical discourse in the higher professional education of the future teacher: Abstract of the Thesis ... Dr. Ped. Sciences 13.00.08 / T.V. Yezhova; Orenburg State Pedagogical University – Orenburg, 2009. – 49 p.
5. Yevtushevskiy V. The formation and development of innovations in high school / V. Yevtushevskiy, L. Shapovalova // Higher education of Ukraine. – 2006. – Vol. 2. – P. 62–66.
6. Koltok L.B. Pedagogical discourse as a means of intensifying the educational process in the modern high school: Abstract of the Thesis ... Candidate of Ped. Sciences 13.00.04 / L.B. Koltok; National Pedagogical Dragomanov University. – K., 2009. – 22 p.
7. Nevmerzhytskyi O. Pedagogical Technologies Attractions and Threats / O. Nevmerzhytskyi // Higher Education of Ukraine. – 2006. – № 1. – P. 97-101.
8. Osipova R.I. Discourse as an object of pedagogical analysis / P.I. Osipova, E.I. Fomina // Siberian Pedagogical Journal. – 2012. – Vol. 3. – P. 9-12.

9. Pedagogical verbalization: Dictionary-reference book. (Eds). T.A. Ladyzhenskaya, A.K. Mikhalskaya; A.A. Knyazkov. – M.: Flinta: Science, 1998. – 312 p.
10. Pospelova Yu.Yu. Pedagogical discourse and its characteristics / Yu.Yu. Pospelova // Bulletin of Nekrasov Kostroma State University.– 2009. – Vol. 1. – Т. 15. – P. 307-310.
11. Skubashevskaya O.R. Pedagogical Discourse in the Innovative Education Development Strategy / O.P. Skubashevsky // Multiversum. Philosophical Almanac: Coll. of Scient. Works. – K., 2008. – Vol. 67. – P. 201-215.
12. Sokolova L.B. To the problem of pedagogical discourse projection in higher professional education of a future teacher / L.B. Sokolova // Samara Center of Sciences. – 2009. – Vol. 4. – Т. 11. – P. 1148-1154.
13. Suvorova R.L. Phenomenology of the study of "discourse" and "pedagogical discourse" concepts / P.L. Suvorova // Bulletin of the South Ural State University. Series. : Education. Pedagogic sciences. – 2012. – Vol. 4 (263).– P. 84–87.

В статье освещены основные технологии и направления педагогического дискурса, обусловленные его сущностью, разновидностями и этапами развертывания. Определено и обосновано, что педагогический дискурс является педагогической технологией, которая не только аккумулирует в себе, но и реализует в учебно-воспитательном процессе различные образовательные модели и технологии. Объединяя в себе их содержание, формы и средства, педагогический дискурс моделирует пути освоения конкретного учебного материала, логику, структуру и интенсивность учебного процесса. Акцентируется внимание на педагогический дискурс, который предусматривает сотворчество педагога и воспитанника в ситуации педагогического взаимодействия, при которой происходит педагогическое преобразование человека.

Ключевые слова: человек; образование; культура; дискурс; педагогический дискурс; технологии педагогического дискурса; направления педагогического дискурса; элементы педагогического дискурса.

The article highlights the main technologies and the direction of pedagogical discourse due to its essence, varieties and stages of deployment. Actually pedagogical discourse is a pedagogical technology, which not only accumulates itself, but also implements various educational models and technologies in educational process. Pedagogical discourse simulates the ways of mastering a particular educational material, as well as the logic, structure and intensity of educational process by combining the content of educational models and technologies, forms and means. At the same time, pedagogical discourse involves the co-creation of a teacher and a pupil in a situation of pedagogical interaction, during which the pedagogical transformation of a person takes place. The author draws attention to the fact that the main stages of this process are modeling of advanced pedagogical experience, schematization and algorithmization of pedagogical, managerial, scientific and methodical activity, transformation of theoretical educational models and introduction of created experience into the pedagogical practice. It is considered that pedagogical discourse should be considered simultaneously as a pedagogical technology and a teaching technology. As a pedagogical technology, discourse reflects the tactic of the implementation of educational technologies in educational process in order to the presence of certain conditions. The emphasis is placed on the fact that pedagogical discourse should accumulate and express the general features and regularities of educational process irrespective of the particular educational subject. Pedagogical discourse reflects the model of educational and managerial processes in an educational institution, it combines their content, forms and means. It can also cover specialized technologies used in other fields of science and practice – electronic, new information technologies, industrial, printing, valeology ones. Thus, pedagogical discourse provides not only the creative nature of activities of its subjects, but also the continuity of perception, transmission and projection of discourse strategies. Consequently, pedagogical discourse performs not only communicative functions, but primarily socialization ones. It is proved that the main technologies and the direction of pedagogical discourse, which is a pedagogical technology that implements educational technologies and models.

Key words: person; education; culture; discourse; pedagogical discourse; technologies of pedagogical discourse; directions of pedagogical discourse; elements of pedagogical discourse.

УДК 37.043.2 - 056.2 / 3:37.013.42 (045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-161-164

Старова Юлія Василівна,

кандидат психологічних наук, практичний психолог,

Паук Марина Михайлівна,

кандидат філологічних наук, викладач

Кергис Наталія Володимирівна,

викладач,

Гуманітарно-педагогічний коледж МДУ, м. Мукачєво

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті пропонується визначення інклюзивної освіти, наводиться історія її виникнення та реалізації ідей спільного навчання дітей із різними освітніми потребами в Європі. Встановлено низку чинників, що перешкоджають впровадженню та розвитку інклюзивної освіти. Обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних економічних та організаційних важелів макро-, мезо-, мікрорівнів, спрямованих на активізацію розвитку інклюзивної освіти в Україні. Аналізуються важливі на сьогоднішній день завдання, необхідні для реалізації інклюзивної освіти людей з особливими освітніми потребами в Україні.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивний освітній простір, соціальна адаптація, стратегія розвитку національної системи освіти.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність упровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з особливими потребами. Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Звісно, інклюзивна освіта як педагогічна інновація переживає на шляху

становлення чимало труднощів, до яких належать професійна невідповідність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя [5].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями».

У соціальних ініціативах Президента України на 2013 рік визначено, що перехід до інклюзивної освіти, яка передбачає створення освітнього середовища, що відповідає б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку та виключає будь-яку дискримінацію і забезпечує рівне ставлення до всіх людей, – має стати пріоритетом у розвитку національної системи освіти [5].

У процесі історичного розвитку освітня система людей з обмеженими можливостями пройшла довгий шлях від ізоляції до інклюзії. Історію навчання таких людей можна поділити на такі етапи. З початку до середини 60-х років 20-го століття – «медична модель», яка призвела до повної ізоляції таких людей. З середини 60-х до середини 80-х років – «модель нормалізації», яка намагалася інтегрувати людей з обмеженими можливостями в суспільне життя. З середини 80-х років до теперішнього часу – «модель включення», тобто інклюзія.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Цими проблемами займалися Л. Андрушко, В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, М. Малофєєв, О. Савченко, М. Сварник, В. Синьов, О. Столяренко, А. Шевчук, М. Шеремет та інші, які присвячували свої праці аналізу залученню дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. В Україні питанням інклюзивного навчання присвячені наукові праці Ю. Богинської, К. Кольченко, Г. Нікуліної, П. Таланчука та інших.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта» та охарактеризувати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими потребами до інклюзивного освітнього простору. Розглянути основні принципи інклюзивної освіти та відокремити цінності, які вона привносить у сучасне суспільство.

Результати дослідження. Сьогодні проблема навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності. Система інклюзивної освіти спрямована на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу до всіх учасників навчально-виховного процесу, особливо до дітей з особливими освітніми потребами.

Поняття «інклюзивний» відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві [3].

Однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, має стати інклюзивне навчання. Адже європейська практика свідчить, що більшість із цих дітей можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг школярам з особливими потребами у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей.

Доцільним є аналіз понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [4, с. 5].

Одним із головних середовищ та завдань освітньої інклюзії є відгук на широкий спектр потреб дітей у шкільному за його межами. Її характерними особливостями є:

– збільшення ступеня рівноправної участі дітей у навчально-виховному процесі;

– постійний пошук найефективніших шляхів задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей;

– визначення й подолання перешкод для досягнення успіхів у навчанні й вихованні дітей різних категорій.

Щоб зробити інклюзивну освіту успішною, важливо врахувати концептуальні, тобто найважливіші умови вступу до неї. Український вчений А. Колупаєва у своїх наукових працях розробила концептуальні засади й теоретико-методологічне обґрунтування інклюзивної освіти [2]. На її думку, освіта дітей з особливими потребами повинна ґрунтуватися на принципах вираженої педагогіки, яка спрямована на задоволення потреб дітей, корисна всьому суспільству і може забезпечити високий рівень успішності та запобігти безцілним витратам ресурсів і краху надій, до чого надто часто призводять низький рівень навчання та шаблонність усталених підходів в освіті [3].

Інклюзивна освіта – термін, який використовується для опису процесу навчання дітей чи студентів з особливими потребами. В основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх людей, виключається будь-яка дискримінація дітей, створюються особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби.

Інклюзивна освіта – це неперервний процес розвитку освіти, який надає можливість доступності освіти та який визнає, що усі діти – це індивідууми з різними потребами в навчанні [2].

Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до освітнього процесу, який буде більш гнучким для задоволення різноманітних потреб у навчанні. Якщо навчання та виховання стануть більш ефективними, то це сприяє більш гармонійному розвитку не тільки дітей з особливими потребами, але й для звичайних дітей.

Традиційно поняття інклюзивної освіти обмежувалось визначеннями, які стосувалися в основному реалізації права на надання освіти та соціальну інтеграцію тих, хто навчається з особливостями психофізичного розвитку. Але на цьому етапі ця концепція розширилась і розглядає ідею про те, що всі без винятку діти повинні мати рівні права, умови та можливості в сфері освіти, незалежно від їх культурного, економічного та соціального стану, а також різниці в їхніх здібностях та можливостях.

Інклюзивна освіта – це спроба надати впевненості в своїх силах особам з обмеженими можливостями здоров'я, тим самим мотивуючи їх вступити до навчального закладу разом з іншими: їхніми друзями та сусідами. Інклюзія також значить розкриття кожної особистості за допомогою освітньої програми, яка є досить складною, але відповідає їх здібностям. Інклюзивна освіта враховує як потреби, так і спеціальні умови та підтримку, необхідні для досягнення успіху. Такий вид освіти починається з розуміння того, що людина з обмеженими здібностями має такі самі потреби у розвитку, як і здорові учні, але треба ще додати до цього його особисті потреби.

Мета інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Основними принципами інклюзивної освіти є: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та їх перших учителів; навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно-орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний

підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [4, с. 11].

Сама система інклюзивної освіти включає в себе навчальні заклади середньої, професійної та вищої освіти. Її головні напрямки роботи – це створення безбар'єрного середовища в навчанні та професійній підготовці людей з обмеженими можливостями. Це технічне оснащення освітніх закладів, розробка спеціальних навчальних курсів для педагогів та учнів, які спрямовані на розвиток їх взаємодії з людьми з особливими потребами. У таких закладах ведеться робота над спеціальними програмами, які спрямовані на те, щоб полегшити процес адаптації.

Значний внесок у справу пропаганди інклюзивної освіти зроблено українсько-канадським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», який здійснювався за підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку. На нашу думку, головним досягненням проекту стало саме донесення до громадськості переваг інклюзивного навчання. Вони такі: для дітей з особливими освітніми потребами – інклюзивне навчання не розділяє дітей з інвалідністю та їхніх здорових однолітків; завдяки цілеспрямованому повноцінному спілкуванню поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; діти мають можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті; для інших дітей – вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських особливостей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; співпрацювати; поводитися нестандартно, бути кмітливими, а також співчувати іншим [5, с. 124].

Результатами інклюзивної освіти мають бути:

- можливість активної та постійної участі у всіх заходах, які відбуваються у навчальному закладі;
- адаптація у суспільство проходить швидше;
- стирання стереотипів відносно людей з обмеженими можливостями;
- розширення можливостей для спілкування з ровесниками;

- індивідуальна допомога, яка не повинна відокремлювати та ізолювати особу з особовими потребами;
- розширення можливостей для узагальнення та передачі навичок.

Отже, інклюзивна освіта – це прогресивний спосіб навчання, що має великі перспективи в сучасному суспільстві. Для реалізації проекту інклюзивної освіти в масштабі всієї країни потрібні теоретичні обґрунтування, методи, які мають бути створені спеціалістами на основі вже наявного досвіду в зарубіжних країнах. Крім того, потрібні також компетентні фахівці, які можуть здійснювати професійну інклюзивну діяльність та удосконалювати, розвивати і втілювати проект інклюзивної освіти в життя. Для України такий вид освіти є новаторським, бо вона тільки починає розвиватися. Але на Заході інклюзивна освіта вже є невід'ємною частиною розвитку багатьох навчальних закладів. На сьогоднішній день в Україні створюється ціла мережа освітніх закладів, покликаних надати широкі можливості людині з обмеженими фізичними можливостями бути повноправним членом суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна здійснюватися у контексті сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів та відповідати вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить розвиток України в XXI ст., інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору. Одним із напрямів реалізації цієї стратегії повинна бути належним чином організована та втілена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні має співіснувати із загальною і спеціальною. Означене питання, на нашу думку, є актуальним у сучасному суспільстві і потребує свого вирішення не лише на законодавчому рівні, але втіленні всіх шляхів його розв'язання на практиці та в розробці навчальних програм, спрямованих на використання саме в навчальних закладах інклюзивного типу.

Список використаних джерел

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Н. Ашиток // Людинознавчі студії. Педагогіка. – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Випуск 1 (33). – 2015. – С. 4–11.
2. Колупаєва А. А. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – [К., 2010]. – 17 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: [навч. метод. посіб.] / [МОН молоді спорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К.: [А.С.К.], 2012. – 308 с.
4. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
5. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): матеріали Міжнар. конф. / за ред. В. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.

References

1. Ashytok N. *Problemy inkluzivnoi osvity v Ukraini* [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Pedagogika* [Human studies workshop. Pedagogy], 2015, no. 1 (33), pp. 4–11.
2. Bondar V. I., Petryshyna R. (ed.) (2004). *Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (ukrainsko-kanadskiy dosvid)* [Modern tendencies in the development of specialized education (Ukrainian-Canadian experience)]. *Materialy Mizhnar. konf.* [Materials of an international conference]. Kyiv, 200 p.
3. Kolupaieva A. A. (2010) *Navchalnyi kurs "Vstup do inkluzivnoi osvity"* [Education course "Introduction to inclusive education"]. *Seriia "Inkluzivna osvita"* [Series "Inclusive education"]. Kyiv, 2010, 17 p.
4. Kolupaieva A. A. (ed.) (2012) *Osnovy inkluzivnoi osvity* [Inclusive education basics]. *MON molod sportu Ukrainy, NAPN Ukrainy, In-t spets. pedagogiki* [Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, NAES of Ukraine, Institute of Special Pedagogy]. Kyiv, 308 p.
5. Synov V., Shevtsov A. *Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedagogiki v Ukraini* [New development strategy of correctional pedagogy in Ukraine]. *Defektolohiia* [Defectology], 2004, no. 2, pp. 6–11.

В статті пропонується визначити інклюзивне освітнє середовище, привертати увагу до історії її виникнення та реалізації ідей спільного навчання дітей з різними освітніми потребами в Європі. Визначено ряд факторів, які перешкоджають впровадженню та розвитку інклюзивного освітнього середовища. Сформульовано комплекс взаємопов'язаних економічних та організаційних чинників макро-, мезо-, мікроуровня, спрямованих на активізацію розвитку інклюзивного освітнього середовища в Україні. Вирішення задач системного реформування освітнього середовища зводиться до культурологічних гуманістически спрямованих педагогічних комунікацій, оскільки освітнє середовище повинно не тільки зробити демократію можливою, але і зробити її життєво необхідною. Також аналізуються важливі на сьогоднішній день задачі, необхідні для реалізації інклюзивного освітнього середовища людей з освітніми потребами в

Украине. Исследуются теоретико-методологические основы социализации личности ребенка с особыми потребностями. Поиск путей и форм работы социальной адаптации лиц с недостатками психофизического развития. Актуальным становится изучение особенностей становления людей с ограниченными функциональными возможностями в обществе и процессов их адаптации, интеграции, социализации в повседневную жизнь. Социальная адаптация детей-инвалидов будет успешной, если они будут иметь возможность приобретать опыт общения в массовых условиях учебных и воспитательных заведений.

Ключевые слова: люди с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, социальная адаптация, стратегия развития национальной системы образования.

The meaning of inclusive education is explained, history of its creation and realization of ideas of collective education of children with different educational needs in Europe are shown in the article. Number of factors that impede the implementation and development of inclusive education are discovered. Complex of interconnected economic and organizational levers on macro-, mezo-, microlevels aimed to activate the development of inclusive education in Ukraine is formulated. In the process of solving the tasks of system reformation, humanistic pedagogic communication is defined as a key link, education not only enables the democracy but makes it vital. Tasks important for the realization of inclusive education of people with special educational needs in Ukraine are also analyzed. Theoretical and methodological principles of socialization for children with special needs are investigated. The search of ways and forms of social adaptation of people with psychophysical development disabilities is done. The study of adaptation, integration and socialization of people with limited functional abilities becomes relevant. Social adaptation of disabled children will be successful if they have an ability to gain communication experience in the conditions of educational institutions. The review of works by contemporary scientists concerning the problems of inclusive education development in Ukraine and abroad was made. Based on the analysis of original studies made by foreign scientists the article highlighted the peculiarities of inclusive education development in Europe where the system of working with children that have special educational needs is established. Legislative base for such education is examined. It was discovered that an individual approach in education is significant.

Key words: people with special educational needs, inclusive education, inclusive educational environment, social adaptation, national system of education development strategy.

УДК 378.

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-164-167To=

Теличко Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве,
Костюк Мирослава Павлівна,
аспірант,
Закарпатська академія мистецтв (ЗАМ), м. Ужгород

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО МИТЦЯ В ОСВІТНЬОМУ ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджено сутність та особливості формування полікультурної компетентності майбутніх митців. Виділено особливості формування полікультурної компетентності студентів на заняттях з англійської мови. Узагальнено наукові висновки дослідників стосовно спрямування мистецької професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Ключові слова: іншомовне середовище, полікультурна компетентність, митець, галузь культури та мистецтва

Постановка проблеми. Якісна підготовка майбутніх спеціалістів з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва до полікультурної діяльності набуває першорядного значення в умовах поліетнічної України. Конституція України [стаття 11], законодавчі документи України щодо освіти (Концепція гуманітарної освіти в Україні, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.), Закон «Про вищу освіту» декларують принципи поліетнічності та полікультурності. Реформування системи вищої освіти в Україні зосереджене на культуроцентричній парадигмі, що передбачає запровадження нових підходів до підготовки студентської молоді і в мистецьких ЗВО. А от важливість модернізації професійної підготовки з урахуванням європейських стандартів відображена в Національній рамці кваліфікацій (2011). Згідно з конкретними вимогами до сучасного фахівця вищої кваліфікації, майбутньому випускникові ЗВО необхідно читати зарубіжні газети, журнали, наукові публікації за фахом, складати тези доповідей та резюме статей, уміти написати в іноземні газети чи представити свої професійні здобутки англійською мовою. Однак вимоги до навчання іноземних мов змінюються відповідно до запитів українського суспільства, що потребує фахівців, які користуються мовою для порозуміння й у сфері культури та мистецтва.

Ще на межі XX– XXI ст. науковці та міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО, ЮНЕСКО, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів) узагальнили доробок педагогів з усього світу і серед глобальних стратегій розвитку освіти визначили полікультурну освіту як

актуальну проблему сучасної освіти. Невипадково XXI ст. оголошене ЮНЕСКО століттям поліглотів. Міжнародне співіснування, співпраця неминуче передбачають контактування мов і культур. Особливо це явище притаманне для мультиетнічного Закарпаття, яке постійно знаходиться в ореолі нових освітніх пошуків, тенденцій та змін. Саме тут проблема співіснування різних думок, культур є необхідною умовою мирного розвитку і виживання. Для здійснення такої регіональної адаптивності виникає потреба у формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Вагомий внесок у дослідження міжкультурної компетентності в західній педагогіці зробили такі вчені: Д. Бенкс, К. Клане, К. Рейнольдс, В. Тейлор, М. Хаммер та ін. Дослідження, присвячені вивченню міжкультурної компетентності у вітчизняній педагогіці, здійснювалися вченими: Н. Васильєвою, О. Сухомлинською, Р. Кравцем, А. Марковою, Л. Мітіною, О. Котенко, Н. Теличко, Я. Гулецькою та ін. Однак наукові висновки дослідників стосовно спрямування мистецької професійної діяльності в полікультурному середовищі досліджені недостатньо, що дає змогу нам розкривати тему полікультурної компетентності та виділити ряд особливостей її формування. Як в освітніх процесах враховувати багатокультурний фактор, створювати умови для пізнання й розуміння культури народів, що проживають поруч, опанувати досвід міжкультурної взаємодії на засадах гуманізму, свободи, рівності й толерантності є актуальним питанням сьогодення і вимагають додаткових досліджень.

Мета статті: вивчити та виокремити особливості формування полікультурної компетентності майбутніх митців на заняттях з англійської мови.

Результати дослідження. Серед піонерів у справі реального впровадження засад полікультурності у державне життя виявилася багатостічна Канада, де поруч із європейськими, африканськими, азійськими іммігрантами живуть численні корінні народи – індіани, ескімоси, алеути. 1988 року канадським федеральним парламентом було навіть прийнято «Закон про канадську багатокультурність» (The Canadian Multiculturalism Act). Однією з перших (і поки що найвпливовішою в інтелектуальних колах) концепцією «управління культурною різноманітністю» стала концепція мультикультуралізму, яка, за С. Драгоєвичем, «означає, що державні освітні й культурні органи мають визначити політику, конкретні заходи та ініціативи, які б уможливили розвиток різних культур поруч у межах однієї країни» [9, с.133]. Американський педагог-мультикультураліст Пітер Макларен, вказуючи на елементи культурного колоніалізму в суспільствах країн, де значну частку чи й більшість становлять недавні іммігранти, пропонував запровадження «*постколоніальної педагогіки*» – педагогіки, яка надаватиме сумніву ті базові категорії, на яких ґрунтуються викладання історії груп, що були піддані культурній колонізації в певній країні [9, с.135]. А от вітчизняна педагог-практик О. Сухомлинська підкреслює: «Ті, хто думають, що полікультурність (тобто відкритість, толерантність, різноманітність) значить негайне знищення національної культури, традицій, є противниками демократії» [6, с.35].

Питанням термінології у сфері полікультурної освіти приділяли увагу вчені: В. Огнев'юк, С. Сисоєва, О. Хижняк, Р. Кравець; американські (Дж. Бенкс, П. Макінтош, П. Горські, П.Мак Ларена, та ін.). Зміст термінів - міжкультурність, полікультурність, багатокультурність, мультикультуралізм, інтеркультуралізм, транскulturалізм, - достатньо ґрунтовно досліджено українськими педагогами (О. Ковальчук, О. Сухомлинська, О. Котенко та ін.). У багатьох наукових розвідках використовується термін полі- та мультикультуралізму. Отож, полікультуралізм наголошує, що усі нації однаково визнаються суспільством. Мультикультуралізм роз'єднує нації, наголошуючи на їхніх відмінностях та дозволяючи їм існувати поряд одна з іншою [4, с. 137]. Ми також розуміємо, що різниця між двома термінами є суто й географічна, оскільки термін «мультикультурний» розповсюджений у Західній та Північній Європі, а «полікультурний» – у Східній та Південній Європі.

Вітчизняний науковець Котенко Ольга Володимирівна визначає розбіжність поглядів американських та європейських дослідників на поняття «мультикультурний» і встановлює можливість використання даних термінів в українському науковому дискурсі. Автором виявлено схожості й розбіжності значення цих термінів в американському та європейському науковому дискурсі. Запропоновано вживання терміну в українському дискурсі як міжкультурний та багатокультурний [4, с. 7].

Характеризуючи сутність полікультурної освіти, науковець Н. Теличко виокремлює три групи цілей полікультурної освіти, які полягають у наступному: у повазі та збереженні культурного розмаїття країни, регіону; у підтримці рівних прав на освіту та виховання всіх членів суспільства; у формуванні в підростаючого покоління загальнонаціональних політичних, економічних і духовних цінностей [10, с. 119]. Провідним науковцем також обґрунтовано доцільність використання інтерактивних методів навчання з метою формування полікультурної компетентності відповідно до вимог реформування вищої школи України.

З метою оптимізації професійної підготовки майбутніх митців у фокусі полікультурності західного регіону, звернемось до чинного програмного документу Стратегії розвитку обласного центру Закарпатського регіону, міста «Ужгород - 2030». Метою розвитку освітньої сфери за Стратегією розвитку міста до 2030рр. є створення у місті сучасного освітнього простору, що уповні відповідає актуальним вимогам і викликам ХХІ століття. При

розбудові такого і формуванні єдиного освітньо-наукового простору міста як осередку транскордонного співробітництва, необхідно враховувати не тільки існуючий досвід та поточний стан соціально-економічної сфери, а й сценарії розвитку краю в контексті України, сусідніх країн-членів ЄС. Основними завданнями вказаної Стратегії, прийнятої за підтримки Канадського центру наукових і громадських досліджень, є: 1) модернізація мережі навчальних закладів відповідно до потреб міської громади, впровадження програм освіти сталого розвитку (зокрема, інклюзивної, екологічної, інтернаціональної освіти з одночасним наголосом на патріотичному вихованні та прищепленні української національної свідомості, зміцненні української громадянської ідентичності), впровадженні програм інноваційної освіти та наукових досліджень, розвитку європейського партнерства; 2) розвиток ефективної системи освіти протягом життя; 3) поліпшення якості освіти випускників ЗЗСО, 4) розвиток потенціалу вищої освіти всього Закарпатського регіону [7, с.48].

Слушним доповненням до розуміння *полікультурної мистецької освіти* є характеристика дефініції феномену мистецької *полікультурної компетентності*. Так, С. Гончаренко подає тлумачення терміну «*мистецька освіта*» – 1) складова системи освіти, процес навчання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтва (театру, хореографії, кіно, образотворчого мистецтва, архітектури, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва), 2) мережа навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців у галузі видів мистецтва, а також комплекс дисциплін художньо-естетичного профілю [1, с. 284]. Особливої уваги, заслуговує розкриття змісту ключовий термін «*компетентність*» - трактується як коло питань, в яких людина добре розуміється. Як характеристика результатів навчання, широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади [1, с. 366]. Ми формуємо полікультурну компетентність фахівців у галузі культури, а лексема «культура» (від лат. – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних та духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюється в результаті продуктивної діяльності [1, с.248]. Ми також досліджуємо мистецьке мислення, яке представлене образністю, критичністю, креативністю. Воно ідейне, незвичне, творче, гнучке, чітке, пряме, завершальне. А «*мислення професійне*» формується і проявляється при розв'язанні професійних завдань. Почав вживатися вказаний термін у зв'язку з інтелектуалізацією суспільної праці, викликаній НТР ХХ ст. [1, с.283]. Таким чином, можемо зробити висновок про те, що майже всі європейські дослідники характеризують полікультурну компетентність як індивідуальну якість, уміння чи досвід спільного міжкультурного співіснування, і тому виділяють різну кількість її складових компонентів. Проте майже всі визначають у структурі міжкультурної компетентності знання, які пов'язані з когнітивними процесами здобуття та відбору інформації; комунікативний компонент, який відповідає за вибір сценарію поведінки в іншому соціокультурному середовищі, та психологічний компонент, за допомогою якого людина адаптується та пристосовується до іншого культурного середовища. Водночас, усі західні дослідники одноставно вважають, що основна функція міжкультурної компетентності – набуття досвіду в процесі міжкультурної взаємодії.

Вартує уваги розроблена науковцем Р. Кравцем педагогічна технологія формування полікультурної компетентності та концепція полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі відповідно до методологічного, теоретичного та практичного рівнів. Дослідником детерміновано педагогічні умови дієвості педагогічної технології, формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі: впровадження інтерактивних методів навчання для підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності; організацію освітнього полікультурного середовища як соціальної системи в аграрних ЗВО; удосконалення форм і методів самостійної роботи; застосування електронного навчально-методичного комплексу формування полікультурної

компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі [3, с.6].

Водночас, педагоги-практики України зосереджуються на змісті навчання у контексті діалогу культур, посилюють культурологічну складову занять з англійської мови, визнають міжкультурний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців. Так аналіз досвіду навчання англійської мови в ЗАМ як однієї з іноземних (водночас вона є мовою спілкування і студентів-іноземців, що тут навчаються) показав, що полікультурність цього процесу забезпечується двома шляхами. Перший з них – проявляється у використанні українсько-англійських порівнянь на усіх мовних рівнях (фонетичному, орфографічному, лексичному, словотворчому, граматичному). Другий – в ознайомленні студентів з традиціями, звичаями, культурними стереотипами та у наданні соціокультурної інформації про англійську країну та Україну.

Наразі звернемося до навчальної дисципліни «Іноземна (Англійська мова)». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 300 годин/10 кредитів ECTS. Тобто формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної і полікультурної компетенції у межах 10 тем є метою викладання навчальної дисципліни. Використовуючи свої знання та досвід володіння морфологією та синтаксисом рідною мовою, студенти набувають знань і навичок спілкування англійською мовою, особливо у дискусіях після перегляду реклам, відеороликів, елементів фільмів спецкурсу «Очевидці», відтак їхня лінгвістична компетентність стає підґрунтям полікультурної компетентності. Найбільш переконливо полікультурна компетентність студентів виявляє себе при асоціативному тлумаченні слів та словотворчому використанню афіксів й кореневих основ на лексичному рівні. Наприклад, *to preserve* /зберігати, резервувати, остерігати), *to project* – проектувати, креслити, тощо. Надзвичайно активну роль полікультурна компетентність відіграє у засвоєнні норм орфографії – *thin* – тонкий, *fat* – товстий, т.д. Викладач орієнтує студентів на те, що різна за мовною групою рідна мова (українська) не може їм допомагати при написанні англійських слів, окрім асоціативних випадків, коли є подібними слова за образно-асоціативною ознакою, або однозвучними з українськими чи закарпатськими діалектами *fine*(файно)добре, образно; *visual* – візуальне, образотворче; *applied*(прикладне, дотикаюче; *line* – лінія, пряма; *curve* – крива лінія, непряма, *expressive* – виразний, *emotional* – емоційний, *balance* – баланс, пропорційність, рівновага, т.д. Наприклад, при вивченні частин мови полікультурна компетентність може оптимізувати оволодіння граматичною термінологією англійської мови, особливо при використанні чантів Другий шлях реалізації полікультурності у навчанні мови передбачає включення в навчальний курс соціокультурної інформації про Велику Британію, ознайомлення студентів з англійськими традиціями, звичаями, культурними стереотипами у відзначенні свят чотирирічного річного циклу. Так, при засвоєнні назв свят (*holiday* – день святий, святковий, *Saint Nickolas* – похідне *Klaus*) увага студентів звертається на те, що слова несуть похідну знахідку, а при вивченні етикетних формул звертання ділового листування (*Mr., Mrs., Ms*) у мові британців ці слова несуть статусну інформацію, як в українській мові (пан – господар, чоловік, панночка – дочка господаря, пані – жінка господаря). В українській мові заміна звертань товариш/товаришка активізували використання слів *пан/пані/панове*, що свідчить про полікультурність українського суспільства. На заняттях англійської мови активно використовується методика групового співу, що допомагає удосконалювати вимову, сприяє зняттю напруги, урізноманітнює форми навчання. Серед пісень чільне місце посідають пісні відомих виконавців-класиків – Е. Пріслі, Дж. Леннона, С. Діон, К. Скрябіна, колядки англійські та українські в англійському перекладі, які мають багаті традиції як в українській, так і в англійській мові. Окрім цього, студенти навчаються пісням Дж. Леннона «*Imagine*», «*Happy Christmas*», «*Let it go*», «*Love*» і додають їх до свого арсеналу пісенних засобів (величальна

світова «Тиха ніч», колядки та дитячі коліскові, перекладений англійською мовою гімн України, пісні з улюблених кінофільмів, граматичні римівки та чанти про форму, розміри і колір). У навчальному закладі діє програма відзначення державних та місцевих свят, історичних подій, знаменних і пам'ятних дат та інших професійних заходів. Відповідно надається сприяння ініціативним групам щодо організації свят державного, регіонального, місцевого значення, фестивалів, квестів з використанням англійського інтерпретування. Проводять їх у Закарпатському обласному художньому музеї ім. Й. Бокшая, меморіальних музеях народних художників України – Федора Манайла та Андрія Коцки, галереї Ужгород, музеї народної архітектури та побуту, Закарпатському краєзнавчому музеї, Ужгородському замку. Так, вже кілька років проводиться фестиваль-ярмарок «Правильний вибір», «Спорт, музика та здоров'я», «Виставки творів молодих талантів (фотографів, художників, ковалів, деревообробників)», театралізовані дійства «Українські злидні», «Різдвяні коляди в старому селі». Із започаткованих нещодавно професійних заходів – міжвузівська Всеукраїнська олімпіада «Срібний мольберт», «Свята зелених зон», «День гарних новин», «День відкритих дверей». Участь у перерахованих заходах дає можливість образне мислення виражати у письмових есе, відгуках, анотаціях, розповідях, коротких оглядах. Однак найбільш сприятливі умови для формування полікультурної компетентності створюються в роботі з текстами, теми яких відображають історію Англії, боротьбу її народу за незалежність, життя, діяльність та роль постатей видатних англійських і українських художників, дизайнерів, фотографів, архітекторів, живописців у світовому мистецькому просторі. Таке навчання має об'єктивний характер, так як оптимізує навчальний процес, перетворює його у діалог різних культур. А от стосовно полікультурної компетенції, то вона може бути представлена знаннями і практичним оволодінням англійською мовою про рідну культуру, а також знаннями про багатокультурність навколишнього світу, умінням й навичками пізнання цього світу. Ефективність її формування залежить від урахування різних механізмів та особливостей, що притаманні процесу вивчення англійської мови.

Проведений нами аналіз наукових підходів до розкриття полікультурної компетентності багатьма дослідниками [1-9] дає змогу зрозуміти як формувати полікультурну компетентність в іншомовному мистецькому навчальному просторі та виокремити вагомі особливості формування полікультурної компетентності студентів на заняттях з англійської мови. До них відносимо: 1) зняття комплексів та мовних бар'єрів у спілкуванні; 2) навчання роботі з різними джерелами, запам'ятовуванні, мисленні і спілкуванні з представниками різних рас, національностей, віросповідань та культурного оточення; 3) вироблення навичок безперекладного читання й розуміння прочитаного, збагачуючи лексичний запас; 4) використання як традиційних, так й інноваційних форм і методів навчання іноземних мов, які можна адаптувати до особливостей навчального процесу з метою оптимізації навчання та підготовки кваліфікованих фахівців.

На нашу думку, врахування визначених особливостей може сприяти кращим відносинам у межах групи чи всього колективу, може виправити деякі недоліки існуючих навчальних принципів і створити кращу навчальну атмосферу в гетерогенних колективах. При цьому важливо уникати й з'ясувати непорозуміння під час спілкування за допомогою різних мовних засобів та форм спілкування, що приводять до взаєморозуміння студентів різних культурних або етнічних спільнот мистецького ЗВО.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У нашому дослідженні ми проаналізували та виділили особливості формування полікультурної компетентності студентів на заняттях з англійської мови. У подальших дослідженнях перспективним завданням окреслено визначити спроби пошуку моделі розвитку полікультурної компетентності фахівця-митця.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. – Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед.наук : спец.13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. – Я. Г. Гулецька. – Київ, 2008. 20 с.
- 3.Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі. – Дис. на здоб. наукового ступеня докт. пед.наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Вінницький національний аграрний університет МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2018. 543 с.
4. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.]: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Котенко Ольга Володимирівна; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2011. 20 с.
5. Проблеми освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. 308 с.
6. Сухомлинська О.В. Етнопедagogіка – засіб полікультурного виховання // Український оглядач. – 1994. – № 8. С. 35.
- 7.Стратегія розвитку міста «Ужгород - 2030» http://rada-uzhgorod.gov.ua/web/uploads/sites/2/2018/10/uzhgorod_final-Strategiya-Uzhgorod-2030.pdf, 209 с.
8. Теличко Н. В. Наукові підходи до організації полікультурної освіти майбутнього педагога. Науковий вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачево: МДУ, 2017. – Вип.2(6), С.118–119.
9. Sanjin Dragojevic, "Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications", in: CULTURELINK, vol. 10, No 29, November 1999, pp. 131-137.

References

1. Goncharenko, S., 2011. Ukrainskyi pedagogichni entsyklopedychni slovnyk[Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary], Vyd. 2nd, dopovnene- Rivne: Volyn Amber. 552 p.
2. Guletska Y., 2008. Polikultura osvita studentskoji molodi v universytetah SSA[Polycultural education of student youth at US universities]: author's abstract. dis for the sciences. step Cand. ped.nauc: special 13.00.01 - General pedagogics and history of pedagogy. - Y. G. Guletska], – Kyiv, 20 s.
3. Kravets R., 2018. Teoretychni i metodychni osnovy polikulturnoji osvity maibutnix fakhivtsiv agrarnoji galuzi [Theoretical and methodological foundations of multicultural education of future specialists in the agrarian sector. - Dis to receive scientific degree doc. Ped.Science in speciality 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education". - Vinnytsia National Agrarian University of the Ministry of Education and Science of Ukraine; Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy, Ministry of Education and Science of Ukraine], Khmelnytskyi, 543 p.
4. Kotenko O., 2011. Rozvytok polikulturnoji kompetentnosti vchyteliv svitovoji literatury v systemi pisladyplomnoji osvity[Development of multicultural competence of teachers of world literature in the system of postgraduate education: author's abstract. dis for the sciences. Degree Candidate ped Sciences: speciality: 13.00.04 "Theory and methods of professional education" / Olga Kotenko; State Unitary Enterprise "Un-Management of Education" National Academy of Sciences of Ukraine], – K., 20 p.
5. Problemy osvity[Education problems: 2015.Collection of scientific works. - Vyp 82], – Vinnitsa-Kyiv. 308 s.
6. Sukhomlinskaya O.,1994. Etnopedagogika – zasib polikulturnogo vyhovannia[Ethnopedagogics - means of polycultural education // Ukrainian columnist], - No. 8. p. 35.
7. Strategija rozvytku mesta «Uzhhorod-2030»[Strategy of development of the city «Uzhhorod – 2030», 2018. [online] Available at: http://rada-uzhgorod.gov.ua/web/uploads/sites/2/2018/10/uzhgorod_final-Strategiya-Uzhgorod-2030.pdf], 209 p.
8. Telychko N., 2017. Naukovi pidhody do organizatsii polikulturnoji osvity maibutnogo pedagoga [Scientific approaches to the organization of multicultural education of the future teacher. Scientific Herald MSU. Series "Pedagogy and Psychology"]. – Mukachevo: MSU, - Vyp.2 (6), pp.118-119. [online] Available at: http://msu.edu.ua/vsn1/wp-content/uploads/02_17/034. / Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2018 Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (6)(76).
9. Sanjin Dragojevic, 1999, "Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications", in: CULTURELINK, Vol. 10, No. 29, November pp. 131–137.

В статті досліджена сутність і особливості формування полікультурної компетентності майбутніх художників. Виділені особливості формування полікультурної компетентності студентів на заняттях по англійському мові. Обобщены научные выводы исследователей относительно направления художественной профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Ключевые слова: *иностранная среда, поликультурная компетентность, художник, сфера культуры и искусства.*

The essence and peculiarities of the formation of multicultural competence of future artists were reflected in this research. It has been found out by means of theoretical analysis of recent publications, that the announced problem was reflected in the scientific researches of many modern researchers. The peculiarities of the formation of multicultural competence of students at English lessons are identified which include: 1) removal of complexes and language barriers in communication. 2) studying work with different sources, memorizing, thinking and communicating with representatives of different races, nationalities, confessions and cultural environment; 3) development of reading comprehension skills, enrichment of the lexical word stock; 4) use of both traditional and innovative forms and methods of teaching foreign language. With regard to multicultural competence, it can be represented by the knowledge and practical mastering of English about native culture, as well as knowledge about the multicultural environment of the world, the cognition skills of this world. The results of the analysis of the features of multicultural competence by many researchers make it possible to formulate its generalized understanding. The scientific novelty is in distinguishing the peculiarities of the formation of multicultural competence and the use of a multicultural approach in the teaching artists English language. Practical significance of the investigation is taking into account the peculiarities of multicultural competence formation which can promote better relationship within the group or team, can correct some of disadvantages of existing educational principles and create a better learning atmosphere in heterogeneous groups.

Key words: *multicultural foreign language environment, multicultural competence, artist, branch of culture and art.*

УДК 372.36:372.47

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-168-171

Товканець Оксана Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

orcid/0000-0003-4438-0167,

Щербей Уляна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, вчитель,

Абранський ЗЗСО І-ІІ ст. Воловецького району Закарпатської області

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито суть поняття «обчислювальні навички», обґрунтовано педагогічні аспекти формування обчислювальних навичок учнів початкової школи, виявлено проблемні моменти в знаннях, уміннях та обчислювальних навичках молодших школярів та окреслено шляхи їх усунення. Проаналізовано особливості засвоєння таблиць арифметичних дій й формування обчислювальних навичок, інформаційно-графічної складової.

Ключові слова: обчислювальні навички, початкова школа, предметно-математична компетентність.

Постановка проблеми. В умовах зростання потоку інформації успішними можуть стати люди, які володіють широким кругозором та вмінють самостійно приймати раціональні рішення. Автори сучасних досліджень зазначають, що питання формування обчислювальних навичок відійшло на другий план у зв'язку з розвитком обчислювальної техніки і широкого використання її у всіх сферах життя, зокрема і в освіті. Разом із тим навчитися швидко і правильно виконувати письмові обчислення дуже важливо для молодших школярів як для продовження роботи з числами, так і в плані практичної значущості цих навичок для подальшого навчання в школі.

Одне з основних завдань навчання математики в початкових класах – формування в учнів обчислювальних навичок, причому навичок міцних, усвідомлених, а навички додавання й віднімання в межах 100 повинні бути доведені до автоматизму. Засвоєння математичних знань залежить як від якості, так і від кількості використовуваних вправ. Кожен вчитель прагне, щоб учні якомога більше виконували різних завдань і вправ на уроці, причому намагаючись виконувати їх письмово, вважаючи, що чим більше виконується письмових завдань, тим краще. Однак шкільна практика показала, що в старших класах учні, які не володіють прийомами усного рахунку, як правило, не справляються з письмовими роботами.

Усні обчислення є однією з ефективних форм організації колективної та індивідуальної роботи учнів на уроках математики. Вони розвивають у школярів уважність, спостережливість, ініціативу, викликають інтерес до роботи. За їх допомогою вчитель встановлює на уроці оперативний і ефективний зворотній зв'язок, який дозволяє своєчасно контролювати процес оволодіння учнями знаннями і вміннями.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема формування в учнів обчислювальних навичок знайшла відображення у працях психологів, методистів та вчителів М. Богдановича [2], О. Корчевської [7], М. Байтової [1], С. Скворцової [10,11] та ін, які стверджують, що формування обчислювальних навичок неможливе без заучування та запам'ятовування табличних випадків арифметичних дій. Вчені переконливо доводять, що для ефективного заучування матеріалу необхідне його розуміння, а основним прийомом запам'ятовування є багаторазове прочитування матеріалу.

Проблема формування в учнів ключових і предметних компетентностей нині перебуває у центрі уваги наукових співробітників НАПН України. Теорію освітніх компетентностей і компетентностей обґрунтовано в роботах учених Н. Бібік, С. Бондар, О.Савченко, С. Трубацевої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців М. Вашуленка, І. Гудзик, К. Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина

Мета статті: дослідити шляхи формування обчислювальних навичок учнів початкових класів на уроках математики.

Результати дослідження. Відомо, що існують такі складові математичної компетентності – обчислювальна, інформаційно-графічна, логічна, геометрична. Це свого роду внутрішній ресурс предметної математичної компетентності [5].

Основа обчислювальної складової математичної компетентності утворює готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У змісті початкової математичної освіти до їх числа, зокрема, відносять вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо. Під обчислювальними навичками будемо розуміти здатність опанувати обчислювальні прийоми, тобто для кожного окремого випадку визначати порядок виконання дій для одержання правильного результату в достатньо швидкому темпі.

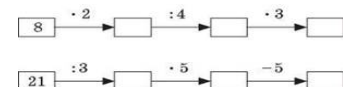
Головною метою усного обчислення, на думку авторів підручника «Методика викладання математики в початкових класах» М. Богдановича, М. Козак, Я. Король, є засвоєння таблиць арифметичних дій та формування обчислювальних навичок. Сформованість обчислювальних навичок впливає і на подальший процес вивчення математики не тільки в початковій школі, але й у майбутньому. Завдяки їм формуються і інші вміння: розв'язувати задачі, засвоювати математичні терміни, спостерігати математичні закономірності (особливість ряду чисел). Автори цього підручника, визначаючи роль математики, відводять чільне місце формуванню алгоритмічного мислення, невід'ємною складовою якого є письмові прийоми обчислень [2].

Під час здійснення навчально-виховного процесу у Абранському закладі загальної середньої освіти І-ІІ ступенів Воловецької районної ради Закарпатської області використовуються найрізноманітніші завдання для усних обчислень на різних етапах уроку. Так, наприклад, на етапі «Актуалізація опорних знань» у 2 класі використовуємо завдання, вміщені в підручнику «Математика» (автор М.Богданович):

– скільки десятків у кожному із чисел: 20, 50, 100; полічи десятками від 10 до 100, від 100 до 10 (тема «Усне додавання і віднімання двоцифрових чисел з переходом через розряд»)[3, с.55];

– розв'яжи задачі усно, за малюнком, короткою умовою; обчисли значення виразів; знайти невідомий компонент певної дії (тема «Арифметичні дії множення і ділення»)[3, с.86-90] та багато інших.

Крім цього, у своїй практиці використовуємо ігрові методи для усного обчислення:



– гра «Ланчожок»

	$27 \square 3 \square 7 = 23$	$(27 + 3 - 7 = 23)$
– гра «Добери знак»	$46 \square 3 \square 5 = 48$	$46 - 3 + 5 = 48$
	$(58 \square 8) \square 6 = 56$	$(58 - 8) + 6 = 56$
	$22 + \square = 60$	
– гра «Віконечка»	$\square - 20 = 50$	
	$15 - \square = 9$	

– гра «Хто швидший?» - на дошці прикріплений круг із цифрами. Завдання: збільшити (чи зменшити) ці числа у декілька разів

– гра «Склади приклад» - із поданих чисел скласти різні приклади на табличне множення і ділення з цими відповідями, тощо.

При формуванні обчислювальних навичок загалом фундаментальною основою є навички табличного додавання, віднімання, множення і ділення. На думку О. Приймак, під табличним додаванням (множенням) слід розуміти випадки додавання (множення) двох одноцифрових чисел, а табличним відніманням (діленням) називають випадки дій, які відповідають табличному додаванню (множенню). Невід'ємною частиною їх вивчення є безпосереднє заучування на пам'ять, що в майбутньому стає певною «математичною азбукою», на яку спиратимуться молодші школярі при виконанні усних та письмових обчислень [9].

Розвиток обчислювальних навичок пов'язаний із вивченням таких понять, як збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць чи в декілька разів, різницею чи кратне порівняння, знаходження значення виразів, розв'язування рівнянь.

До інформаційно-графічної складової віднесемо вміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією – читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази із змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо [5].

Логічна складова компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо [5].

На думку С. Скворцової, необхідно сприяти учням початкової школи в оволодінні прийомами логічного аналізу вже в першому класі, й саме такий підхід до формування двох основних дій повинен забезпечити повноцінне засвоєння навчального матеріалу [10].

Опираючись на дослідження П. Гальперіна, С. Скворцова описує послідовність у розвитку молодшого школяра навчання лічби, виділяючи п'ять кроків:

- навчання перерахування і додавання реальних предметів;
- навчання ототожнювання дії із зображеннями (лічба намальованих фігур);
- учень може дати правильну відповідь, не перераховуючи кожний предмет, а здійснюючи аналогічну дію в плані сприйняття, лише переводячи погляд, але, як і раніше, супроводжуючи рахунок гучним промовлянням;
- дія промовляється пошепки; дія остаточно переходить у розумовий план, а дитина стає здібною до усної лічби [11].

Геометрична складова виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місце знаходження об'єкта на площині і в просторі, розкладати і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини) [5].

Питання про формування обчислювальних навичок більшість методистів розглядає з точки зору урізноманітнення вправ

на обчислення. Найпоширенішою помилкою при виконанні арифметичних дій є неправильне виконання письмового ділення та визначення кількості цифр у частці (випадки ділення з нулями) та невміння визначати перше і наступні неповні ділені. Низький рівень сформованості обчислювальних навичок методисти вбачають не тільки у недостатній увазі до цієї теми, але й у заміні уснописьмових обчислень на виконання відповідних дій за допомогою калькуляторів (зокрема при виконанні домашніх завдань, коли за учнями не спостерігають вчителі і батьки). У цьому випадку розвиток технічного прогресу не можна вважати допоміжним у справі формування обчислювальних навичок.

Можливість використання ЕОМ не сприяє мотивації молодших школярів до опанування обчислювальними навичками. Слід зазначити, що вміння користуватися обчислювальною технікою також вимагає відповідного рівня певних обчислювальних навичок. Формування уявлень учнів про прийоми усних обчислень є істотною частиною програми, а застосовуються вони на всіх етапах уроку математики. Проте, враховуючи тренувальну й розвивальну цінність усних обчислень, для них виділяють додатково частину уроку – усна лічба, на яку відводиться кожного уроку 5-7 хвилин.

Головна мета усної лічби – формування обчислювальних навичок, навичок швидкої лічби. Крім того, вона сприяє формуванню вмінь розв'язувати задачі, розвитку уявлень про математичні поняття, засвоєнню математичної термінології, дає змогу спостерігати деякі математичні закономірності. Крім завдань на засвоєння таблиць арифметичних дій та обчислення значень числових виразів, учням пропонують для усного розв'язування прості і складені задачі, вправи на розпізнавання геометричних фігур, на порівняння чисел, на знаходження істотної ознаки ряду чисел чи множини фігур тощо.

Добираючи завдання для усної лічби, користуються матеріалом підручників, який з тих чи інших причин не застосовувався на попередніх уроках. У разі потреби його адаптують до форм проведення усної лічби.

Для усної лічби треба використовувати також вправи та задачі, опрацьовані на попередніх уроках. Доцільно повторно знаходити значення виразів, повторно розв'язувати задачі чи тільки складати плани розв'язування задач; практикувати постановку додаткових запитань до завдань підручника, модифікацію завдань підручника (зміна числових даних, вимоги чи форми проведення). При повторному розв'язуванні задач (2-4 номери, бажано на одному розвороті підручника) учитель відводить час для обдумування (2-3 хвилини), а потім пропонує повідомити план розв'язування кожної із задач чи саме розв'язання [1]. Під час усної лічби застосовуються цікаві форми роботи та елементи змагання.

Ознайомлюючись із технологією усної лічби для формування в учнів навичок швидкої лічби, вчитель добирає різні форми таких завдань, які варто використовувати для досягнення різної мети: для засвоєння таблиць арифметичних дій; вправи на формування обчислювальних навичок; математичні диктанти як одна з форм усних обчислень; завдання на засвоєння питань теорії арифметичних дій; задачі; усні вправи з геометрії; завдання з логічним навантаженням; засоби зворотного зв'язку під час усної лічби.

У початкових класах на різних етапах уроку застосовуються математичні диктанти, які сприяють не тільки розвитку навичок обчислення, а й підвищенню їх математичної культури, збагаченню математичної мови. Вони є ефективним засобом зворотного зв'язку між учителем і учнями. Виконуючи завдання диктантів, учні стають організованими, швидше зосереджуються.

Текст математичних диктантів записують у плані-конспекті уроку. Текст диктанту варто прочитати спочатку в цілому, щоб учні знали, що від них вимагається. У математичних диктантах часто записують не тільки відповіді, а й числові вирази. Проте на етапі усної лічби здебільшого зазначають лише відповіді. Тому результати диктанту слід аналізувати відразу ж після його проведення. На виконання завдань диктанту відводиться від кількох

секунд до двох хвилин. Оскільки арифметичні операції за трудністю різні, то диктант треба проаналізувати, щоб паузи були потрібної тривалості [5].

У підручнику «Математика, 2 клас», за М.В.Богдановичем, вміщена значна кількість математичних диктантів. Наприклад, під час вивчення теми «Усне додавання і віднімання двоцифрових чисел з переходом через розряд» пропонуються такі завдання для математичного диктанту:

- 1) Суму чисел 25 і 7 зменшити на 12.
- 2) 65 зменшити на суму чисел 18 і 4.
- 3) Різницю чисел 60 і 12 зменшити на 15.
- 4) 48 збільшити на різницю чисел 42 і 30. [3, с.61]

А під час вивчення теми «Арифметичні дії множення і ділення» виконуємо наступні завдання:

- 1) Добуток чисел 3 і 2 зменшити на 2.
- 2) Суму чисел 12 і 6 поділити на 2.
- 3) Різницю чисел 20 і 18 помножити на 8.
- 4) Добуток чисел 3 і 6 збільшити на 4. [3, с.86] та багато інших.

Чимало із завдань для усної лічби можна і треба підпорядковувати засвоєнню властивостей арифметичних дій,

зв'язку між результатами й компонентами арифметичних дій, прийомів послідовного множення і ділення та округлення при додаванні і відніманні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі розвитку початкової математичної освіти необхідно вибрати такі способи організації обчислювальної діяльності молодших школярів, які сприятимуть не тільки формуванню міцних усвідомлених обчислювальних вмінь і навичок, але й у всесторонньому розвитку особистості учня. При виборі способів організації обчислювальної діяльності пріоритетними повинні бути знання з домінуючою пізнавальною мотивацією, орієнтуванням на розвивальний характер роботи, урахуванням індивідуальних особливостей дитини та особистий життєвий досвід. Формування обчислювальних навичок сприяє формуванню вмінь розв'язувати задачі, розвитку уявлень про математичні поняття, засвоєнню математичної термінології, дає змогу спостерігати деякі математичні закономірності.

Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми формування комунікативних компетентностей учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Байтова М. А. Система формирования вычислительных навыков. *Начальная школа*. 1995. № 11. С. 38-43.
2. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики у початкових класах. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2008. 336 с.
3. Богданович М.В., Лищенко Г.П. Математика : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза, 2012. 160 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018). URL: <http://nus.org.ua/>
5. Жигайло О. Формування обчислювальних навичок молодших школярів на уроках математики. URL: dpu.edu.ua/youngsc/AQGS/2013_5/.../176-182.pdf
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
7. Корчевська О. П. Навчаємо математики. Методика обчислень. – 1-4 класи. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 156 с.
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. К. : «К.І.С.», 2003. С. 110-122.
9. Приймак О. П. Методична система табличних випадків арифметичних дій у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики». Херсон, 2009. 20 с.
10. Сковцова С. Методика навчання математики в першому класі: метод. посіб. Одеса : Фенікс, 2011. 240 с.
11. Сковцова С. Методика формування у молодших школярів поняття про арифметичні дії додавання та віднімання. *Початкова школа*. 2011. № 3. С.15 – 18.

References

1. Baytova, M. A., 1995. Systema formirovaniya vychyslytel'nykh navykov [The system of the formation of computational skills]. Primary school, 11, pp. 38-43.
2. Bohdanovych, M. V., Kozak, M. V. and Korol', Ya. A. 2008. Metodyka vykladannya matematyky u pochatkovykh klasakh [Methodology of Teaching Mathematics in Elementary Classes]. Ternopil: Educational book Bogdan.
3. Bohdanovych, M.V. and Lyshenko, H.P. 2012. Matematyka [Maths]. Kyiv: Heneza.
4. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity [State standard of elementary general education], 2018. [online] Available at: <http://nus.org.ua/>.
5. Zhyhaylo, O. Formuvannya obchyslyval'nykh navychok molodshykh shkolyariv na urokakh matematyky [Formation of computational skills of junior pupils in mathematics lessons]. [online] Available at: dpu.edu.ua/youngsc/AQGS/2013_5/.../176-182.pdf.
6. Ovcharuk, O. V. 2004. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiyin'ski perspektyvy : Biblioteka z osviti'noyi polityky [Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Prospects: Library for Educational Policy]. Kyiv : «K.I.S.».
7. Korchevs'ka, O. P. 2009. Navchayemo matematyky. Metodyka obchyslen'. – 1-4 klasy [Teaching mathematics. Methodology of calculations. - 1-4 grades]. Ternopil: The Traveler.
8. Ovcharuk, O. 2003. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity Stratehiya reformuvannya osvity v Ukraini: rekomendatsiyi z osviti'noyi polityky [Competence as a key to updating the content of education. Strategy for reforming of education in Ukraine: recommendations for educational policy]. Kyiv : «K.I.S.».
9. Pryymak, O. P., 2009. Metodychna sistema tablychnykh vypadkiv aryfmetychnykh diy u pochatkoviyi shkoli [Methodological system of tabular cases of arithmetic operations in elementary school]. Candidate of pedagogical sciences. Kherson.
10. Skvortsova, S. 2011. Metodyka navchannya matematyky v pershomu klasi [Methodology of teaching mathematics in the first class]. Odessa: Feniks.
11. Skvortsova, S. 2011. Metodyka formuvannya u molodshykh shkolyariv ponyattya pro aryfmetychni diyi dodavannya ta vidnimannya [Methodology of formation of junior pupils concept of arithmetic actions of addition and subtraction]. Elementary School, 3, pp. 15-18.

В статтє раскрыта суть поняття «вычислительные навыки», обоснованно педагогический аспект формирования вычислительных навыков учащихся начальной школы, выявлены проблемные моменты в знаниях, умениях и вычислительных навыках младших школьников и намечены пути их устранения. Проанализированы особенности усвоения таблиц арифметических действий и формирования вычислительных навыков, информационно-графической составляющей.

Ключевые слова: вычислительные навыки, начальная школа, предметно-математическая компетентность.

The essence of the notion "computing skills" is revealed in the article, their pedagogical aspect of forming computing skills of elementary school students is revealed, problem points in knowledge, skills and computational skills of junior pupils are revealed and ways of their elimination are outlined. The peculiarities of assimilation of tables of arithmetic actions and the formation of computational skills, information and graphic components, which include skill, skills, methods of activity related to graphic information, mastery of techniques of logical analysis, possession of spatial imagination, spatial relationships (to determine the location of the object on a plane and in space, decomposing and moving objects on a plane); measuring (determine the lengths of objects of the surrounding reality, determine the area of the geometric figure) and design skill and skills (to depict geometrical figures on a sheet in a cell, to draw rectangles, to construct geometric figures from other shapes, to split the figure into pieces) have been analyzed. The sequence in the development of a junior high school student of the counting is emphasized, which consists in studying the transfer and adding of real subjects; learning to identify the action with images (the number of drawn figures); the establishment of a similar action in terms of perception, accompanied by a loud speaker; whispering; the final passage of action into the mental plan, formed the ability of the child to oral counts. The role of mathematical dictations in the elementary classes at different stages of the lesson is determined, which contribute not only to the development of the skills of the students, but also to the enhancement of their mathematical culture, the enrichment of the mother tongue. They are an effective means of feedback between the teacher and the students. The practical tasks, which can be used at mathematics lessons in elementary school with the purpose of development of computing skills of pupils are given. It is concluded that it is necessary to choose such ways of organizing the computing activity of junior pupils, which will promote not only the formation of strong conscious computational skills and skills, but also the comprehensive development of the student's personality. When choosing ways to organize computing activities, priority should be given to knowledge with dominant cognitive motivation, orientation towards the developmental nature of the work, taking into account the individual characteristics of the child and personal life experience.

Key words: computing skills, elementary school, subject -mathematical competence.

УДК 371.8

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-171-174

Федорук Микола Васильович,

здобувач,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль,

orcid/0000-0003-2788-0557

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти проблеми соціально-педагогічного супроводу; проаналізовано соціально-педагогічний супровід школярів у закладах середньої освіти, що визначається як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на створення оптимальних умов для учнівської молоді з урахуванням особистісного підходу та особливостей і специфічних потреб кожного. У статті актуалізовано роль соціально-педагогічного супроводу як вагомого чинника формування соціальної компетентності старшокласників.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, соціальна компетентність, старшокласники, соціальна компетентність старшокласників, заклад середньої освіти.

Постановка проблеми. Соціально-педагогічний супровід роботи з учнівською молоддю закладів середньої освіти є одним із пріоритетних завдань педагогічного колективу, зокрема соціально-психологічної служби закладу, усіх, хто причетний до цієї важливої місії. Адже опираючись на особистісно-орієнтований підхід до освітніх процесів у закладі, можемо спостерігати численні труднощі у його реалізації. Причому ці труднощі можуть виникати в обох учасників педагогічного процесу. Тож активна соціально-педагогічна взаємодія з боку педагогів та соціально психологічної служби (соціального педагога та практичного психолога), сприяє формуванню соціальної компетентності старшокласників у сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Актуальними в межах проблеми дослідження є праці, присвячені соціально-педагогічним основам навчально-виховного процесу (А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький), концептуальним засадам соціально-педагогічної науки в Україні (Т. Алексєнко, О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, Ж. Петрович, Л. Штефан, С. Харченко, Т. Федорченко та інші), проблемі соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами теоретично й практично розроблялися такими науковцями, як (А. Капська, О. Карпенко, Н. Краснова, В. Ляшенко, І. Пінчук, Т. Соловійова, В. Тесленко, С. Харченко та ін.), категорія «соціально-педагогічний супровід» досліджувалася низкою вчених (А. Архіповою, І. Рогальською, М. Рожковим та ін.) та неоднозначно трактується у сучасному науковому колі.

Перш за все, звернемось до законодавчої бази, де соціальний супровід визначається як вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з

метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [3]. Як бачимо, соціальний супровід тлумачиться з точки зору соціальної роботи та розглядається в контексті комплексної соціальної допомоги (матеріальної, психологічної, соціальної тощо), де задіяні спеціальні фахівці на рівні держави свою чергу, педагогічний супровід (підтримка, допомога) необхідний дитині для успішної соціальної адаптації та вибору оптимальних рішень в різних ситуаціях повсякденного життя, пов'язаних з особистісним самовизначенням. На думку А. Архіпової та Є. Бондаревської, провідною метою педагогічного супроводу є організація взаємопов'язаної діяльності фахівців (педагогів, соціальних педагогів, психологів, фахівців соціальної сфери та інших спеціалістів) на основі інтеграції виховного потенціалу освітніх установ і соціального середовища [1; 2]. Отже, педагогічний супровід розглядається як певна сфера діяльності педагога, орієнтована на взаємодію з дитиною в процесі надання їй підтримки у становленні особистісного зростання, соціальної адаптації тощо.

Проаналізувавши сутність соціального та педагогічного супроводу, визначимо категорію соціально-педагогічного супроводу. Так, ґрунтовний аналіз довідкової та психолого-педагогічної літератури дозволяють трактувати означену дефініцію, як:

- вид соціально-педагогічної діяльності, метою якої є допомога чи підтримка тих категорій населення, які опинилися у складних життєвих обставинах (А. Мудрик, Л. Пономаренко);
- комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних та корекційних заходів, спрямованих на проектування і реалізацію умов роботи соціального педагога для успішної соціалізації дітей і підлітків у родині та в умовах школи (В. Гуров, Н. Шинкаренко);
- метод, що забезпечує створення умов для прийняття

суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Провідною метою педагогічного супроводу є організація взаємозалежної діяльності фахівців на основі інтеграції виховного потенціалу навчально-виховних установ і соціального середовища (З. Богомедова, В. Летунов).

Як бачимо, соціально-педагогічний супровід націлений на вирішення життєвих труднощів суб'єкта, має свою структуру, послідовність (алгоритм реалізації), арсенал форм, методів та засобів діяльності. Отже, можемо констатувати, що соціально-педагогічний супровід являє собою різновид соціально-педагогічної технології, що спрямована на подолання життєвих труднощів особистості у певний проміжок часу із залученням різних фахівців.

Розкриємо сутність та зміст соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини в контексті досліджень різних науковців. Так, цікавою є думка А. Архіпової, яка трактує соціально-педагогічний супровід априорі як низку заходів, кінцевою метою яких є успішна соціалізація особистості. Автор подає таке визначення поняття «соціально-педагогічний супровід – це комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних, корекційних заходів, спрямованих на проектування та реалізацію умов щодо успішної соціалізації того, кого супроводжують» [1, с.23]. Зазначимо, що А. Архіпова розглядає соціально-педагогічний супровід як елемент педагогічної підтримки, її складову, зазначаючи, що підтримка має місце у кризових ситуаціях життя особистості, у той час як супроводу дитина потребує у більш стабільні періоди життя для підтримки належного рівня соціалізованості [1, с.25].

Соціально-педагогічний супровід дитини розуміють як процес, спрямований на створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для успішного розвитку дитини, її освіти, виховання, становлення (Т. Гуцина, А. Золотарьова, М. Рожков, В. Рибалка та інші). М. Рожков підкреслює діалектичний зв'язок соціально-педагогічного супроводу як із соціальним вихованням, так і соціальним навчанням; зазначає, що соціально-педагогічний супровід передбачає підтримку молодої людини у побудові нею соціальних відносин, надання їй допомоги у вирішенні особистісних проблем і подоланні труднощів соціалізації [5].

Спираючись на погляди М. Рожкова, вважаємо доцільним визначити такі завдання соціально-педагогічного супроводу:

- соціальний розвиток особистості, засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві, становлення суб'єктної позиції особистості;
- соціально-педагогічна підтримка, предметом якої є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і подолання труднощів;
- соціально-педагогічна допомога, яку слід розуміти як реальне сприяння людині у подоланні труднощів, що виникають;
- надання допомоги у розвитку і реалізації себе в світі, що змінюється;
- соціальний захист учнів закладу середньої освіти, створення атмосфери психологічної комфортності і соціальної захищеності;
- соціально-педагогічна профілактика труднощів соціалізації та соціальних відхилень у розвитку особистості;
- корекційне завдання, що передбачає спрямованість педагогічних дій на певні зміни в цінностях дітей (насамперед дітей, схильних до девіантної і делінквентної поведінки);
- соціальна реабілітація (або абілітація, від лат. *habilis* — те, чим легко володіти; бути здатним до чогось), що стосується, насамперед, супроводу дітей, які мають психофізичні порушення, передбачає розширення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації, здатності бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям [5].

Формування та розвиток соціальної компетентності школярів є одним із головних завдань сучасної школи. Соціальну компетентність у найбільш узагальненому трактуванні визначають

як інтегроване особистісне утворення, зміст якого складають взаємозв'язки соціальних знань соціальних вмій та навичок, досвіду, особистісних якостей та характеристик (І. Родигіна, Л. Лепіхова, Т. Поніманська, Н. Бобрич, М. Докторович, Г. Беліцька, І. Зарубінська); як: особистісне формування, як свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії: гнучкому орієнтуванню в мінливих ситуаціях, вмінні знаходити компроміс, умінні досягати максимальних результатів, продуктивній співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, психологічній пластичності, навичках соціальної поведінки, адекватному сприйняттю навколишньої дійсності.

Соціальну компетентність школярів дослідники розкривають через її вплив на виховання та розвиток їх загальної культури, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення.

Мета статті: розкрити зміст соціально-педагогічного супроводу як вагомого чинника формування соціальної компетентності старшокласників; виявити особливості формування соціальної компетентності старшокласників в умовах соціально-педагогічного супроводу.

Результати дослідження. У контексті дослідження нами окреслено зміст соціально-педагогічного супроводу, що відповідає означеним завданням і реалізується на рівні закладу середньої освіти, учнівського колективу (створення соціально-педагогічного середовища, сприятливого для формування соціальної компетентності старшокласників) та індивідуальному рівні. Означений зміст виявляється в:

- освітньому процесі закладу середньої освіти (факультативи, дискусійні клуби; тренінгові програми; соціальні проекти тощо);
- організаційно-масовій роботі (масові заходи: конференції, концерти, змагання, флешмоби, акції тощо);
- роботі фахівців соціально-психологічної служби закладу (практичний психолог, соціальний педагог).

Відповідно до першої позиції означеного змісту соціально-педагогічного супроводу формування соціальної компетентності старшокласників (реалізація соціально-педагогічного супроводу формування соціальної компетентності старшокласників у освітньому процесі закладу середньої освіти), у межах нашого дослідження діє факультатив для старшокласників «Дебати», навчання включає в себе теоретичні та практичні заняття з комунікації, конфліктології, риторики, логіки, акторської майстерності, ділового етикету, знайомить старшокласників з технологією написання проектів, передбачає проведення занять, тренінгів, семінарів, тренувальних ігор, майстерень; вивчення будь-якого аспекту «Дебатів», «мозковий штурм», аналіз нових тем у пошуках аргументів; роботу з джерелами інформації: книгами, журналами, газетами, Інтернет; практику в області риторики, імпровізаційної мови, логіки. Процес навчання включає також перегляд мультимедійних презентацій, обговорення відеоматеріалів, фільмів на правову тематику та ін.

Основним завданням факультативу «Дебати» є стимулювання старшокласників до осмислення їх ролі і місця у житті, повноцінно жити в суспільстві, брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір, безконфліктно виходити з життєвих ситуацій, сприймати діяльність демократичних інститутів суспільства[4]. Соціально-педагогічні тренінги: «Ефективне спілкування та робота в команді» має на меті дослідити прогрес у розвитку засобів комунікації школярів, розвивати навички спілкування: вміння говорити, слухати, встановлювати контакти з іншими людьми; тренінг «Конфлікт і спілкування» має на меті розширити знання учнів про конфлікт, показати ефективні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, вчити використовувати в спілкуванні з іншими людьми тактику співробітництва, знаходити конструктивні способи розв'язання проблемних ситуацій, формувати в учнів почуття єдності з колективом, спонукати школярів до роботи над собою, сприяти

взаєморозумінню в класі, виховувати повагу до товаришів, почуття відповідальності за свої слова і вчинки.

Тренінг «Я - єдиний і неповторний» має на меті – розвиток соціально-комунікативного потенціалу особистості старшокласника, формування адекватної самооцінки, почуття впевненості, самоповаги та навичок ефективної взаємодії в колективі.

З ініціативи старшокласників був запропонований соціальний проект «*Букросинг – світ мандрівних книг*», старшокласники відкрили полицю букросингу, де кожен може взяти книгу, яка сподобалася, та поділитися своїми виданнями з іншими читачами. На кожну книгу, яка потрапляє на цю полицю, представники волонтерського загону «Фенікс» приклеюють спеціальні наліпки, а також аркуш із поясненням умов букросингу. Головна мета цього проекту полягає в тому, аби відновити цікавість до книжок та читання, відчуття причетності до благородної справи.

Цікавим елементом партнерської діяльності у соціально-педагогічному супроводі соціальної компетентності старшокласника є співпраця школи з вищими навчальними закладами міста. Відповідні угоди укладені між школою та Тернопільським національним педагогічним університетом ім. В. Гнатюка й Тернопільським державним медичним університетом ім. І. Горбачевського.

Всеукраїнського визнання отримав проект соціальної підтримки для дітей соціально незахищених категорій «*Після метри*» (керівник – соціальний педагог школи Лецишин Т.О.). Мета проекту полягає в забезпеченні соціально-педагогічного супроводу дітей соціально незахищених категорій, які опинилися в складних життєвих обставинах, сприяння їх соціальній адаптації, допомога у виконанні домашніх завдань та покращенні якості знань з навчальних предметів. До реалізації завдань проекту було залучено студентів-волонтерів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Систематичні зустрічі учнів зі студентами, спільне виконання домашніх завдань, бесіди у невимушеній обстановці сприяють формуванню особистісного розвитку школярів, активізують процес згуртування учнівського колективу, сприяють створенню здорового мікроклімату в класі.

Таким чином, можна з упевненістю зазначити, що партнерська співпраця формує соціальну компетентність учнівської молоді, оскільки кожна із сторін проявляє здатність до співпраці, вміння розв'язувати складні завдання у непростих ситуаціях, учні показують навички адаптуватися та бути мобільними; уміння досягати успіху; робити власний вибір та ставити власні цілі; орієнтуватися в культурному та духовному просторі сучасного українського суспільства; приймати індивідуальні та колективні рішення, враховуючи інтереси й потреби суспільства і держави.

Організаційно-масова робота закладу сприяє соціально-педагогічному супроводу формування соціальної компетентності старшокласників. Спільно з учнівським самоврядуванням соціально-психологічна служба школи організовує ряд заходів: учнівська конференція «16 днів проти насильства» мета якої з'ясувати суть поняття «насильство», розвивати знання про відповідальність своїх дій, надати інформацію про те, як можна захистити себе, свою гідність і свої права, але розкрити питання нерозривної єдності прав і обов'язків.

Спільно із Всеукраїнським молодіжним рухом УМСА Тернопіль, організували Різдвяний вертеп, за виручені кошти придбали солодощі для людей, що мешкають у гериатричному центрі нашого міста. Акцію школярі назвали «Дарунок внуків на Різдво». З ініціативи волонтерів-старшокласників було організовано соціальну акцію «*Веселі перерви*», метою акції є запобігання травматизму та забезпечення цікавого відпочинку й зайнятості учнів на перервах. Старшокласники організовують конкурси, вікторини та інші заходи для молодших школярів. Така акція вже стала звичайною для нашої школи.

Традиційним стало проведення соціально-психологічної службою школи марафону «Школа – територія здоров'я» та «Знати

сьогодні, щоб жити завтра», під час яких проводяться: розважально-пізнавальна гра для учнів 9-х класів «Колесо життя», відеолекторії («Правда про СНІД», «Правда про наркотики», «Правда про куріння», «Правда про алкоголь», «А мене ви питали?») для учнів 9-11 класів. Традиційним стало проведення «Тижня толерантності» в школі, під час якого відбуваються заходи «Веселий потяг», подорож у «Країну Ввічливості», виставка малюнків учнів початкових класів «Добре та погане у наших вчинках», години класного керівника на теми толерантності.

На допомогу класним керівникам під час проведення годин класного керівника, учні старших класів підготували пам'ятки: «*Ніщо не цінується так дорого і не обходиться так дешево, як ввічливість*» та «*Вічні цінності людини*», організовуються систематичні зустрічі зі спеціалістами Міжнародного Благодійного Фонду «Дар життя», волонтерами громадських організацій: Тернопільська міська організація товариства Червоного Хреста, Товариство охорони прав і гідності учнів «Фортеця», Скаутська організація «Галицька Русь», Міський учнівський парламент «Наснага».

Сьогоднішні події в Україні окреслили нові грані волонтерського руху. У кризовий для нашої держави час учні та вчителі не залишаються осторонь. Наша школа є центром волонтерської діяльності освітян міста Тернополя. Учні школи, вчителі, збирали продуктові набори, одяг, речі першої необхідності для воїнів АТО, активно долучались до плетіння маскувальної сітки, пошиття білизни, маскувальних халатів, в'язання теплих речей, виготовлення спиртівко, оберегів, браслетів та ін. Ми усвідомлюємо, що волонтерська діяльність є не лише важливою опорою держави, а й дієвим способом соціалізації учнів, чудовою нагодою отримати цінний досвід через участь у соціально корисних справах.

Саме своєю повсякденною діяльністю учнівська спільнота відстоює національну ідею. Рідна мова, українські звичаї і традиції, толерантне ставлення до нацменшин, розвиток національної культури — ці поняття для членів учнівського самоврядування завжди на першому місці. Популярною у нашій школі стала організація патріотичних флешмобів. Так, у травні представниками учнівського парламенту був організований і проведений масштабний флешмоб «Україна – єдина країна». На Театральному майдані Тернополя учні нашої школи доєдналися до міського флешмобу «Коло єднання». Біля центрального входу в школу учні 9-11 класів створили гігантський герб України. Проведені флешмоби давали можливість учням висловити свою думку, свою соціальну позицію, показати любов до своєї держави. Відчувши атмосферу проведеного заходу, можна з упевненістю сказати, що в нашої країни є майбутнє. До Дня захисника України у великій спортивній залі школи було проведено танцювальний флешмоб та розгорнуто п'ятиметровий синьо-жовтий прапор. Лідери учнівського самоврядування та учнівська молодь Тернопільської ЗОШ №4 показали всім свою позицію: українці – слава нація, їх не перемогти!

Тож з упевненістю можемо стверджувати, що учні нашої школи займають активну громадянську позицію, є патріотами своєї Батьківщини, виявляють повагу до прав людини, до закону; прагнуть до справедливості, чеснот, відповідальності; повагу до національної історії, культури, мови, традицій. Це сприяє формуванню соціальної компетентності старшокласників.

Роботу фахівців соціально-психологічної служби закладу забезпечують практичний психолог та соціальний педагог.

Зокрема, відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 05.03.08 № 1/9-128, функції та основні види робіт соціального педагога у навчальному закладі такі:

1. *Діагностичні*: індивідуальна діагностика (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів); групова діагностика, соціально-педагогічні дослідження серед: класів (груп); педпрацівників; батьків-опікунів.

2. *Консультативні*: індивідуальні консультації (консультативні бесіди) (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів);

групові консультації (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів).

3. *Захисні:* зв'язки з громадськістю, відвідування: учнів (дітей) вдома, бесіди з батьками; батьків за місцем роботи; участь судових засідань щодо розгляду справ стосовно неповнолітніх; вирішення питань з місцевими органами виконавчої влади та громадського самоврядування.

4. *Соціально-перетворювальні та профілактичні:* розвивальна групові робота з учнями; проведення ділових ігор, тренінгів, інтерактивних занять для: педпрацівників; батьків/опікунів; просвіта, виступи перед: учнями; педпрацівниками; батьками/опікунами; іншими представниками громади; навчальна діяльність: курси за вибором, факультативні заняття, гурткова робота.

5. *Організаційні:* обстеження житлово-побутових умов дітей-сиріт, багатодітних сімей, сімей, які перебувають у кризовій

ситуації, та інших категорій (та/або за запитом); складання акту обстеження житлово-побутових умов (іншого документа); оформлення документації на оздоровлення дітей; оформлення інших документів; інші види робіт.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміст соціально-педагогічного супроводу передбачає створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для успішного формування соціальної компетентності старшокласників. Основні завдання працівників соціально-психологічної служби закладу (практичного психолога та соціального педагога) визначено нормативно, водночас добір змісту, організаційних форм та методів роботи з учнями у межах соціально-педагогічного супроводу є варіативним і обумовлюється як результатами діагностики, індивідуальною ситуацією розвитку учнівської молоді, так і об'єктивними соціально-педагогічними умовами.

Список використаних джерел

1. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Архипова Анастасия Андреевна. – СПб., 2005. – 187 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17
3. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
4. Навчаємось дебатувати: навч.-метод. посібник /за заг. ред. М. Масютіної. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2010. – 202 с
5. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение детей как функция учреждений дополнительного образования // Роль и место учреждений дополнительного образования детей в социаль-но-экономическом развитии регионов : сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. / под ред. Т. Н. Гушиной, А. В. Золотарева, С. Л. Паладьева. — Ярославль : изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. — С. 46–52.

References

1. Arkhipova AA Social-pedagogical accompaniment of children left without parental support, in the process of socialization: diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.01 / Arkhipova Anastasiya Andreevna. – SPb., 2005. – 187 pp.
2. Bondarevskaya E.V. Humanistic paradigm of personally oriented education / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. – 1997. – No. 4. – September 11–17
3. Law of Ukraine "On Social Work with Families, Children and Youth" [Electronic resource]. - Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
4. Learning to debate: teaching method. manual / per unit edit M. Masyutin. - Berdyansk: Publisher Tkachuk O.V., 2010. – 202 p
5. Rozhkov MI Social-pedagogical support of children as a function of institutions of additional education // The role and place of institutions for the additional education of children in socio-economic development of regions: Sat. materials All-Russian scientific-practice. conf. / under edit T. N. Gushchina, A. V. Zolotareva, S. L. Paladeva. - Yaroslavl: the edition of YaHPU them. KD Ushinsky, 2008. – S. 46–52.

В статье раскрыты теоретические и практические аспекты проблемы социально-педагогического сопровождения; проанализированы социально-педагогическое сопровождение школьников в учреждениях среднего образования, определяется как вид социально-педагогической деятельности направлен на создание оптимальных условий для учащейся молодежи с учетом личностного подхода и особенностей и специфических потребностей каждого. В статье актуализирован роль социально-педагогического сопровождения формирования социальной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социальная компетентность, старшеклассники, социальная компетентность старшеклассников, учреждение среднего образования.

The article deals with theoretical and practical aspects of the problem of social and pedagogical support; the social-pedagogical support of schoolchildren in secondary schools is analyzed, which is defined as a type of social-pedagogical activity aimed at creating optimal conditions for student youth, taking into account the personal approach and the specifics and specific needs of everyone. The essence and content of social-pedagogical support of the socialization of senior pupils in the context of the research of various scholars. The categories of social and pedagogical support are defined. The peculiarities of formation of social competence of high school students in the conditions of social and pedagogical support are revealed. The content, which is manifested in educational process of institution of secondary education (electives, discussion clubs, training programs, social projects, etc.) is explored and outlined; organizational mass work (mass events: conferences, concerts, competitions, flash mobs, promotions, etc.); the work of the specialists of the socio-psychological service of the institution (practical psychologist, social teacher), and corresponds to the specified tasks and is implemented at the level of the institution of secondary education, the student's staff (the creation of a socio-pedagogical environment conducive to the formation of social competence of senior pupils) and individual level. The article actualizes the role of social and pedagogical support as a significant factor of the forming of social competence of senior pupils.

Key words: social and pedagogical support, social competence, senior pupils, social competence of senior pupils, institution of secondary education.

Фенчак Любов Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Пашкуляк Марія-Магдаліна Анатоліївна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті уточнено сутність понять «інтерактивне навчання», «модель інтерактивного навчання». Розглянуто особливості моделювання інтерактивного освітнього середовища початкової школи, проаналізовано структуру інтерактивного уроку, розкрито його завдання та функції. Авторами зазначено увагу, що інтерактивне навчання у поєднанні з традиційними методами навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, розвитку їх творчого мислення, формуванню ключових та предметних компетентностей.

Ключові слова: інтерактивне навчання, модель інтерактивного навчання, освітнє середовище, молодші школярі.

Постановка проблеми. Концепцією Нової української школи та Закону України «Про освіту» визначено ключові засади освітньої реформи, спрямованої на формування в учнів ключових компетенцій, розвиток ініціативи, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими. У контексті сьогодення надзвичайно гостро постала проблема якості освіти. Тому актуальності набуває не засвоєння учнями окремих умінь і навичок, а розвиток індивідуальних особливостей; не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка, співробітництво і діалог учителя з учнем; не об'єм знань, а цілісний розвиток, саморозвиток особистості учня та орієнтація навчальної діяльності на успіх. Сучасний етап розвитку освіти відповідно висуває підвищені вимоги до учителя початкової школи як до творця освітнього процесу, озброєного новітніми методиками навчання. Як показує практика, традиційні методи не забезпечують в повній мірі активного навчання молодших школярів. Реалізація цього завдання можлива при організації інтерактивної моделі навчання. Інтеракція у педагогіці не є новим явищем. Інтерактивне навчання має багато спільного з ідеями гуманно-особистісного парадигмою, де і учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти. Інтерактивне навчання найбільше відповідає особистісно-орієнтованому підходу: моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, застосовуються роліві гри тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних методів навчання займалися такі дослідники як К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, П. Матвієнко, О. Пехота, Л. Ронко, І. Шевчук. Методологічною основою організації інтерактивного навчання є розробки сучасних педагогів у галузі методів та технологій навчання: А. Алексюка, Ю. Бабанського, Г. Ващенко, Є. Голанта, М. Данилова, І.Лернера, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Харламова та ін. На думку науковців, інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, знаходження в режимі бесіди, діалогу, дії.

Дослідження вчених дають можливість визначити теоретичні та практичні засади інтерактивного навчання як різновид активного, сутність якого полягає у тім, що навчальний процес буде ефективним тільки завдяки активній взаємодії всіх учнів. При цьому учитель має змогу розкритись як організатор, консультант, фасилітатор процесу навчання та може краще проконтролювати рівень засвоєння знань учнів [4]. Слід зазначити, що при такій формі навчальної діяльності пріоритетним є партнерство між учителем, учнями та учнівським колективом, які беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо. Воно ефективно сприяє розширенню пізнавальних можливостей учня, формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці та взаємодії [7].

Безумовно, всі вищезазначені чинники впливу на ефективність засвоєння школярами знань відіграють важливу роль. І тому освітнє середовище з використанням науково-педагогічного методу моделювання дасть можливість охопити систему навчання цілісно. Поняття педагогічної моделі та її характеристики, процес моделювання в освіті та гносеологічні аспекти моделювання вивчали М. Якібчук та В. Штофф. Науковці В. Міхєєв, Є. Лодатко, А. Єріна досліджували сутність моделювання та методи теорії вимірювань у педагогіці, І. Кульчицький обґрунтував концептуалізацію поняття «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. Проблеми та перспективи інтерактивної моделі навчання студентів обґрунтувала Н. Лалак. Моделювання в педагогіці успішно застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення планування навчального процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління навчально-виховним процесом та ін. [5].

Мета статті: уточнення сутності поняття «інтерактивне навчання», «модель інтерактивного навчання», обґрунтування особливостей моделювання інтерактивного освітнього середовища в умовах початкової школи.

Результати досліджень. Аналіз наукових джерел [1; 2; 6] засвідчує, що використання інтерактивного навчання, на відміну від інших систем навчання, дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння інформації (до 90%); навчання орієнтоване, на відміну від традиційного, не тільки на засвоєння знань, але й на розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Тому вчителю, використовуючи інтерактивні методи навчання, необхідно ретельно продумувати хід кожного уроку, чітко формувати мету та способи її досягнення. У зв'язку з цим є актуальним питання, пов'язані з моделюванням інтерактивного навчання в умовах початкової школи.

У педагогіці «модель» - це опис майбутньої системи, яку прагнуть створити педагоги, учні та їхні батьки; позначення схеми або плану дій педагогів під час педагогічного процесу, основу якого становить діяльність учнів, яку організує, вибудовує вчитель [5; 8]. Цінними для нашого дослідження є праці К. Александрова та М. Романенка, які у своїх працях розкрили інтерактивну модель навчання як сучасну інновацію в системі освіти. Про особливості моделювання у професійній освіті майбутніх вчителів розглянуто у науковій доробці А. Теплицької, Ю. Олексін досліджував основні шляхи реалізації інтерактивної моделі навчання.

На основі проаналізованих досліджень нами виявлено, що для моделювання освітнього середовища, яке сприятиме підвищенню пізнавального потенціалу молодших школярів, необхідно виокремити *взаємопов'язані між собою його елементи* та обґрунтувати їх узгодженість: мету, завдання, принципи, суб'єкти, об'єкти, форми, методи та організаційно-педагогічні умови організації інтерактивного навчання. Здійснивши бібліографічний аналіз методичних та науково-педагогічних розробок [3; 6], з'ясовано, що *метою* інтерактивного навчання є: розвиток комунікативних навичок у школярів, створення

комфортних умов та сприятливого емоційного середовища для всіх учасників заняття, формування у школяра навичок роботи в команді та вміння висловлювати свої думки, викликати інтерес до навчання та внутрішню мотивацію, розкривати творчий потенціал кожного учня.

Для різнобічного розвитку учнів та суб'єктного залучення їх до особистісної взаємодії під час моделювання інтерактивного навчання вчителем початкових класів обов'язково повинні враховуватись наступні *принципи*:

- гуманізму, що дає змогу створити ситуації довіри та підтримки, забезпечити гармонійні відносини між учителями й учнями, утвердити культуру міжособистісного спілкування; дитиноцентризму, що орієнтує на визначення особистості дитини як найвищої цінності та врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів, сприяння задоволенню їх фундаментальних потреб (у розумінні, пізнанні, прийнятті, справедливому ставленні до них);

- активності (долучати усіх учасників до активного спілкування, обговорення і вирішення задач);

- зворотного зв'язку (заохочувати обговорювати висловлені аргументи чи заперечення)

- експерименту (спонукати шукати нові шляхи вирішення поставлених задач);

- принцип довіри (розвінчувати стереотип суворого вчителя та пасивного учня, який сприймає готову інформацію);

- рівності поглядів (не нав'язуйте власну позицію, а лише висловлюйте свою думку нарівні з іншими учасниками навчального процесу) [10].

Означені принципи є важливою складовою моделювання освітнього процесу та становлять певну систему, на якій вибудовуються інші блоки й елементи моделювання інтерактивного навчання.

В основі моделі інтерактивного навчання суб'єктами є учні та вчителі, а об'єктами - засоби навчання й інструменти навчальної діяльності, методики, матеріальна база, сфера управління педагогічним процесом, засоби комунікації. Тому важливою складовою ефективно організації інтерактивного освітнього середовища є аналіз участі кожного із суб'єктів, що дає підстави стверджувати про ключову роль учителя початкової школи у його забезпеченні. Саме готовність педагога до інтерактивного навчання гарантує рівень створення атмосфери доброзичливості й порозуміння в учнівському колективі, зняття почуття страху, навіяння впевненості у своїх силах, налаштування школярів на успіх [7; 11].

Мета та завдання моделі інтерактивного навчання в початковій школі реалізуються у її змісті, який охоплює розроблення і здійснення комплексу напрямів діяльності педагогічного колективу, що сприяє формуванню розвивального середовища школи, а також уможлиблюють використання під час організації уроків інтерактивних форм і методів, як є важливими компонентами моделі інтерактивного навчання.

Проаналізувавши психолого-педагогічні доробки, ми виявили, що інтерактивні методи навчання – це спосіб взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, під час якого слухачі перестають грати пасивну роль і активно долучаються до роботи, вчать мислити творчо, розвивати комунікативні вміння та навички, що дозволяє розкрити зміст їх суб'єктивного досвіду із запропонованої теми. При цьому основним завданням вчителя є ретельний підбір і чергування видів та форм робіт, типів завдань для уникнення стомленості учнів, створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, навіяння впевненості у своїх силах, прагнути до створення ситуації успіху на уроці для кожного школяра [2]. Як зазначав В. Сухомлинський, «Будьте самі шукачами, дослідниками. Не буде вогнику у вас - вам ніколи не запалити його в інших» [9]. Однак основним джерелом мотивації є інтерес самого учня, який охоче залучається до навчальної діяльності, коли йому цікаво, коли урок викликає у нього справжній

інтерес. Педагогу необхідно розвивати у молодших школярів позитивне ставлення до навчання, виробляти вміння та навички, необхідні в реальному житті. Проаналізувавши науково-педагогічні дослідження [1; 4; 6; 11], нами з'ясовано, що інтерактивні форми роботи на уроках ґрунтуються на творчому підході, допомагають краще розкрити потенціал учнів, сприяють розвитку та самовдосконалення навчально-комунікативного процесу, стимулюють процес пізнання, зацікавлюють, посилюють розумові здібності, а також підвищують навчальну мотивацію учнів. Сучасна методика має багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозаїка», «Мозковий штурм», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використовуючи інтерактивні форми організації навчання молодших школярів, можна перетворити звичайний урок на урок-мислення, урок-спілкування, урок-діалог, щоб розбудити і привити інтерес учнів до читання, математики, мистецтва і природи. Зрозуміло, що структура інтерактивного уроку буде відрізнятися від структури звичайного уроку, це також вимагає професіоналізму і досвіду вчителя.

Застосування методів інтерактивного навчання передбачає й особливе розуміння уроку як форми навчання, що теж ґрунтується на інноваційному технологічному підході. Тому *структура інтерактивного уроку* складається з п'яти елементів:

а) мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5% часу заняття);

б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності: чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель (не більше 5% часу заняття);

в) надання учням необхідної інформації за мінімально коротким часом, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, перевірка домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності тощо (10-15 % часу уроку);

г) інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування вчителем 1 - 3 інтерактивних вправ, що відбираються в залежності від очікуваних результатів (45-60% часу на уроці);

д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес зворотний інструктажу, що називають «рефлексією». Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20% часу) [12].

Інтерактивні методи в поєднанні з традиційними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення школярами навчального матеріалу сприяючи формуванню в них предметних компетентностей. Різноманітність методів інтерактивного навчання дозволяє вчителю доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань учнів класу. Переваги інтерактивного методу навчання полягають у тому, що за один і той самий проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи; досягається висока результативність у засвоєнні матеріалу та формуванні ключових та предметних компетентностей у школярів.

Упровадження системи інтерактивного навчання приносить користь: конкретному учню – усвідомлення включення в спільну роботу, готовність до роботи у групах на інших уроках, розвиток рефлексії, становлення суб'єктивної позиції в навчанні; навчальній групі – розвиток навичок спілкування і взаємодії у малій групі, формування ціннісно орієнтованої єдності групи, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності; класу: оцінювання процесу і результату спільної діяльності, підвищення пізнавальної

активності класу, розвиток аналізу й самоаналізу у процесі групової роботи; у траєкторії зв'язку «клас-учитель» – нестандартний підхід до організації навчального процесу, підвищення пізнавальної активності класу, багатомірне опанування навчального матеріалу, формування готовності до особистісної взаємодії. Використання інтерактивних методів навчання на уроках в початковій школі допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної. При використанні інтерактивних методів навчання на уроках рівень знань учнів якісно та кількісно поліпшується [2; 11].

Цінним для нашого дослідження є наукові доробки О. Пометун, яка обґрунтувала психолого-педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них:

1) створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку;

2) оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів, наявність в класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо;

3) запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх;

4) створення на уроці ситуації успіху для кожного молодшого школяра [7].

Сукупність даних психолого-педагогічних умов повинні враховуватись вчителем початкових класів під час моделювання інтерактивного навчання та створення оптимального освітнього середовища. Їх реалізація в умовах початкової школи дозволяє говорити про принципову інноваційність інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами організації освітнього процесу.

Упровадження інтерактивного уроку не є легкою справою навіть для досвідченого педагога, й потребує ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, ретельне вивчення індивідуальної особливості учнів, класу та ін). Але той вчитель,

який прагне розкрити свої здібності, таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істинну, обов'язково буде шукати шлях вдосконалення своєї методики. Вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні методи навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мету, зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вчителів орієнтувати на використання інтерактивних методів навчання у освітньому середовищі початкової школи [3; 6]. Тому для підвищення якості методичної підготовки майбутнього педагога важливо у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти використовувати інтерактивні методи навчання, що дозволяють створити ситуації, включаючись у які, студенти оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим. Досвід переконує, що така організація методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сприяє кращому формуванню педагогічної і методичної компетентності майбутніх педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, розроблення моделі нестандартного підходу до організації освітнього процесу є способом досягнення нової якості освіти. Сучасний етап розвитку суспільства висуває підвищені вимоги і до вчителя початкової школи як до творця освітнього процесу. Тому якісна підготовка вчителя з відповідною системою особистісних та професійних якостей сприятимуть його готовності до подальшої професійної діяльності в умовах сьогодення. На нашу думку, це є основним фактором ефективності моделювання інтерактивного навчання в умовах початкової школи, і як наслідок, реалізація компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Стаття не вичерпує розв'язання всіх питань досліджуваної проблеми. Перспективами подальших наукових досліджень є вивчення зарубіжного досвіду щодо організації та управління освітнім процесом початкової школи в умовах інтеракції.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 180 с.
2. Слькін О. Навчання базоване на співпраці / О. Слькін // Завуч. – 2018. – № 21. – С. 23-26.
3. Кононенко О. Розвиваємо особистість учня: поради учителям. Упровадження особистісно-орієнтованого підходу у початковій школі / О. Кононенко // Учитель початкової школи. – 2014. – № 3. – С. 3-8.
4. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точка відліку [Електронний ресурс] / Є.О.Лодатко // Педагогічна наука: історія. Теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2010. – Вип. №1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine.
5. Нечипоренко К. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті / К. Нечипоренко // Рідна школа. 2013. – №11. – С. 66-70.
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. – 206 с.
7. Пометун, О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К.: Шкільний світ, 2007. – 112 с.
8. Малафіїк І.В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ / І. В. Малафіїк. – Київ: Слово, 2015. – 630 с.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 304 с.
10. Трухан І.О. Активні форми роботи для підвищення мотивації учнів на уроці / І.О. Трухан // Педагогічна майстерня. – 2018. – № 7. – С. 7-9.
11. Ярош Н. Групові методи роботи на уроках у початковій школі / Н. Ярош // Початкова школа. – 2018. – № 6. – С.12-15.
12. Інтерактивні методи навчання: класифікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>.

References

1. Divakova, I.I. upor., 2009. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u pochatkovykh klasakh [Interactive learning technology in elementary school]. Ternopil: The Traveler.
2. Yel'kin, O., 2018. Navchannya bazovane na spivpratsi [Training is based on cooperation]. Deputy headmaster, 21, pp. 23-26.
3. Kolomyets', N.A., 2008. Do problemy optimal'noyi realizatsiyi dydaktychnykh zasad zastosovannya interaktyvnykh metodiv navchannya molodshykh shkolyariv [To the problem of optimal implementation of didactic principles of the use of interactive methods of teaching younger students]. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna, 1, pp. 85-95.
4. Kononenko, O., 2014. Rozvyvayemo osobystist' uchnya: porady uchytel'ev. Uprovadzhennya osobystisno-oriyentovanoho pidkhotu u pochatkoviyi shkoli [We develop the student's personality: advice to the teacher. Implementation of a person-centered approach in elementary school]. Elementary school teacher, 3, pp. 3-8.
5. Lodatko, Ye.O., 2010. Modelyuvannya v pedahohitsi: tochka vidliku [Modeling in pedagogy: a reference point]. [online] Pedagogical science: history. Theory, practice, trends of development, 1. Available at: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine.

6. Nechyporenko, K., 2013. Suchasni metody navchannya yak zasib realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v pochatkoviy osviti [Modern teaching methods as a means of implementing a competency approach in primary education]. Native school, 11, pp. 66-70.
7. Bibik, N. M. ed., 2017. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. Kiev: Publishing House "Pleiades" LLC.
8. Malafiyik, I.V. 2015. Dydaktyka novitn'oyi shkoly [Didactics of the newest school]. Kiev: Word.
9. Sukhomlyns'kyi, V. O. 1988. Sto porad uchytelyu [One hundred tips for the teacher]. Kiev: Soviet school.
10. Trukhan, I.O., 2018. Aktyvni formy roboty dlya pidvyshchennya motyvatsiyi uchniv na urotsi [Active forms of work to enhance student motivation at a lesson]. Pedagogical workshop, 7, pp. 7-9.
11. Yarosh, N., 2018. Hrupovi metody roboty na urokakh u pochatkoviy shkoli [Group work methods at elementary school lessons]. Elementary School, 6, pp.12-15.
12. Interaktyvni metody navchannya: klasyfikatsiya [Interactive Learning Methods: classification]. [online] Available at: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>.

В статті уточнена сутність понять «інтерактивне навчання», «модель інтерактивного навчання». Авторами акцентовано увагу на те, що інтерактивне навчання в поєднанні з традиційними методами навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, розвитку їх творчого мислення, формуванню ключових і предметних компетенцій.

Ключевые слова: інтерактивна навчання, «модель інтерактивного навчання», освітнє середовище, молодші школярі.

In the conditions of reforming modern primary education, a person-oriented approach to teaching younger students has been grounded, based on subject-subject interaction in the system of "teacher-child", creating optimal conditions for disclosure of individual opportunities and self-actualization of the individual of each student. In this regard, the education has faced with new challenges: the school must focus on creating the optimal conditions for the development of each child, not focus on learning, but to form students ability to comprehend independently the surrounding reality. This involves a restructuring of the learning process, the ultimate goal of which should be to maximize the disclosure of individual capabilities and the actual updating of the individual. Therefore, there is a need for the purposeful formation of such an educational environment, in which each student learns creatively, studies ways of practical application of them in everyday life and is an active participant in productive interaction with all subjects of the educational process. One of the ways to solve these problems is to simulate interactive learning at primary school. The article has clarified the sense of the conceptions of "interactive learning", "model of interactive learning". We have considered the features of simulation of the interactive educational environment of elementary school, and analyzed the structure of the interactive lesson, revealed its tasks and functions. The authors have pointed out that interactive learning in combination with traditional methods of learning contributes to the activation of cognitive activity of junior pupils, the development of their creative thinking, the formation of key and substantive competencies. Directly, the organization itself is interactive training involves modeling various life situations, joint problem solving based on the analysis of circumstances and the situation, the use of role-playing games. The article has substantiated that the effective means of modelling of interactive learning in primary school is the appropriate preparation of the future teacher of primary school. It is necessary to prepare a specialist with a certain system of personal, professional qualities, necessary knowledge, skills and abilities that will facilitate to the formation of the readiness of future primary school teachers to the usage of interactive learning technologies in professional activities. In our opinion, this is the main factor in the effectiveness of modelling of interactive learning in the conditions of initial schools, and as a result, the implementation of a competent approach in modern education.

Key words: interactive learning, the model of interactive learning, educational environment, junior schoolchildren.

УДК 159.94:373.2-0534(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-178-181

Черепаня Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Волошин Надія Петрівна,
старший викладач,

Русин Надія Михайлівна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м.Мукачево

МОТОРНА СФЕРА ДОШКІЛЬНИКА ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті представлено дослідження, присвячене вивченню впливу рівня включення в фізичну активність дошкільника на його уявлення про рухову сферу. Це пов'язане з тим, що вона представлена в житті дитини спеціальними заняттями. Вказана обставина сприяє мотивації дошкільнят до рухової активності і в кінцевому підсумку позитивно відбивається на розвитку їх моторної сфери, а також особистості в цілому.

Ключові слова: дошкільник, моторний розвиток, уявлення, рухова сфера.

Постановка проблеми. Життя - це система рухів. Усі процеси внутрішнього світу дитини (задоволення, здивування, зосередження, творчий пошук, і т.д.) можна виразити рухом. Одним із важливих завдань розвитку моторики є координація рухів цілісної системи тіла дитини і часткових систем координації рухів (рука - зір, зір - слух, рука - зір - слух, слух - мова та ін.), які сприяють встановленню зв'язків між вміннями бачити, чути, відчувати, рухатися, говорити. Моторика (лат. Motor - що приводить у рух) - рухова активність організму, його органів або систем (частин). Моторику ділять на велику і дрібну. Дрібна моторика - це сукупність скоординованих дій нервової, м'язової і кісткової

систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних і точних рухів кистями і пальцями рук і ніг. Під великою моторикою мається на увазі різноманітні рухи тіла, рук і ніг. Навіщо розвивати велику моторику? Для того, щоб дитина вмгла бігати і стрибати нарівні з однолітками і не нудьгувала на дитячому майданчику.

Здоров'я психологічне і фізичне тісно пов'язані між собою. Зміна одного стану обумовлює зміну і іншого. Тому особливу увагу слід звертати на баланс розвиваючих дитину заходів. Головним завданням, що визначає особливу значимість фізичного виховання як основи всебічного розвитку, є формування здорової, міцної,

загартованої, життєрадісної, ініціативної особистості дитини, яка добре володіє своїми рухами, любить займатися фізичними вправами, підготовлена до навчання у школі й до активної подальшої творчої діяльності. Особистість – це цілісна психологічна структура, що формується у процесі життя людини на основі засвоєння суспільних форм свідомості і поведінки. У ній виражається сила індивідуалізованих загальних прагнень, потреб і цілей, творчий початок, готовність і вміння створювати нове.

Педагогічна підтримка дитячої індивідуальності здійснюється через накопичення дитиною засобів і способів взаємодії зі світом, завдяки чому розширюються її можливості активно і творчо брати участь у цьому процесі, усвідомлюючи власний досвід і користуючись ним у різних видах діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз значної кількості наукових досліджень дає підстави констатувати, що проблема фізичного виховання в дошкільному віці була і є предметом дослідження вчених різних галузей знань, зокрема: медико-біологічні та соціальні характеристики здоров'я і працездатності людини досліджено М. В. Антроповим, В. М. Зациорським, П. Ф. Лесгафтом, особливості індивідуального розвитку рухової функції – І. А. Аршавським, В. К. Бальсевич, Е. С. Вільчковським; сутність фізичного виховання дітей дошкільного віку – Є. А. Аркіним, А. І. Биковим, А. В. Кенеманом, М. Ю. Кистяковською, Т. І. Осокіною, О. А. Тимофєєвою, Е. Я. Степаненковою, Д. В. Хухлаєвою; психолого-педагогічні положення про сутність дитячої творчості як необхідної умови розвитку особистості було розкрито у роботах Л. С. Виготського, Н. А. Ветлугіна, В. В. Давидова, Т. С. Комарової, Н. Н. Палагіна, Н. П. Сакуліна [1, с.34].

Завдання, засоби й методи фізичного виховання вченими розглядаються комплексно і багатогранно. Вони спрямовані на те, щоб виховати здорових, загартованих дітей із гармонійною статуєю, належним рівнем розвитку рухів, фізичних і вольових якостей, розумової працездатності, тренуваності різних функціональних систем. Однак розгляд фізичного виховання лише як засобу оптимізації фізичного статусу дитини, що шкодить його соціально-психологічному розвитку, обмежує можливості цілісного розвитку особистості. Більшість авторів, як і раніше, пропагують проведення активної оздоровчої роботи серед дошкільнят. У процесі фізичного виховання дошкільнят домінує навчально-дисциплінарний підхід. Проведений аналіз із методики фізичного виховання в дошкільному закладі підтвердив недостатній рівень розробок з розвитку рухової творчості. Водночас існують науково-методичні публікації, в яких модель формування рухової активності містить організацію розвивального середовища та розвиваючої взаємодії дитини з дорослими й однолітками в парадигмі особистісно-орієнтованої дидактики (І. А. Большакова, Е. А. Колідзей, Г. П. Позднякова). Це дозволяє формувати суб'єктивну позицію дошкільника (інтерес до рухів, вибіркове ставлення до різних видів рухової діяльності, самостійність, творчість), оцінювати роль навчальних факторів у розвитку та становленні незалежної особистості. Однак, незважаючи на увагу дослідників до проблеми особистісного розвитку дитини в руховій діяльності, багато її напрямів залишаються недостатньо розробленими [2, с. 45].

Мета статті: вивчити, обґрунтувати значення витоків процесу усвідомленості дитиною процесу оволодіння рухами для розвитку моторної сфери та особистості в цілому.

Результати дослідження. Дошкільний вік – період первісного формування особистості, розвитку особистісних механізмів поведінки. Основна мета розвитку особистості – реалізація дитиною власного «Я», а також усвідомлення себе як соціального індивіда – успішно може вирішуватися у процесі занять фізичними вправами в дитячому садку. Рух, навіть найпростіший, дає поживу для дитячої фантазії, розвиває творчість, що є вищим компонентом у структурі особистості і являє собою одну з найбільш змістовних форм психічної активності дитини, яку вчені розглядають як універсальну здатність, що забезпечує успішне виконання різноманітних видів діяльності. Найважливіша

особливість творчості дошкільника – насиченість яскравими, позитивними емоціями, завдяки яким вона має велику притягальну силу і сприяє розвитку нових мотивів діяльності, формує евристичну особистість.

У нашому експериментальному дослідженні перевірялося припущення про те, що діти, які систематично відвідують спортивні секції, займаються ритмікою або в танцювальних гуртках, мають більш повні детальні уявлення про моторну сферу та її значення в житті людини. Вказана обставина може сприяти тому, що мотивація дітей до рухової активності буде вищою.

Важливим методом оцінювання уявлень дошкільнят є співбесіда (анкетування) за заздалегідь складеним планом. Поряд з цим ми додатково використовували цілеспрямоване спостереження за моторною сферою дошкільнят в рамках занять в дошкільному навчальному закладі і на спеціальних заняттях по ритміці і танцях.

Для вивчення уявлень дошкільнят була розроблена анкета. У неї ми включили питання на знання про рухову сферу і її значення в житті дитини, а також їх застосування в повсякденному житті (в сім'ї та дошкільному закладі). Разом з тим, частина питань була присвячена відношенню дитини до сфер соціальної активності людини, де представлена моторика.

Дослідження проводилося в дошкільних навчальних закладах м. Мукачево, в якому взяло участь сто дітей у віці 5-6 років. 50 дошкільнят – діти контрольної групи (КГ), які в дошкільному навчальному закладі відвідували заняття з фізкультури, брали участь в рухливих іграх, проте ні в садочку, ні вдома додатково не займалися спеціальним розвитком рухової сфери. Інші 50 дошкільнят експериментальної групи (ЕГ) поряд з традиційними заняттями з фізкультури в дошкільному навчальному закладі відвідували додатково з ініціативи батьків танцювальні гуртки, заняття по ритміці, спортивні секції.

Зміст програми занять з фізичного виховання дошкільної установи направлений на знайомство дітей з руховими вправами, танцювальними і спортивними рухами, на вироблення навичок пластичності, координованості рухів, чіткості їх виконання під музику, а також розвиток різноманітних якостей рухів. Іншими словами в рамках зазначених занять здійснюється цілеспрямоване формування моторної сфери дошкільнят і їх фізичного розвитку [6, 8].

У дошкільному віці засвоєння і наступне виконання рухів дитиною продовжує спиратися на механізм наслідування, коли повторюються рухи після показу дорослим [5, с.42]. Разом з тим, починає з'являтися інший механізм формування рухів через починення дорослим руху й етапів його виконання. У зазначеному процесі досягається усвідомлення дошкільником особливостей виконання руху. Нижче наведемо якісний і кількісний аналіз результатів анкетування дошкільнят.

1. Отримані в завданні відповіді показують, що поняття «рух» у старших дошкільників знаходиться в стадії формування. Відзначимо, що визначити поняття «рух» не можуть 24% дітей КГ і тільки 12% ЕГ. При цьому дітьми дається «буквальне» трактування поняття «Рух – це коли ми рухаємося» і воно характерне для 34% дітей КГ і 20% ЕГ. Усі решта дітей включали у свою відповідь перерахування окремих рухів людини. Для дошкільнят були виділені типові відповіді «бігаємо, стрибаємо і т.д.» (36%), катаємося на велосипеді (6%) і т.д.

Було виявлено, що для дітей ЕГ варіації названих рухів набагато ширша. Поряд із елементарними проявами моторної активності: ходимо, робимо кроки, вони виділили рухи руками, ногами, головою, нахили, повороти і т.д. (70%). Відзначимо, що 18% дітей розрізняють рух людини і машин. Разом з тим, в ЕГ групі декілька дошкільнят відзначили фундаментальна роль рухів в житті людини - «не можемо жити без руху».

Аналіз наведених відповідей показує, що дошкільнята мають елементарні знання про рухи, але для ЕГ в порівнянні з КГ вони є більш детальними (відповідно 11 і 4 варіантів відповідей). Це пов'язано, перш за все, з тим, що діти за словесною інструкцією і на основі показу дорослого в рамках занять засвоюють різні рухи і уявлення про них. У їх життєдіяльності дітей ЕГ моторна сфера

представлена досить широко, і вона стає об'єктом усвідомлення дитини. Однак зазначимо, що для старших дошкільнят характерні тільки початкові стадії формування поняття «рух», коли вони здатні тільки конкретизувати його і перерахувати основні рухи людини.

2. Значення рухів в житті людини оцінено дошкільнятами наступним чином. Половина дітей (48%) відповіли на питання буквально «Рухи потрібні, щоб грати або рухатися», в той час як більш складну відповідь сформулювали тільки 20% дошкільнят. Так, для останніх характерна велика варіація відповідей: робити щось, працювати, щоб ходити, бігати, стрибати, не зможемо жити без них, щоб циркулювала кров, робити заняття, (виділені варіанти зустрічаються в обох вибірках). 3% дітей не змогли відповісти на поставлене запитання.

3. Дітям пропонувалося запитання: «Чи роблять вони ранкову гімнастику вдома?». Відповіді розподілилися наступним чином: не роблять гімнастику 48% дітей КГ і 44% ЕГ, роблять вдома гімнастику тільки 26% дітей із двох груп. Решта дошкільнят відзначили, що іноді займаються фізкультурою або виділили те, що роблять окремі вправи або рухи. Наприклад, «кручу обруч, граю на вулиці, ходимо з бабусею по сходах, це теж гімнастика і т.д.».

4. На питання про наявність труднощів при виконанні рухів діти відповіли наступним чином: немає труднощів у 30% дітей КГ та у 50% випробовуваних ЕГ. По 12% дітей в досліджуваних групах не знають, чи є у них труднощі чи ні, тобто їх уявлення мають дифузний характер. В інших відповідях випробовувані перераховують окремі дії, в яких є труднощі: піднімати важке, сісти на шпагат, присідати, робити ножиці, робити колесо, махати руками, стояти на одній нозі, перескочити через стілець, відповідно 36% дітей КГ і 38% ЕГ. 24% КГ мають труднощі, але не конкретизували їх суть. Узагальнюючи отримані відповіді, можна констатувати, що не всі діти зустрічаються з труднощами при реалізації рухів, це пов'язано з етапом їх активного засвоєння.

5. Порівнюючи відповіді про знання старшими дошкільнятами рухових ігор та участі в них, відзначимо, що 52% КГ і 74% ЕГ дітей відзначають хованки і лови, ігри в м'яч, теніс і т.п. показники варіативності відповідей в ЕГ вище в порівнянні з даними КГ.

Разом з тим відзначимо, що дошкільнята, відповідаючи на зазначене питання, перераховують роліві ігри. Цей факт вказує на особливу їх актуальність для даного етапу розвитку дитини: 48% дітей КГ грають в дочки-матері, машинки, солдатиків які актуальні для розвитку дітей. Серед дошкільнят ЕГ 26% грають в машинки і солдатиків, конструктор і іграшки. Дані результати показують, що діти старшої групи мало розрізняють види ігрової активності, що узгоджується з даними Е.О.Смирнова про скорочення ігрової діяльності у сучасних дошкільнят [7, с.56].

6. На знання про спорт та участі в спортивних іграх отримані наступні результати. 24% дітей КГ і тільки 6% випробовуваних ЕГ відповіли, що не знають спортивних ігор. Разом з тим, ті діти, які знають спортивні ігри, виділили в якості найвідоміших біг і футбол (26% по ЕГ і 12% по КГ). Поряд із зазначеними видами 12% дітей ЕГ назвали тхеквондо, хованки, бадмінтон, а також бокс, віджимання, піднімання штанги, (по 6% випробовуваних ЕГ). Діти КГ виділили: лови, велосипед, віджимання, «катання м'яча», танці (по 6%). Як і в попередніх завданнях, ширші уявлення про спортивні ігри мають діти в ЕГ.

7. Оцінюючи відповіді дітей КГ та ЕГ з питання про ставлення до спорту в рамках сім'ї, у випробовуваних не виявлено суттєвих відмінностей. У якості важливого показника було виділено, що ставлення в сім'ї до спорту має детермінуючий вплив, на уявлення дитини про спорт і заняття ним. Проілюструємо отримані дані: в 54% сімей у дітей КГ і відповідно 56% ЕГ ніхто з членів сім'ї не займається спортом. Разом з тим, близько 20% дітей зазначили, що батько займається: підняттям гирі і важких предметів або грає в футбол. Поряд з цим, відповідно у 12% дітей КГ і 19% дошкільнят ЕГ старші брати займаються спортом.

Подібна ситуація безпосередньо впливає на заняття спортом самих дітей. Відзначимо, що третина дітей, як КГ, так і ЕГ

відповіли, що не займаються спортом (відповідно, 36% і 30%). Для інших дітей також не характерні систематичні заняття фізкультурою поза дошкільним навчальним закладом. Дошкільнята перераховували те, яку рухову активність вони здійснюють: роблять гімнастику вранці, бігають, стрибають, перекидаються, катаються на велосипеді, «гойдаються», грають в футбол. Лише одна дитина з усіх опитаних випробовуваних відвідує систематично секцію тхеквондо.

8. Отримані вище дані були підтверджені відповідями на формальне питання, яке містить інформацію про інтерес до спорту в рамках сім'ї: «Дивишся ти спортивні передачі?». Судячи з відповідей, не виявлено відмінностей між кількісними і якісними показниками у дітей ЕГ і КГ. Половина дітей як КГ (48%), так і ЕГ (50%) не дивляться такі передачі і лише 30% дивляться футбол, теніс, бокс, баскетбол, атлетику і т.д. Більшість дітей відповіли, що дивляться мультфільми.

9. На запитання «Чи подобаються тобі танці і чому?» Були отримані наступні результати. Для всіх дітей ЕГ (100%) характерне позитивне ставлення та інтерес до занять ритмікою і танцями, а також більш детально аргументація свого ставлення (навчуся танцювати, батьки раді, подобається слухати музику, треба займатися чимось, стане в нагоді в школі). У той час як 66% дітей КГ відзначили, що їм подобається танцювати (аргументація вибору носила спрощений характер: цікаво, подобається і лише одна дитина зазначила, що танці дають радість). Більше третини всіх дітей КГ (30%) відповіли, що танцювати не подобається зовсім або не дуже подобається, їм нудно. Отримані результати показують, що систематичні заняття танцями і ритмікою у дітей ЕГ, з одного боку, позитивно впливають на мотивацію дитини до рухової активності, а з іншого, формують їх моторні здібності в цій сфері.

10. Далі дітям пропонувалося самим оцінити їх вміння танцювати. Результати розподілилися наступним чином: 86% дітей ЕГ відповіли «Так» (вміють танцювати) і 14% дошкільнят, що тільки вчаться, трохи вміють і розучують рухи. Для дітей КГ 66% - вміють танцювати і 44% відповіли, що не вміють. Відзначимо, що результати дітей ЕГ спираються на їх реальні досягнення в засвоєнні танцювальних рухів. Разом з тим, що стосується факту високої самооцінки у дітей КГ, це може бути пов'язане з віковими особливостями розвитку даної характеристики формуючої особистості.

11. Для виявлення знань про назву танців дітям було поставлено відповідне запитання та отримані наступні результати. У КГ 25% всіх дошкільнят не знають назви танців, а серед дітей ЕГ таких всього 18%. Так, діти говорили: «Я знаю танці, але забув, як вони називаються». Відзначимо, що дошкільнята ЕГ перераховували більшу кількість танців і їх відповіді носили конкретний характер, тобто називалися танці, які вони вчать на заняттях в гуртках: вальс, танго, ча-ча-ча, джінгал бенс і т.п. У КГ діти назвали балет (18%), вальс (12%), танго, чунга-чанга, спортивні (по 6%).

12. Поряд з питанням про оцінку свого вміння танцювати, дітям пропонувалося оцінити «Хто кращий танцюрист в групі?», тобто вміння інших дітей. Труднощі у визначенні кращого танцюриста групи були у 12% КГ і 10% ЕГ, себе, відповідно, обрали 12% КГ і 14% ЕГ. В ЕГ більш половини дітей назвали дівчинку, яка і, на думку педагогів найбільш здібна, в КГ такої одноставності немає, та й заняття танцями, у цих дітей не несуть систематичного характеру. Відзначимо, що отримані відповіді вказують, що участь в спеціальних заняттях, поряд з розвитком моторної сфери, сприяє формуванню особистісних і комунікативних характеристик у старших дошкільників: оцінка себе і інших, взаємодія з партнером і т.п.

13. Наостанок дітям було запропоновано відповісти на питання «Що таке ритміка?». 94% дітей КГ не знають, що таке ритміка і лише одна дитина відповіла, що ходила раніше на ритміку в іншому закладі дошкільної освіти. Інші результати отримані в ЕГ: 88% дошкільнят займаються ритмікою і танцями і позитивно ставляться до цих занять. Діти відзначили, що вони навчаються рухатися під музику, роблять вправи і фігури, танцюють і все це потрібно для здоров'я.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отримані кількісні і якісні результати анкетування та додаткового спостереження підтвердили наше припущення. Найбільші відмінності в уявленнях про моторну сферу отримані в дітей ЕГ і КГ про знання у них і відношенню дітей до занять спортом, ритмікою і танцями. Старші дошкільнята, які систематично займаються ритмікою в танцювальних або спортивних гуртках, мають більш широкі, повні та детальні уявлення про моторну сферу та її значенні в житті людини, що спирається на те, що вона представлена в життєдіяльності та активності дитини в спеціальних заняттях. Ця обставина сприяє тому, що їх мотивація до рухової активності вище і в кінцевому підсумку позитивно відбивається на формуванні їх моторної сфери, а також особистості в цілому.

Разом з тим, діти не можуть досить повно аргументувати позитивне ставлення до таких занять. Отримані відповіді

дошкільнят свідчать про те, що в рамках сім'ї та з боку батьків немає особливої уваги до розвитку моторної сфери їхніх дітей, часто правильний спосіб життя не культивується і спеціально не прививається. Відзначимо, що становлення моторної сфери тісно пов'язане з мовленнєвим розвитком дитини. Значення мови в розвитку рухової сфери дошкільника незаперечне. Спочатку мова є засобом (словесні інструкції), за допомогою якого дорослі пояснюють способи і етапи виконання рухів, а потім у ході подальшого розвитку відбувається і досягається усвідомлення дошкільником особливостей виконання руху в контексті формування внутрішнього плану дії. Зазначимо, що змінюється функціональне значення «мовної інструкції» для дошкільника, спочатку вона супроводжує показ і виконання дії, а потім організовує та передбачає її виконання.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : Університетська книга, 2004. – 427 с.
2. Дмитренко Т.І. Руховий режим у дитячому садку / Т.І. Дмитренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 96 с.
3. Кудрявцев В. Физическая культура и развитие здоровья ребенка / В. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1-3.
4. Кудрявцев В. Физическая культура и развитие здоровья ребенка / В. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 5.
5. Полтавцева Н. О программе знаний физической культуры для дошкольников / Н. Полтавцева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 5.
6. Прищепа С. Как продиагностировать физическую подготовленность дошкольника / С. Прищепа, Н. Попкова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1.
7. Рунова М.А. Дошкольное учреждение: оптимизация режима двигательной активности / М.А. Рунова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 81–85.
8. Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире / Е.О. Смирнова. – М.: Дрофа, 2006.
9. Шебеко В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / В.Н. Шебеко. – Минск: Высшая школа, 2010. – 288 с.

References

1. Vil'chkovs'kyu, E. S. and Kurok, O. I. 2004. *Teoriya ta metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku* [Theory and methods of physical education of preschool children]. Sumy: University Book.
2. Dmytrenko, T.I. 1980. *Rukhovyy rezhym u dytyachomu sadku* [Motional regime in kindergarten]. Kiev: Soviet school.
3. Kudryavtsev, V., 2004. *Fyzycheskaya kul'tura y razvytye zdorov'ya rebenka* [Physical culture and development of child health]. *Preschool education*, 1–3.
4. Kudryavtsev, V., 2004. *Fyzycheskaya kul'tura y razvytye zdorov'ya rebenka* [Physical culture and development of child health]. *Preschool education*, 5.
5. Poltavtseva, N., 1997. *O prohramme znanyu fizycheskoy kul'tury dlya doshkol'nykov* [About the program of knowledge of physical culture for preschoolers]. *Preschool education*, 5.
6. Pryshchepa, S., Popkova N., 2004. *Kak prodyahnostyrovat' fizycheskuyu podgotovlennost' doshkol'nyka* [How to diagnose a preschooler's physical preparation]. *Preschool education*, 1.
7. Runova, M.A., 1998. *Doshkol'noe uchrezhdenye: optymyzatsyya rezhyma dvyhatel'noy aktyvnosti* [Preschool: optimization of the regime of physical activity]. *Preschool education*, 6, pp. 81–85.
8. Smyrnova, E.O. 2006. *Doshkol'nyk v sovremennom myre* [Preschooler in the modern world]. Moscow: Bustard.
9. Shebeko, V.N. 2010. *Teoriya y metodyka fizycheskoho vospityaniya detey doshkil'noho vozrasta* [Theory and methods of physical education of preschool children]. Minsk: High School.

В статті представлено дослідження, присвячене вивченню впливу рівня включеності в фізичну активність дошкільника на його уявлення про моторну сферу. Зазначене обставина сприяє мотивації дошкільників до моторної активності, і в кінцевому підсумку позитивно відбивається на розвитку їх моторної сфери, а також особистості в цілому.

Ключевые слова: дошкільник, моторне розвиток, уявлення

The article is devoted to the study of the influence of the level of inclusion in the physical activity of the preschooler on his idea of the motor sphere. This is due to the fact that it is represented in the child's life by special classes. The specified circumstance promotes the motivation of preschoolers for motor activity, and ultimately positively affects the development of their motor sphere, as well as the person as a whole. One of the important tasks of motility development is the coordination of movements of the whole system of the body of the child and the private systems of coordination of movements (hand - vision, vision - hearing, hand - vision - hearing, hearing - speech, etc.) that facilitate the establishment of relationships between skills to see, to hear, to feel, to move, to speak. The main task that determines the special significance of physical education as a basis for comprehensive development is the formation of a healthy, strong, hardened, cheerful, initiative personality of a child who has a good command of his movements, likes to practice physical activity, is prepared for school education and is actively pursuing further creative activity. An important method of assessing the views of preschoolers is an interview (questionnaire) based on a pre-planned plan. Taking into consideration this aspect, we additionally have used targeted monitoring of the motor field of preschoolers as part of classes in preschool establishments and at special classes in rhythm and dance. Personality is an integral formed psychological structure in the process of human life on the basis of assimilation of social forms of consciousness and behavior. It expresses the power of individualized common aspirations, needs and goals, creative beginning, willingness and ability to create a new one.

Key words: preschooler, motor development, representation, motor field.

УДК 316.4.063.3:37.013

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-182-184

Шербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,Шербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ІНТЕГРАЦІЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Дослідження присвячено проблемі застосування інтеграції в навчальній взаємодії. Включення інтеграційних механізмів у процес навчання уможливує: для учнів – успішний інтелектуальний розвиток; для вчителя – успішний особистісно-професійний розвиток. За допомогою такого інноваційного методу навчання, як інтеграція, вчитель формує в учня такі вміння, як: формування цілісності світу; народження думки, почуттів та образів; об'єднання різних, несхожих елементів. Саме це дозволить зробити процес засвоєння нових знань більш продуктивним та розширити і поглибити уяву про цілісний світ.

Ключові слова: навчальна взаємодія, інтеграція, синектика, світогляд, цілісність.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в суспільстві ставлять більш вимогливі критерії до підготовки фахівців. Тому одне із основних завдань вищої школи – забезпечення якісної фахової освіти. Вирішальною у формуванні особистості є роль вчителя саме початкових класів. Адже саме він виховує особистість, яка здатна до постійного навчання, саморозвитку та самовдосконалення. Для того, щоб учитель міг забезпечити розкриття внутрішнього потенціалу учня, він повинен сам бути гармонійною особистістю, яка цікавиться новими знаннями, запроваджує нові технології навчання. Педагог, який має чітку уяву про цілісний світ, знає, як сформувати в учня цілісний світогляд; володіє новітніми педагогічними технологіями та прагне їх застосовувати у навчанні. Розв'язання окресленого завдання можливе за допомогою використання вчителем інтеграційних методів у навчанні. Саме цей метод вимагає від учителя вміння допомагати народженню думки, почуттів та образу завдяки об'єднанню різних, несхожих елементів. Професійна освіта в педагогічних закладах повинна передбачати формування в майбутніх педагогів готовності до використання інтерактивних методів навчання взагалі та інтеграційних методів зокрема.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Згідно з сучасними психолого-педагогічними концепціями навчання інтелектуальний розвиток особистості дитини ґрунтується на вмінні учнів узагальнювати, систематизувати, об'єднувати окремі частини навчальної інформації у цілісний світогляд. За поглядами сучасних вітчизняних науковців, інтеграція виступає засобом об'єднання частин у ціле, засобом формування цілісності навчальної інформації та світогляду. Особливості розумових дій досліджували багато науковців, а саме: оперування відношеннями представлено у концепції діалектичного мислення Н. Вераксі; систему інтелектуальних дій у проблемно-суперечливих ситуаціях (Є. Єрмакова); особливості розумових дій в емпіричному узагальненні Л. Баянов та ін. Сьогодні школа потребує педагога, здатного не тільки навчати учня, а й розвивати його мислення, інтелект. Проблематика професійних здібностей вчителя є відносно добре розробленою на пострадянському просторі. Цій проблематиці присвятили свої праці М. Амінов, Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левітов, С. Максименко, В. Сластьонін та ін. Однак, проведених системних досліджень щодо застосування методу інтеграції у формуванні мислення молодшого школяра є недостатньо. Серед широкого спектру питань, які потребують свого вирішення, недостатньо розробленим залишається й питання розвитку педагогічних здібностей вчителя, які забезпечують використання інтеграційних методів в організації навчального процесу.

Мета статті: вивчити особливості застосування інтеграційних методів у навчальній взаємодії в початковій школі.

Результати дослідження. Велике значення для інтелектуального розвитку особистості має оволодіння операцією узагальнення в ціле. Розвиток логічного об'єднання в ціле бере початок на ранніх етапах онтогенезу. Саме молодший шкільний вік

виступає важливим етапом у цьому процесі. Узагальнення є основою формування цілісної картини світу, які пізнає школяр.

Діти приходять до школи, у перший клас із чітким уявленням про навколишній світ. Світ є цікавим та незвіданим для дитини, проте він має велику перевагу, цей «образ світу» є цілісним. Саме школа через предметний поділ руйнує це загальне уявлення. Вчителі часто жаліються, що учні не вміють застосовувати знання, навички з однієї дисципліни для розв'язання навчальної задачі з іншого предмету. Звісно педагоги роблять спроби вирішити цю проблему через застосування міжпредметних зв'язків. Але такий педагогічний прийом є малоєфективним. Необхідно перейти до якісно нового формування в учнів навчальних навичок від загального до часткового. Це можливо за допомогою проведення вчителем інтегрованих занять, а в перспективі й цілих інтегрованих курсів, які об'єднують навколо певного поняття чи теми різноманітні знання. Для реалізації цього завдання вчитель повинен не тільки вміти поєднувати разом різні, несхожі елементи, але й прагнути застосовувати нові технології навчання, які звісно потребують великих інтелектуальних та часових затрат. Проте, саме завдяки застосуванню інтеграційних прийомів можна зробити навчання цікавим, а дитину, яка вчиться, успішною та допитливою.

Інтеграція передбачає поглиблення, уточнення та розширення деяких загальних, але різних понять, які є об'єктом вивчення кількох наук. І саме в початкових класах необхідно закласти основи цілісного уявлення про природу й суспільство та сформувати ставлення до законів їх розвитку. Ось чому молодшому школяреві важливо подивитись на предмет чи явище в дійсності не різнобічно (у логічному та емоційному плані). Дитина швидше та якісніше засвоїть матеріал, коли почуте пропустить через себе і відтворить у практичній діяльності [3].

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в світі, її освоєння, як показує практика зарубіжних країн (Угорщини, Німеччини) та пошуки вітчизняної педагогіки, уможливує системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. Інтеграція змісту зменшує кількість обов'язкових предметів, дозволяє раціонально використати навчальний час та педагогічні кадри.

Педагогічна психологія має великий досвід проведення інтегрованих уроків, зокрема, це заняття, які проводив видатний педагог В. Сухомлинського. Ці уроки він називав «Уроки мислення в природі» для шестиліток. Головним завданням науковець визначав розвиток мислення школяра, саме думку дитини він порівнював з квіткою-трояндою, яка розквітає завдяки сонцю. Сонце – це пізнавальний інтерес, це прагнення вчитися, яке супроводжується позитивними емоціями, в почутті радісної схвальованості. Без цього емоційно-естетичного струменя не може повноцінно розвиватися думка дитини, йти від наочних образів до абстрактних узагальнень.

Чим же різняться інтегровані уроки від уроків із використанням міжпредметних зв'язків? Зазначені уроки мають різний методичний зміст. Уроки з використанням міжпредметних

зв'язків реалізують відповіді на запитання і розв'язки завдань з матеріалу інших предметів, які є допоміжними для вивчення основної теми. Ці педагогічно-методичні прийоми сприяють якісному сприйманню й осмисленню певного навчального поняття. Наприклад, на уроці образотворчого мистецтва, формуючи геометричний орнамент, учитель за допомогою бесіди активізує мислення дітей щодо ознак та властивостей фігур, які використані в орнаменті. Таким чином, педагог використав міжпредметний зв'язок малювання і математики.

Розглянемо, як учитель може провести урок, використовуючи навчальний принцип інтеграції. Інтегрований урок математики і образотворчого мистецтва передбачає рівноцінне поєднання змістових блоків із цих предметів. Таке поєднання в навчання сприяє формуванню знань учнів на якісно новому рівні. Отже, інтеграційний зміст двох (або більше) предметів повинен бути об'єднаний навколо одного поняття, зміст, багатогранність якого розкривається за допомогою кількох предметів. Найчастіше – це вступні уроки або уроки узагальнення та систематизації знань. Враховуючи, що це вступний урок до теми, вчителі повинні мати на меті, перш за все, домогтись емоційності, образності сприймання матеріалу. Потрібно, щоб на уроці переплелися різні види діяльності: читання, слухання розповіді, малювання, конструювання і т. д. Усе це захоплює, загострює увагу дітей, пов'язує сучасне з минулим, розкриває перед ними дивний світ життя.

Потрібно зазначити, що проведення інтеграційних процесів неможливо без урахування головного дидактичного принципу: формування вміння самонавчатися. Таке важливе вміння формується саме в молодшому шкільному віці. Мається на увазі формування в учнів здібності самостійно формулювати навчальні задачі й проблеми, розв'язання яких здійснюється дослідним шляхом. Постановка нових проблем, пошук нових можливостей, розгляд старих проблем під новим кутом зору вимагають уяви і знаменують справжній науковий прогрес.

Так, наприклад, на інтегрованому уроці математики і малювання вчитель не тільки розвиває уявлення у школярів про геометричні фігури (трикутник, чотирикутник, круг і т. д.), але й формує навички різних побудов, вчить експериментально «знаходити маленькі відкриття». Наприклад, учні можуть довести, що діагоналі прямокутника в точці перетину діляться навпіл або що діагоналі квадрата рівні і т. д. Особливо ефективним є експериментальне доведення важливих математичних висновків, адже саме в цьому процесі учень є не байдужим споживачем знань, які йому презентує вчитель, а ініціатором здійснення маленького відкриття. Тому педагогу важливо активізувати пізнавальний інтерес дитини до нових навчальних знань, тобто потрібно створити навчальну ситуацію, в якій учень не тільки самостійно формулює проблему, але й самостійно знаходить шляхи її вирішення.

Фрагмент інтегрованого уроку образотворчого мистецтва та математики.

– Нам потрібно розмалювати середину квадрата. Як можемо її розмалювати різними кольорами?

– Необхідно цілу геометричну фігуру - квадрат розділити на частини (менші фігури). Для того, щоб візерунок був гарним, нам необхідно, щоб ці частини були рівними. Які це фігури можуть бути?

Перед учнями поставлена проблема. Для її вирішення обираються кілька гіпотез.

1. Ми бачимо, що при перетині діагоналей квадрата утворюються трикутники. Якщо вони рівні, то наша гіпотеза є вирішеною.

2. Як перевіримо, що це рівні фігури?

Тепер ставиться інша задача - перевірка рівності трикутників. За допомогою шляху її вирішення можна підвести учнів до висновку, що у квадрата діагоналі рівні.

Такі проблемні ситуації допоможуть не тільки «народженню» думки, але і розширення уявлень про предмет у різних несхожих областях: мистецтві та математиці. Також

доцільно відмітити, що під час такого інтегрованого уроку учні не втрачають пізнавальний інтерес. Адже вчителі дуже часто спостерігають, що дитина, буквально переповнена запитаннями до навколишнього світу, яка цікавиться всім і засипає батьків та дорослих запитаннями, прийшовши в школу і сівши за парту, якимось «фраптом», дуже швидко «в'яне»? Можливо в неї втрачається прагнення, потяг до пізнання, інтерес до навколишнього світу? Звичайно, що ні. Просто в школі їй почали відповідати на запитання і розв'язувати задачі, які придумала не вона. Так починається процес перетворення допитливої обдарованої дитини в «середнього» учня. І головне відбувається пригнічення пізнавальної мотивації дитини. Отже, вчителю важливо активізувати самого учня, навчити учнів самостійно формулювати навчальні задачі й проблеми, розв'язання яких буде здійснюватися дослідним шляхом. Постановка нових проблем, пошук нових можливостей, розгляд старих проблем під новим кутом зору вимагають уяви і знаменують справжній науковий прогрес.

Отже, за допомогою такого інноваційного методу навчання, як інтеграція, вчитель формує в учня такі вміння, як:

- формування цілісності світу;
- народження думки, почуттів та образів;
- об'єднання різних, несхожих елементів;
- розширення та уточнення різних понять;
- навчання дітей ставити задачі та самостійно шукати шляхи їх розв'язання.

Результати застосування інтеграції на уроках дозволяють зробити процес засвоєння нових знань більш продуктивним та розширити і поглибити уяву про цілісний світ. Враховуючи, що професійно-педагогічна діяльність – це неперервний процес розв'язання вчителем навчальних задач (у кінцевому результаті, задач по рефлексивному управлінню діяльністю учнів), і маючи на увазі, що досягнення цілей навчання можливе лише через навчальну взаємодію (спілкування), зазначимо, що вирішення цього важливого педагогічного завдання передбачає передусім оволодіння педагогами інтегральними засобами розв'язувати навчальні задачі [5].

Вчитель у процесі організації навчання вирішує кілька важливих проблем зовнішнього, предметного характеру і проблем, які обумовлені особистісними, психологічними причинами. Слід вказати на труднощі педагогічної діяльності, які детерміновані невмінням використовувати теоретичні знання для розв'язання практичних задач із різних предметних дисциплін. Проводячи інтегровані заняття вчитель спочатку діє на емпіричному рівні, після набуття певного досвіду педагог чітко розуміє, як поєднати знання та практичні навички з різних предметів у цілісну картину світу. Отже, під час використання вчителем спеціальних засобів інтеграції у навчальному процесі в учнів початкової школи активно стимулюється не тільки розвиток мислення, а й формується цілісна уява щодо світу, який нас оточує, щодо інформації, яку отримує дитина в навчанні [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема застосування інтеграційних методів у навчанні молодших школярів є досить актуальною. Оволодіння інтеграцією у навчальній взаємодії уможливує: для учнів – успішний інтелектуальний розвиток; для вчителя – успішний особистісно-професійний розвиток.

Поняття «інтеграція» розуміється як узагальнення виокремлених ознак предметів та явищ у єдине цілісне, що дає можливість сформувати цілісний світогляд дитини, впорядкувати її уяву щодо пізнання реального світу. При цьому, важливо розуміти, що вчителю важливо активізувати самого учня, навчити школярів самостійно формулювати навчальні задачі й проблеми, розв'язання яких буде здійснюватися дослідним шляхом. Отже, за допомогою такого інноваційного методу навчання, як інтеграція, вчитель формує в учня такі вміння, як: формування цілісності світу; народження думки, почуттів та образів; об'єднання різних, несхожих елементів; розширення та уточнення різних понять; навчання дітей ставити задачі та самостійно шукати шляхи їх розв'язання. Підсумовуючи, констатуємо, що застосування

інтеграції на уроках дозволяють зробити процес засвоєння нових знань більш продуктивним та розширити і поглибити уяву про цілісний світ.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою можливості застосування інтеграційних методів не тільки в початковій школі, а й в інших вікових групах.

Список використаних джерел:

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
2. Онопрієнко О. Компетентнісно орієнтована освіта в дії: уроки для стійкого розвитку / О. Онопрієнко, А. Цимбалару // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С.53–59.
3. Онопрієнко О. Інтеграція у навчанні молодших школярів математики / О. Онопрієнко, С. Скворцова // Початкова школа. – 2017. – № 11 (581). – С. 22–25.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник / О. Я. Савченко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
5. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: монографія / Т. Д. Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 346 с.
6. Щербан Т. Д. Specialist's thinking activity in the solving problems process: Мисленнєва активність фахівця у процесі розв'язання задач / Т. Д. Щербан // Technologies of intellect development: Технології розвитку інтелекту: журнал. – Київ, 2015. – №9. Том 1. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intelect_development/article/view/183.

References

1. Lokshyna, O. I. 2009. *Zmist shkil'noyi osvity v krayinakh Yevropeys'koho Soyuzu: teoriya i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Contents of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX - beginning of the XXI century)]. Kyiv: Bohdanova A. M.
2. Onopriyenko, O. And Tsymbaluru, A., 2011. Kompetentnisno oriyentovana osvita v diyi: uroky dlya stiykoho rozvytku [Competency-Oriented Education in Action: Lessons for Sustainable Development]. *Elementary School*, 1, pp. 53–59.
3. Onopriyenko, O. And Skvortsova, S. 2017. Intehratsiya u navchanni molodshykh shkolyariv matematyky [Integration in the teaching of junior students mathematics]. *Elementary School*, 11 (581), pp. 22–25.
4. Savchenko, O. Ya. 2014. *Uminnya vchytysya – klyuchova kompetentnist' molodshoho shkolyara* [Learning Ability – Key Competence of a Junior Student]. Kyiv: Pedagogichna dumka (Pedagogical Thought).
5. Shcherban, T. D. 2004. *Psykhoholohiya navchal'noho spilkuvannya* [Psychology of educational communication]. Kyiv: Milenium.
6. Shcherban, T. D., 2015. Myslennyeva aktyvnist' fakhivtsya u protsesi rozv'yazannya zadach [Specialist's thinking activity in the solving problems process]. [online]. Technologies of intellect development, 9, 1. Available at: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intelect_development/article/view/183.

Исследование посвящено проблеме применения интеграции в учебном взаимодействии. Включение интеграционных механизмов в процесс обучения позволяет: для учеников - успешное интеллектуальное развитие; для учителя - успешное личностно-профессиональное развитие. С помощью такого инновационного метода обучения, как интеграция, учитель формирует у ученика такие умения, как: формирование целостности мира; рождения мысли, чувств и образов; объединение различных, непохожих элементов. Именно это позволит сделать процесс усвоения новых знаний более продуктивным и расширить и углубить представление о целостный мир.

Ключевые слова: учебное взаимодействие, интеграция, синектика, мировоззрение, целостность.

The article is devoted to the problem of integration application in educational interaction. In the context of the study, the concept of "integration" is understood as a generalization of isolated features of objects and phenomena in a single integral, which makes it possible to form a holistic worldview of the child, to streamline her imagination in relation to the knowledge of the real world. The authors study the peculiarities of the application of integration methods in educational interaction in elementary school. The use of interdisciplinary connections in the classes of fine arts and mathematics is illustrated. In particular, in such an integrated lesson, the teacher not only develops a representation of the students about geometric shapes (triangle, quadrilateral, circle, etc.), but also forms the skills of different constructions, teaches experimentally "to find little discoveries", students can prove that the diagonals the rectangle at the intersection is divided in half or that the diagonals of the square are equal, etc. The efficiency of the experimental proof of important mathematical conclusions is determined, because it is in this process that the students are not indifferent to the consumers of the knowledge presented to them by the teacher, and with the initiators of a small opening. It is important for modern educators to intensify the cognitive interest of the child in new educational knowledge, to create an educational situation in which children not only formulate the problem on their own, but also independently find ways to solve it. It was clarified that the inclusion of integration mechanisms in the learning process makes it possible for students to succeed in intellectual development; for a teacher - successful personal and professional development. With the help of such an innovative teaching method as integration, the teacher forms such skills as: forming the integrity of the world; the birth of thoughts, feelings and images; combining different, dissimilar elements. It is this that will make the process of learning new knowledge more productive and expand and deepen the imagination of a holistic world.

Key words: educational interaction, integration, synectics, worldview, integrity

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378:373.5.091.113:316.77(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-185-188

Фенцик Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті автор порушує проблему ролі комунікативної компетентності в управлінській діяльності керівника закладами середньої освіти; звертає увагу на важливість її формування під час навчання у закладах вищої освіти. Відзначає, що у процесі формування готовності до комунікативної взаємодії майбутніх керівників ЗСО необхідно навчити магістрів перетворювати засвоєну теорію комунікації в інструмент своєї професійної дії, бачити прикладні можливості здобутих знань щодо конкретних управлінських ситуацій. Визначає критерії для оцінки сформованості комунікативної компетентності магістрів-управлінців; виокремлює форми, методи та педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, керівник закладами середньої освіти, комунікативна компетентність, управлінська діяльність; управлінське спілкування, формування комунікативної компетентності, критерії оцінювання, методи навчання, педагогічні умови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі більше уваги звертається на якість вищої освіти, компетентнісний підхід, універсальність підготовки майбутніх фахівців до вимог ринку праці, на особистісну зорієнтованість освітнього процесу тощо. З-поміж актуальних питань реформування вищої освіти є підготовка нового покоління керівників закладами загальної середньої освіти – професійних, компетентних, відповідальних, доброчесних, спроможних реалізувати державну освітню політику, здатних ефективно виконувати управлінські функції та сприяти інноваційним процесам в освіті.

У контексті управління школою керівник вирішує чимало завдань, та для ефективної організації освітнього процесу, управління спільною координованою діяльністю велике значення має комунікативний зв'язок. Успішне управління діяльністю усіх учасників освітнього процесу передбачає обізнаність з побудовою стратегії й тактики спілкування, організацію міжособистісної взаємодії, спільної діяльності для досягнення поставлених цілей. Комунікація є визначальною умовою, змістом, формою та наслідком освіти. З огляду на цей аспект зростає науковий інтерес до проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутніх керівників ЗСО.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні десятиліття чимало наукових досліджень присвячені проблемі компетентнісного підходу у професійній підготовці керівників ЗСО, способам його впровадження (Л. Ващенко, Л. Калініна, Л. Карамушко, В. Кремень, В. Мадзігон, В. Маслов, О. Онаць, Л. Оніщук, Н. Островерхова та ін.); розвиток професійної діяльності керівника інноваційної школи (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Паращенко, Г. Тимошко, Т. Шамова). Різні сторони професійного спілкування порушено в роботах Г. Балла, В. Галузяка, А. Добровича, М. Заброцького, Я. Коломінського, М. Корнева, В. Семиченко, Л. Орбан та ін.

Наукові розвідки І. Грузинської, Н. Демедишиної, Н. Драгомирецької, Ю. Малика, С. Хаджирадєвої та інших дослідників спрямовані на обговорення різноманітних аспектів комунікативної діяльності державних службовців. У той же час цілий ряд аспектів проблеми комунікативної підготовки у структурі управління закладами освіти залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті: розглянути теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього керівника закладами середньої освіти.

Результати дослідження. Грунтовний аналіз наукової літератури з проблеми управління закладом загальної середньої,

спостереження та опитування учасників освітнього процесу (керівників та педагогічних працівників) показали, що сьогодні існує суперечність між соціальними вимогами до професіоналізму керівників ЗСО, з одного боку, та рівнем їх комунікативної підготовленості для партнерської моделі управлінської взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу; суперечність між потребою суспільства в компетентних керівниках та необхідністю якісної підготовки майбутніх керівників до ефективної комунікативної взаємодії. Також аналіз практики управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти дозволяє зробити висновки про існування комунікативних проблем в їх управлінні, зокрема: низький рівень сформованості мовленнєво-комунікативних умінь, недостатнє володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; невміння обирати оптимальний стиль спілкування, комунікативно регулювати емоційну напруженість у розмові тощо. Зазначені суперечності та аналіз практики управлінської діяльності свідчать про вагомість комунікативно-професійної підготовки управлінців.

Керівник закладу освіти – це людина, яка одночасно є лідером і ефективно керує своїми підлеглими. Цілком погоджуємось, що «керівник-професіонал – це лідер, патріот і громадський діяч, агент змін, здатний орієнтуватися у політичних, економічних, культурних і загалом суспільних процесах; має бути готовим до реформаційних змін в освіті та активно їх запроваджувати на практиці, креативно управляти інноваціями, емоційним та соціальним розвитком і розвитком людських ресурсів; сприймати усе нове та прогресивне, вміти поєднувати авторитет та демократичний стиль керівництва; бути здатним адаптувати зміни до умов школи, опанувати мистецтво менеджменту та бути відповідальним за долю кожного учня спільно з батьками» [3, с.60].

Здебільшого діяльність керівника ЗСО полягає у розв'язанні управлінських завдань засобами комунікації. На це ж вказує Л. Орбан-Лембрик, відзначаючи, що необхідною складовою безпосереднього керівництва людьми є спілкування з ними. Проте поза комунікацією, без діалогу, взаємодії та взаємного сприйняття людей управлінська діяльність керівника не можлива [6]. Комунікація в управлінні – важливий інструмент розв'язання основних управлінських функцій: організації, мотивації, планування і контролю.

Спілкування як складова управлінської культури та інструмент комунікативної взаємодії його учасників охоплює не тільки обмін інформацією, а й сприйняття та розуміння усіх учасників комунікативного процесу і на цій основі вироблення

єдиної лінії комунікативної взаємодії [4, с.4]. Тому однією з найважливіших умов успішності керівника є його комунікативна компетентність. Неабияку роль при цьому відіграє комунікативна культура, яка сприяє гармонізації спільної діяльності усіх учасників освітнього процесу.

Комунікативна компетентність є однією з ключових в діяльності керівника, оскільки в її основі лежить спілкування, взаємодія та співпраця з іншими людьми. Керівники ЗЗСО є безпосередніми учасниками різноманітних комунікативних процесів як вертикальних (ієрархія управління закладом освіти), так і горизонтальних (встановлення міжособистісних взаємин учасників освітнього процесу) – саме тому повинні мати сформований високий рівень комунікативної компетентності, що є важливим засобом спонукання усього колективу підвищувати якість освітнього процесу, створення такого соціально-психологічного клімату, який сприяє досягненню позитивних результатів спільної діяльності.

У контексті нашого дослідження здійсимо аналіз понять «професійна підготовка майбутніх керівників» та «комунікативна компетентність».

Професійна підготовка майбутніх керівників закладами середньої освіти визначається нами як процес набуття професійних компетенцій з метою формування управлінської компетентності як здатності ефективно виконувати професійну діяльність.

Серед науковців існують різні підходи щодо визначення змісту та структури комунікативної компетентності. Так, Ю. Жуков під комунікативною компетентністю пропонує вважати «здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми і сукупність знань і умінь, що забезпечує ефективний перебіг комунікативного процесу» [2, с.3]. На думку Л. Петровської, комунікативна компетентність – це «уміння ставити й розв'язувати певні типи комунікативних завдань: визначати мету комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри й способи комунікації партнера (партнерів), обирати адекватні стратегії комунікації, бути готовим до осмисленої зміни власної мовної поведінки» [7].

О. Корніяк розглядає комунікативну компетентність як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійсненої суб'єктом спілкування комунікативної діяльності, а також виокремлює у її структурі комунікативної компетентності комунікативно-мовленнєву, соціально-перцептивну та інтерактивну здатність [5]. Ми погоджуємось, що структура комунікативної компетентності менеджера освіти носить складний, багаторівневий характер, при цьому її визначальну сторону задає компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у розв'язанні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування [1].

Комунікативну компетентність керівника ЗЗСО розглядаємо як складну інтегративну якість особистості (сукупність мотиваційних, когнітивних, поведінкових особливостей), що зумовлює здатність встановлювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі всіма учасниками освітнього процесу; здатність забезпечити інформаційний обмін, основна мета якого дійти до спільного розуміння, єдиної думки з приводу різних аспектів спілкування; готовність обрати комунікативну стратегію та тактику її реалізації для досягнення комунікативних цілей [8 с.201]. На нашу думку, комунікативна компетентність певною мірою й визначає ефективність професійної управлінської діяльності. Складовою комунікативної компетентності є її культурний компонент, сформованість якого забезпечує здатність здійснювати гуманістичний підхід в управлінському спілкуванні, створювати невимущену, творчу та демократичну атмосферу.

Закономірно, що сьогодні перед закладами вищої освіти постає завдання: формування професійно-управлінської компетентності та комунікативної компетентності майбутнього керівника як важливої характеристики успішного керівника-лідера. Цілком зрозуміло, що формування комунікативної компетентності особистості розпочинається ще у школі, а продовжуємо її

формувати у ЗВО, однак спрямовуємо її більше не на соціальний, а на професійний розвиток.

Формування комунікативної компетентності керівників-магістрів є складним і багатокomпонентним процесом, що включає комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація взаємодії) і перцептивну (взаємовплив і взаєморозуміння) складові, процесом набуття соціально-перцептивних характеристик спілкування та майстерності їх застосування у комунікативній діяльності.

Процес професійної підготовки майбутнього директора школи передбачає розробку поетапної програми формування комунікативної готовності до партнерської взаємодії і розвиток таких комунікаційних навичок та якостей: володіти досконало українською мовою, бути її носієм і зразком правильного мовлення, виявляти здатність ефективно спілкуватися, уміння представити складну інформацію у стислій усній або письмовій формі, конструктивно висловлювання свої думки, аргументувати свою позицію, працювати у команді, засобами комунікації мотивувати суб'єктів освітнього процесу до цілеспрямованого руху, до спільної мети, здатність сприймати думки інших людей, їхнє право на власну позицію, готовність управляти конфліктами, здатність володіти інформаційно-комунікативними технологіями.

Професійна підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» зі спеціалізацією «Управління закладами освіти» в Мукачівському державному університеті здійснюється через програму вищої освіти другого магістерського рівня та реалізує завдання щодо підвищення рівня управління та підготовки сучасних керівників-лідерів у системі освіти, здатних до швидкої адаптації відносно викликів ринку освітніх послуг, при цьому готових обрати комунікативну стратегію та тактику для досягнення комунікативних цілей; здатних здійснювати гуманістичний підхід в управлінському спілкуванні, створювати невимущену, творчу та демократичну атмосферу. Важливим механізмом формування комунікативної компетентності у майбутнього магістра є забезпечення взаємозв'язку теорії і практики комунікативної діяльності, що передбачає постійне вдосконалення комунікативних умінь на основі ґрунтовного пізнання науки про культуру мовлення, мистецтво говоріння та слухання, мистецтво долати бар'єри спілкування, мистецтво впливу у комунікативному процесі, його закономірності, принципи дії, специфіку тощо.

Здійснювати ефективну комунікативну підготовку майбутнього керівника можна тільки за умови створення динамічної системи навчання магістрів у процесі засвоєння циклу дисциплін загального та професійного спрямування. Комунікативна підготовка майбутніх керівників освітніми закладами у МДУ здійснюється під час засвоєння усіх дисциплін, проте цілеспрямовано – у процесі вивчення дисципліни «Педагогічна комунікація». Безперечно управлінське спілкування не можемо цілком ототожнювати з педагогічним, проте між ними є багато спільних закономірностей, принципів та правил, на яких ґрунтується комунікативно-професійна діяльність в закладах освіти. Як майбутні керівники закладами освіти, так і вчителі повинні бути носієм і зразком правильного мовлення, володіти тактиками та стратегіями спілкування, законами та способами комунікативної поведінки; вміти приймати обґрунтоване рішення, обирати способи та стратегії спілкування для забезпечення ефективної командної роботи, міжособистісної взаємодії; нести відповідальність за вибір та тактику способу комунікації.

У процесі формування готовності до комунікативної взаємодії майбутніх керівників ЗВО важливо навчити студентів перетворювати засвоєну теорію комунікації в інструмент своєї професійної дії, тобто осмислювати практику, бачити прикладні можливості здобутих знань щодо втілення в конкретних ситуаціях у управлінській діяльності. Отже, формування комунікативної компетентності майбутнього магістра відбувається через відбір, накопичення знань, необхідних для формування професійних комунікативно-мовленнєвих умінь; перетворення цих знань у переконання й формування на їх основі професійно-мовленнєвої

компетенції; реалізація професійної комунікативної компетентності у змодельованих видах управлінської діяльності.

Для оцінки сформованості комунікативної компетентності майбутнього керівника закладами освіти визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний (готовність до професійного вдосконалення, прагнення до саморозвитку та самореалізації); комунікативно-культурний (рівень знання змісту комунікації в управлінській діяльності, рівень культури говоріння та культури слухання, здатність орієнтуватись в нормах мовленнєвого етикету, в якому здійснюється комунікація; здатність відбирати доцільні вербальні й невербальні засоби, які спрямовані на досягнення комунікативної мети; рівень уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами); емоційно-вольовий (рівень уміння контролювати свій емоційний стан, розуміти емоційні реакції й почуття співрозмовників, гнучко варіювати комунікативні стратегії і тактики, при цьому демонструвати зразки толерантної поведінки, уміння створити атмосфери взаєморозуміння і співробітництва); інтерактивно-діяльнісний (здатність чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання; підтримувати гармонійне ділове освітнє середовище; залежно від ситуації обирати найбільш доцільні інформаційні засоби та канали комунікації; переконувати, аргументувати, вести результативні ділові бесіди; наради, організувати дискусії; протидіяти маніпуляції, долати комунікаційні бар'єри; запобігати і розв'язувати конфлікти конструктивним способом).

Для вироблення у майбутніх магістрів-управлінців точності й лаконічності висловлювань, усвідомлення і засвоєння ними особливостей професійного мовлення доцільно проводити захисти проєктів, презентацій, дія яких одночасно створює сприятливі умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок самопрезентації та самовираження. Аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, групова дискусія, робота в малих групах, рольові ігри, тренінги, відеоаналіз дозволять активізувати комунікативно-пізнавальну діяльність магістрів, істотно підвищити рівень їх

комунікативної компетентності та рівень розуміння процесу управлінського спілкування.

Формування комунікативної компетентності майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки забезпечується низкою педагогічних умов, а саме: взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання; спонукання майбутніх керівників до збагачення професійного мовлення та самовдосконалення у фаховому спілкуванні; творче спілкування зі студентами, організація диференційованої комунікативної підготовки; комунікативно-професійна спрямованість фахового навчання, що передбачає організацію активного спілкування в професійних ситуаціях; надання переваги формам і методам інтерактивного навчання, які допомагають відтворювати фахові ситуації, взаємини, моделювати активне професійне спілкування у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього керівника.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, керівник ЗЗСО, усвідомлена взаємодія якого з іншими учасниками освітнього процесу, повинен забезпечити спільну активну та скоординовану участь у досягненні мети закладу освіти, а це вимагає від нього належного рівня комунікативної підготовленості. У процесі формування готовності до комунікативної взаємодії майбутніх керівників ЗВО важливо навчити магістрів засвоювати теорію комунікації осмислювати та застосовувати на практиці, бачити прикладні можливості здобутих комунікативних знань щодо конкретних професійно-управлінських ситуацій. Для оцінки сформованості комунікативної компетентності майбутнього керівника закладами освіти визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-культурний, емоційно-вольовий та інтерактивно-діяльнісний. Також виокремлено форми, методи та педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні та експериментальній перевірці моделі формування комунікативної компетентності майбутніх керівників ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – 43 с.
2. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – Москва: Знание, 1988. – 64 с.
3. Калініна Л.М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Л.М. Калініна, О.М. Онаць // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С.52–60.
4. Комунікації в публічному управлінні: аспекти організаційної культури та ділового спілкування: навч. посіб. / уклад.: Гошовська В. А. та ін. – Київ: К.І.С., 2016. – 130 с.
5. Корніяк О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення (Ольга Корніяк // Психолінгвістика: [збір. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2011. – Вип. 8. – С. 33–45.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації. Навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги – XXI, 2010. – 528 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
8. Фенцик О. Формування професійної компетентності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти: комунікативний аспект / О.Фенцик // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / – Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. – Випуск 2(8). – С.200–203.

References

1. Danchenko, H.V. 2002. Psyholohichni determinanty rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti menedzhera osvity shkil'noho rivnya [Psychological determinants of development of communicative competence of school-level education manager]. Candidate of psychological sciences. Institute of Psychology named after. G.S. Kostiuk NAPS of Ukraine.
2. Fencyk O., 2018. Formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnjogho kerivnyka zakladu zaghaljnoji serednjoji osvity: komunikatyvnyj aspekt [Formation of professional competence of the future head of the institution of general secondary education: the communicative aspect], Naukovyj visnyk Mukachivskjogho derzhavnogho universytetu. Serija «Pedagoghika ta psykholohija»: zb. nauk. pr., Vyd-vo MDU, Mukachevo, No.,2(8), pp. 200–203.
3. Kalinina, L.M., 2017. Bazovyj standart profesijnoji dijalnosti kerivnyka novoji ukrajinskoji shkoly [The basic standard of professional activity of the head of the new Ukrainian school]. Kerivnyk novoji ukrajinskoji shkoly: svitoghljadno-profesijni orijentyry: zbirnyk naukovykh pracj, NPU im. M. P. Dragomanova Kyjiv, pp. 52–60.
4. Komijaka O.M., 2011. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoji kompetentnosti fakhivciv na riznykh etapakh jikh profesijnogho stanovlennja [Features of the development of communicative competence of specialists at different stages of their professional development]. zbir.

nauk.pracj DVNZ Perejaslav-Khmeljnycykj derzhavnyj pedagoghichnyj universytet imeni Ghryghorija Skovorody, PP «SKD», Perejaslav-Khmeljnycykj, No.8, pp. 33–45.

5. Orban-Lembryk, L.E. 2010. Psykholohiya profesynoyi komunikatsiyi [Psychology of professional communication]. Chernivtsi: Books – XXI, 528 p.

6. Petrovskaja L. A., (2007). Kompetentnostj v obshhenyy. Sotsyalno-psykholohycheskyj trenyngh [Competence in communication. Socio-psychological training], Smysl, Moskva, 387 p.

7. Zhukov, Ju.M. (1988). Effektyvnostj delovogho obshhenyja [The effectiveness of business communication], Znanye, Moskva, 64p.

В статті автор піднімає проблему ролі комунікативної компетентності в управленчій діяльності керівника закладом середнього освіти; звертає увагу на важливість її формування в час навчання в вищих навчальних закладах. Зазначає, що в процесі формування готовності до комунікативної взаємодії майбутніх керівників шкіл необхідно навчити магістрів перетворювати засвоєну теорію комунікації в інструмент своєї професійної діяльності, бачити можливість застосування знань в конкретних управленчих ситуаціях. Визначає критерії для оцінки сформованої комунікативної компетентності магістрів-управлінців; виділяє форми, методи і педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх керівників в процесі магістерської підготовки.

Ключевые слова: професійна компетентність, керівник закладом середнього освіти, комунікативна компетентність, управленча діяльність; управленче спілкування, формування комунікативної компетентності, критерії оцінки, методи навчання, педагогічні умови.

The author of the article has raised up the problem of the role of communication in management, communicative competence of the head of secondary educational establishments. She has put attention to the importance of its formation while studying in higher educational establishments. In the process of research the author has used methods of analysis and synthesis, comparisons, survey methods, pedagogical observation. She has exposed the sense of the conception of "professional training of future managers" and "communicative competence". She has observed that in the process of formation of readiness to communicative interaction of future directors of HEEs, it is necessary to teach students of Master degree to transform the theory of communication into an instrument of their professional activity, to see possibilities of acquired knowledge about specific managing situations. The process of professional training of the head of educational establishments has involved the development of a phased program to form a communicative readiness for the subject-subject interaction and the development of personal qualities that contribute to dialogue, as well as the creation of favorable psychological and pedagogical conditions for such interaction. The author of the article has defined the following criteria to assess the formation of the communicative competence of the future head of educational establishments. They are following: motivational-value, communicative-cultural, emotional-willing and interactive-activity. The author has selected such methods as: analysis of specific situations, role games, group discussion, brainstorming, trainings, video analysis - that will enable activating communicative and cognitive activity of students of Master degree, significantly increase their level of communicative competence and level of understanding of the process of managing communication. She has distinguished pedagogical conditions that ensure the effectiveness of forming the communicative competence of future managers in the process of master's training.

Key words: professional (managing) competence, the head of secondary education establishments, communicative competence, communicative culture, managing activity; managing communication, the formation of communicative competence, master's training, evaluation criteria, teaching methods, pedagogical conditions.

УДК:372.881.116.12

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-188-191

Хома Ольга Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Алмашій Євеліна Василівна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРИСЛІВНИКА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито сучасні вимоги до вивчення граматичного матеріалу, прислівника зокрема. Визначено підходи до оволодіння мовою в контексті нового Державного стандарту початкової освіти. Проаналізовано програмні вимоги до вивчення частини мови. Названо етапи, за якими вивчається граматичний матеріал. З'ясовано помилки, яких припускаються учні четвертого класу в процесі вивчення прислівника. Запропоновано традиційні й інноваційні методи засвоєння частини мови.

Ключові слова: Концепція «Нова українська школа», частини мови, прислівник, традиційні й інноваційні методи.

Постановка проблеми. Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. У Законі України «Про освіту» сформульовано компетентності, якими повинен володіти здобувач освіти, одна із яких – володіння державною мовою [3]. Нові підходи до навчання української мови вимагають оновлення методики її викладання, диференційованого підходу до визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань та умінь з цього предмету. Концепція Нової української школи спрямована на засвоєння рідної мови, у першу чергу, як засобу спілкування, пізнання та впливу на особистість, тобто початковий курс має передбачати формування комунікативної компетенції як результату навчання.

Визначені Концепцією Нової української школи пріоритети реформування загальної середньої освіти знаходять своє відображення в Державному стандарті початкової освіти (2018), який почав діяти з 1 вересня 2018 року. Зміст вивчення граматичного матеріалу в початковій школі оновлюється, змінюються підходи до оволодіння ними. У першому класі закладаються основи лексичної роботи над словами, що належать до різних частин мови. Проблема ознайомлення учнів початкової школи з прислівником є однією з найскладніших, так як він утворюється від інших частин мови і потребує уваги в написанні омонімічних форм. Важлива роль прислівників у процесі усного й писемного спілкування, наявність нового Державного стандарту початкової школи зумовили вибір проблеми дослідження.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивченням питання щодо методичних особливостей прислівника займалася низка науковців (М. Вашуленко, М. Захарійчук, М. Наумчук, К. Пономарьова, Е. Сидор та інші). Відтак, М. Вашуленко розробив теоретико-методичні засади вивчення частин мови, і прислівника зокрема. Науковцем виокремлено етапи вивчення граматичного матеріалу [5, с. 191-192].

Перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез, на цьому етапі учні абстрагуються від лексичного значення слів і виділяють граматичні ознаки, типові для даного мовного явища. Другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, установленні зв'язків між ними та у введенні терміна. Третій передбачає уточнення суті ознак поняття і зв'язків між ними. Четвертий – полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.

Що стосується прислівника, то, безперечно, мають місце всі вище зазначені етапи, проте перший і другий етапи не забезпечують теоретичного розуміння поняття «прислівник», третій – забезпечує частково, а четвертий – повністю.

А. Канищенко й Т. Ткачук зауважують, що «молодші школярі пропедевтично вивчають прислівник ще в букварний період навчання грамоти, аналізуючи речення за питаннями вчителя, читаючи колонки слів, доповнюючи речення словами-відповідями, якщо зміст навчання дозволяє використовувати ці прийоми [7]. У підручниках з української мови для 1 класу подано тексти, сюжетні малюнки із застосуванням слів, що означають дії предметів за ознаками. Наприклад, до теми «Усне й писемне мовлення. Слово. Речення» [4] розміщений для читання вчителем текст «Пепсі йде до школи», в якому є низка прислівників. Вчитель звертає увагу на їх вимову, учні переказують зміст, їх уживаючи. Читаючи у букварний період вірш «Я лечу», зустрічаються зі словом «досхочу» (Я лечу, лечу, лечу, накатаюсь досхочу...), що потребують пояснення. У Пораднику для вчителя [6] подано інноваційні методи навчання, що можна застосувати у процесі вивчення української мови («асоціативний куц», «щоденні 5», «кубування» та інші).

Мета статті: визначення методичних особливостей вивчення прислівника на уроках української мови. Для досягнення мети дослідження визначено наступні завдання: з'ясувати труднощі у засвоєнні прислівника; виокремити методи його вивчення в 4 класі.

Результати дослідження. Дослідження проблеми щодо методики вивчення прислівника в початковій школі вивчалася нами за двома напрямками: теоретичному та практичному. Теоретичний рівень вивчення цього питання передбачав з'ясування програмових вимог до засвоєння прислівника в початковій школі. Другий напрям – виокремлення методів навчання та їх застосування в практиці роботи вчителів. Державним стандартом початкової освіти (2018р.) визначено змістові лінії, що вже спрямовані на вживання і розуміння лексичного значення слів різних частин мови: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа» та інші [2].

Теоретичні відомості про прислівник як частину мови учні одержують в 4 класі. Програмою з української мови передбачено вивчення таких тем: поняття про прислівник як частину мови (значення, питання, роль у реченні, зв'язок з дієсловами); незмінюваність – основна граматична ознака прислівників; прислівники, близькі і протилежні за значенням; поширення речень (тексту) прислівниками; побудова речень з однорідними членами, вираженими прислівниками; спостереження за роллю прислівників у тексті; вибір із поданих прислівників тих, які найбільше відповідають меті та типу висловлювання; уживання прислівників під час побудови текстів. Оскільки прислівник утворюється від інших частин мови, то в учнів виникають труднощі в його засвоєнні.

У процесі проходження педагогічної практики нами проведено опитування вчителів початкових класів щодо засвоєння прислівника в 4 класі. За результатами опитування з'ясовано, що учні:

- розрізняють частини мови, серед яких прислівники;
- уміють установлювати зв'язки слів у реченні з цією частиною мови;
- припускаються помилок при написанні прислівників (разом чи окремо); в омонімічних формах (вгору чи в гору).

Бесіда із учителями початкових класів, спостереження за проведенням уроків та власний досвід дали можливість визначити методичні особливості вивчення прислівника в 4 класі. Основна увага акцентувалася нами на застосуванні традиційних та інноваційних методах навчання й на добірці вправ для формування правописних умінь. Опишемо застосування окремих із них.

Створення проблемної ситуації. Метод передбачав спостереження за лексико-граматичними ознаками слів, що належать до різних, але співзвучних частин мови. Наприклад, слова «тихесенький» і «тихесенько» у таких реченнях: Тихесенький вечір на землю спадає (В. Самійленко) і Тихесенько вітер віє (Т. Шевченко). Учні виписували словосполучення з цими словами і визначали, якою частиною мови вони є. Якщо приналежність слова «тихесенький» до розряду прикметників учням було легко встановити, то визначення слова «тихесенько» як частини мови викликало у них певні труднощі. Виникло питання: Якою ж частиною мови є слово «тихесенько»? Так створилась проблемна ситуація. Вихід з неї було знайдено в ході евристичної бесіди на основі аналізу речення. Зауважимо, що прислівник не має свого, властивого тільки йому лексичного значення. Воно зумовлене лексичними значеннями тих частин мови, від яких він утворюється, тому тільки речення дає змогу зрозуміти учням його специфіку. Вживання цього лексико-граматичного класу у функціях неприслівникових частин мови є проявом набуття ознак інших лексико-граматичних класів.

Текстоцентричний. Цей метод дасть можливість учневі в повному обсязі зрозуміти особливості цієї частини мови, ролі його в тексті (Л. Варзацька). Наприклад, пропонувалося прочитати тексти, порівняти, оформити таблицю і зробити висновки.

Смеркає. Гай осміхається останнім промінням сонця. *Весело* дзюрчить струмок. Густі лози чорніють *таємничо*, повіті сріблястим туманом (За М. Коцюбинським).

Смеркає. Гай осміхається останнім промінням сонця. Дзюрчить *веселий* струмок. Чорніють *таємничі* лози, повіті сріблястим туманом.

Учні спостерігали за живописною роллю прислівників у мовленні і вирішували ситуацію пошуку. Зіставляючи обидва тексти, учні заходили слова, які допомагають зримо уявити, де, коли, як відбуваються події твору. З опорою на графічні форми аналізували ці слова за зв'язками і роллю в реченні, ставили питання до них і на основі цього виділяли те типове, що характеризує прислівник як частину мови, порівнювали суттєві ознаки спільнокоренових прислівників і прикметників.

Спостереження та аналіз зв'язного тексту як методу навчання прислівника має місце у дослідженнях М. Вашуленка [5, с. 225]. Науковцем пропонуються тексти і методика засвоєння прислівника. У процесі педагогічної практики нами застосовувався цей метод.

Навесні школярі пішли усім класом до лісу. Гарно у весняному лісі. Згори сонце посилає деревам своє світло й тепло. Унизу, між деревами, зазеленіла трава і з'явилися перші весняні квіти. Весело звучить пташиний хор. З гарними враженнями повернулися всі додому.

У результаті часткового граматичного аналізу речень (постановки питань від дієслів) учні з'ясували, що всі виділені в тексті слова пояснюють, уточнюють дії: вказують на час, місце, напрям та спосіб виконання цих дій. Цю роботу пропонувалося виконувати за таким алгоритмом: 1) шукаємо в реченні слово (найчастіше дієслово), з яким зв'язаний прислівник; 2) від цього

слова ставимо питання до прислівника; 3) що означає прислівник у реченні? Як він пояснює виконувани в реченні дію?; 4) яким членом речення є прислівник?

Важливим для культури мовлення учнів (з метою запобігання досить поширеним граматичним помилкам на зразок «саме краще», «самий гарний») практичним матеріалом, без подачі теоретичних знань, мають бути відомості про способи утворення форм прислівників на означення якості дії. Ці вправи ґрунтуються, зокрема, на здобутих четвертокласниками відповідних умінь у роботі з прикметниками.

Ігровий метод. Він активізує пошукову діяльність учнів. Дидактичні ігри дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення молодших школярів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал. Пропонуємо деякі з них.

Гра «Мудра павутинка». З поданих слів складіть прислів'я, поясніть їх зміст. Підкресліть прислівники, поясніть їх значення та синтаксичну роль.

- 1) Стеле, та, м'яко, спати, твердо.
- 2) Якби, їв, хліб, та, козак, одяга, би, лежа.
- 3) Снідаю, то, ніколи, обідаю, то, – погуляти, і.
- 4) Дитина, боляче, плаче, матері, а.
- 5) Вдома, гріють, і, стіни.
- 6) Заробиш, з'їси, – гірко, солодко.

Гра «Спіймай прислівник». Учитель вимовляє речення, учні, почувши прислівник, плескають у долоні. Виграє той, хто найменше помилився. Для гри можна використати такі речення:

1. Сьогодні чудова погода. 2. Тихо, тихо Дунай воду несе. 3. Вдома вчч уроки пилюю, ранком вчасно йди до школи, точним будь і акуратним, не затримуйся ніколи. 4. Був коваль. І удень і вночі він кував дивовижні ключі.

Гра «Хто швидше»? Учитель пропонує написати п'ять прислівників, що відповідають на питання як? і п'ять прислівників, що відповідають на питання коли? Наприклад: бадьоро, весело, сумно, смішно, уважно; восени, влітку, взимку, навесні, вранці. Виграє той, хто першим правильно виконає завдання.

Гра «Допиши прислівник, протилежний за значенням». Учитель пише на дошці десять прислівників. Учні списують їх і до кожного дописують протилежні за значенням (антоніми), наприклад: назад-вперед, вночі-вдень, тихо-голосно, мало-багато, сьогодні-завтра. Виграє той, хто правильно і швидко виконає завдання.

Гра «Лото прислівник». Учні складають речення на основі одержаних карток, на кожній з яких написано три речення з пропущеним прислівником.

Метод пізнавальних ігор. Сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно

насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ. Вони можуть бути основною або допоміжною формою навчального процесу. Розвиваючий ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил учнів. У виховному значенні гра допомагає учням подолати невпевненість, сприяє самоствердженню, найповнішому виявленню своїх сил і можливостей.

Прикладом може бути гра «Що? Де? Коли?». Клас об'єднується у дві команди, які по черзі сідають за стіл. Гра проводиться за аналогією відомої телепередачі. Кожна команда отримує конверт із запитанням. Журі із числа учнів визначає правильність відповідей, підраховує кількість балів.

Окрім того, нами розглядалися нестандартні уроки української мови. Наше спостереження показало, що вони сприяють ефективному засвоєнню прислівника. Методичні рекомендації до проведення такого уроку:

1. Створити творчу атмосферу на уроці, чітко оголосивши тему та завдання.
2. Стимулювати інтерес учнів до свого предмета, розвивати пізнавальну діяльність через застосування нестандартних форм уроку.
3. Учити висловлювати власну думку, міркувати.
4. Навчати співробітництва з іншими учнями, сприяти організації діалогів, живого взаємозв'язку між вчителем і учнями, створювати умови для вираження власного «Я» кожного школяра.

Важливу роль у навчанні української мови відіграють і допоміжні інноваційні засоби навчання, якими виступають проектор, теле-, радіо-, аудіотехніка, комп'ютер. Зором чи слухом учень сприймає почуте (аналізує його, дає власну оцінку), відтворює (зразок, власне (чуже) мовлення). Така робота створює сприятливі умови для наслідування зразкової вимови, формування творчого мислення, удосконалення власного наукового мовлення.

У процесі дослідження нами дібрано систему вправ для формування умінь розрізняти частин мови та культури писемного мовлення. Це аналітичні, синтетичні, творчі вправи, вправи із комунікативним завданням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вся система роботи над прислівником має бути спрямована на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови та на розвиток умінь користуватися прислівниками залежно від ситуації спілкування. У процесі роботи нами виокремлено методи навчання та зацентовано увагу на добірці практичних вправ. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні методики інтегрованого уроку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – №18. – Травень 2011. – С.8–30
2. Державний стандарт початкової освіти / Учитель початкової школи. – 2018. – №4 (вкладка). – С.1–16.
3. Закон України. Про освіту. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. 3 екрану.
4. Іщенко О. Українська мова. Буквар. Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 1 / О. Іщенко, С. Логачевська. – Видавництво: «Літера ЛТД», 2018 – 112 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. метод. посібник для студентів вищих навч. закладів / За заг. ред. М. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
6. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
7. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А. Канищенко, Г. Ткачук. – К.: Промінь, 2003. – 232 с.

References

1. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zagalnoyi osvity, 2011 [State standard of general elementary education]. Primary education, 18, p.8–30
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity, 2018 [State Standard of elementary education]. Elementary School Teacher, 4, p. 1–16.
3. Zakon Ukrayiny. Pro osvitu. [Law of Ukraine. About education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Ishchenko, O., Logachevska S., 2018. Ukrayinska mova. Bukvar. [Ukrainian language. Primer] Textbook for 1st class of institutions of general secondary education (in 2 parts). Part 1. Publishing house: «Litera LTD», 112 p.
5. Metodyka navchannya ukrayinskoyi movy v pochatkovij shkoli: navch. metod. posibnyk dlya studentiv vyshhyx navch. zakladiv, 2010 [Methodology of teaching Ukrainian in elementary school: teaching. method. Workbook for students of higher education establishments] / edit M. Vashulenko. K.: Litera LTD., 364 p.

6. Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya, 2017 [New Ukrainian School: Teacher's Guide] / edit Bibik N. K.: LLC «Publishing House» Pleiades», 206 p.

7. Ukrayinska mova z metodykoyu navchannya v pochatkovykh klasax. Integrovanyj kurs, 2003 [Ukrainian language with teaching methods in elementary school. Integrated course] / Ed. A. Kanishchenko, H. Tkachuk. K.: Promin, 232 p.

В статті раскрыты современные требования к изучению грамматического материала, наречия в частности. Определены подходы к овладению языком в контексте нового Государственного стандарта начального образования. Проанализированы программные требования к изучению части речи. Названы этапы, по которым изучается грамматический материал. Выяснено ошибки, допускаемые учениками четвертого класса в процессе изучения наречия. Предложено традиционные и инновационные методы усвоения части речи.

Ключевые слова: Концепция «Новая украинская школа», части речи, наречие, традиционные и инновационные методы.

The article discloses modern requirements for the study of grammatical material, adverb in particular. The relevance of the research is formulated. The language situation in Ukraine largely depends on the study of the Ukrainian language as a basic discipline in a general education school. The Law of Ukraine «On Education» formulates the competences that a learner must possess, one of which is possession of the state language. New approaches to teaching the Ukrainian language require updating the teaching methodology, a differentiated approach to determining the minimum, sufficient and special thorough knowledge and skills on this subject. The approaches to language learning in the context of the new State Standard of Elementary Education are defined. It has been found out that the Concept of the New Ukrainian School is aimed at assimilating the Ukrainian language, first of all, as a means of communication, knowledge and influence on the individual, that is, the initial course should foresee the formation of communicative competence as a result of learning. The purpose of the article is to determine the methodological features of the study of the adverb at the lessons of the Ukrainian language. To achieve the research goal, the following tasks have been identified: to understand the difficulty in assimilating the adverb; to distinguish methods of its study in the 4th form. The program requirements for the study of this part of the language are analyzed. Students become acquainted with the notion of part of the language, the relationship of the adverb with the verb, its grammatical features and the specifics of the writing of individual words. Explained mistakes made by the fourth grade students in the process of studying the adverb. The traditional and innovative methods of assimilation of a part of the language are offered. Among them: the creation of a problem situation, observation and analysis of coherent text, text center, game. The method of carrying out each of them is described. Examples of games that can be used during the study of the adverb are given. A system of exercises is formed for forming the ability to distinguish parts of the language and culture of written speech. These are analytical, synthetic, creative exercises, exercises with communicative tasks. Thus, the entire system of work on the adverb should be aimed at the pupils understanding the peculiarities of this part of the language and the development of the ability to use adverbs, depending on the situation of communication. The prospect of further research is seen in the study of the methodology of an integrated Ukrainian language lesson.

Key words: Concept «New Ukrainian school», parts of speech, adverb, traditional and innovative methods.

УДК 371.134 : 81'243

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-191-194

Чейпеш Іванна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ІНТЕГРАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

В статті поданий аналіз компетентнісних структур професійної підготовки, розроблених українськими й зарубіжними вченими, виокремлено ряд компетентностей, актуальних для інішомовної освіти сучасних фахівців. Розглянуто еволюцію поняття «компетентність» відносно вивчення іноземної мови: від граматичної, за М. Хомським, до комунікативної і міжкультурної – в сучасній дидактиці. На основі проєкції на сферу професійної діяльності визначено практичне спрямування окремих компетентностей, зокрема тих, які забезпечують засвоєння іноземної мови як доступного засобу спілкування й збагачення досвіду фахової підготовки. Обґрунтоване їх значення для формування інішомовної комунікативної культури, що є критерієм готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. На основі аналізу наукових джерел й апробації автором статті компетентнісного підходу у викладанні іноземної мови за фаховим спрямуванням сформульовано висновок про кореляцію компетентностей і вимог освітньої програми з інішомовної освіти в змісті професійної підготовки сучасних фахівців.

Ключові слова: інішомовна освіта, професійна підготовка, компетентнісні структури, граматична компетентність, комунікативна компетентність, міжкультурна компетентність, компетенція.

Постановка проблеми. З-поміж глобальних стратегій розвитку освіти ХХІ ст. міжнародна комісія ЮНЕСКО визначила здатність освітніх закладів навчати людей жити разом, допомагати їм трансформувати взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. Іншими словами, світ постав перед нагальною соціально й особистісно значущою потребою міжмовного й міжкультурного діалогу. Це зумовлює зміну моделі інішомовної освіти загалом і статусу навчальної дисципліни «Іноземна мова» зокрема. Провідною метою вивчення іноземної мови в контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців стає інішомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування, здатність до міжкультурного діалогу в професійній діяльності. Одним з важливих напрямів реалізації зазначеної дидактичної мети вважаємо компетентнісний аспект інішомовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Українські вчені називають концепцію компетентності провідною ідеєю

сучасної національної системи освіти, а очікуваним результатом – компетентну особистість, котра не просто володіє знаннями й практичними навичками, а вміє адекватно діяти в складних ситуаціях, відповідальна й самодостатня в прийнятті рішень (Н. Вінник, А. Семенова, І. Татаренко, О. Федорченко). Наукові пошуки в означеній проблемі різнобічні, що підтверджує педагогічний тезаурус, який продовжує поповнюватися новими термінами, наприклад: еталонні моделі компетентності (Л. Безгласна), комплекс професійних компетентностей (А. Василюк), життєва компетентність (І. Єрмаков, Д. Пузіков). Їх аналіз дозволяє стверджувати, що компетентність вважається вагомим критерієм професійної підготовки фахівців. Ця думка простежується в дослідженнях В. Болотова, Г. Корнетова, Н. Нічкало, О. Пометун, А. Семенової, О. Шелтена, які спрямовані на переосмислення традиційних стандартів професійної освіти з позицій компетентнісної моделі фахівця. У них, зокрема, розкриті змістові аспекти й технології формування в педагогічному процесі

середньої загальноосвітньої і вищої школи ключових компетентностей і відповідних їм компетенцій.

Теоретичну основу для розкриття предмета нашого дослідження складають праці І. Зимньої, І. Плужник, Д. Равена, М. Хомського, О. Хуторського та інших, оскільки в них конкретизуються компетентності, актуальні в іншомовній освіті сучасних фахівців.

Мета статті: розкрити суть і практичну спрямованість компетентностей, актуальних для іншомовної освіти сучасних фахівців.

Результати дослідження. Появу термінів «компетентність» та «компетенція» в понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук пов'язують з іменем відомого вченого-лінгвіста М. Хомського, який вперше увів їх до наукового обігу в контексті теорії навчання іноземних мов і трансформаційної граматики. В його лінгводидактичній концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність» (linguistic competence), «мовна здатність», «мовне застосування», «мовна активність» (linguistic performance).

Відтак термін «граматична компетентність» був змінений на «комунікативну компетентність», тому що, на думку авторів нової термінології (Р. Валес, Р. Кембел), не враховував позамовний контекст висловлювання та його соціокультурну значущість. А ці ознаки в іншомовній освіті дослідники вважають більш важливими, аніж граматичну правильність висловлювань, на яку робив акцент вчений: «Для будь-якої комунікації важливі умови, або ж позамовний контекст (der außersprachliche Kontext). В комунікації між людьми безпосередній зміст сказаного не надто важливий, головне – вступити в контакт, вплинути на учасників комунікації, тобто здійснити мовну дію (Sprachliches Handeln)» [4, с.28].

Остання теза вказує на зміщення дидактичної мети іншомовної освіти сучасних фахівців. В умовах інтенсивних міжнародних контактів і відкритого комунікативного простору дидактична мета не обмежується навчанням іноземної мови як знакової системи і досягненням рівня грамотності, а полягає у формуванні іншомовної комунікативної культури з урахуванням соціальних умов взаємодії. Дидактична мета – спілкування іноземними мовами – як практичний результат шкільного курсу з іноземної мови закладена в концепції «Нова українська школа»: «Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [6, с.13].

Виходячи з вищезазначеного, можемо констатувати: іншомовна освіта передбачає формування комунікативної компетентності як особистісно-професійної якості, що є показником ефективності діяльності в обраній сфері. У свою чергу ефективність іншомовної освіти сучасних фахівців, на нашу думку, визначається не досягненням граматичних норм, а володінням іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації.

Під кінець минулого століття категоріями «компетентність» і «компетенція» послуговуються в професійній освіті, менеджменті, навчанні спілкування тощо. З'являються дослідження І. Зимньої, Д. Равена та ін., у яких спостерігаємо нові підходи до тлумачення поняття «компетентність». За Д.Равеном, компетентність – багаторівневе поняття, структура якого поєднує значну кількість складових компонентів, що можуть відноситися до різних сфер особистості, наприклад когнітивної, емоційно-вольової тощо, а тому компетентності – це умотивовані можливості, які визначають ефективність поведінки людини [7].

На сучасному етапі компетентнісний підхід в освіті стає провідним, а компетентність – предметом всебічного аналізу та узагальнення (О. Маркова, Р. Мільруд, О. Пометун, А. Семенова). За О. Хуторським, до прикладу, компетентність – це володіння людиною відповідними компетенціями, у свою чергу компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності. Вчений вибудував трирівневу

ієрархію компетентностей: ключові (стосуються всіх без винятку навчальних дисциплін), загальнопредметні (пов'язані з певним циклом навчальних дисциплін чи освітніх галузей (гуманітарних, природничих, технічних) та предметні (для конкретної навчальної дисципліни) [8].

Децю по-іншому виглядає така ж трирівнева структура компетентностей І.Зимньої, вибудована дослідницею на основі узагальнення ряду праць провідних вчених з даної проблеми: особистісні, що стосуються базових якостей людини як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні, які відображають здатність взаємодіяти з оточенням; діяльнісні, що стосуються всіх видів та форм діяльності людини [3]. На основі поданих компетентнісних структур можемо констатувати: компетентність – інтегрований результат освіти, який дозволяє розв'язувати не тільки вузькофахові завдання, а цілий спектр життєво значущих та професійних проблем.

Розгляд іншомовної освіти в контексті фахової підготовки спонукає до аналізу поняття «професійна компетентність», що визначається дослідниками як структурований набір знань, умінь, навичок, здібностей і ставлень, які дають змогу майбутньому фахівцю комплексно вирішувати проблеми з певного напрямку професійної діяльності [5]. Вважаємо, що професійна компетентність не повинна обмежувати людину ствердженням власного «Я» винятково в обраній сфері діяльності, а бути спрямованою на розкриття внутрішнього потенціалу до самореалізації, який за певних умов може бути використаний в пошуку себе як суб'єкта нової діяльності. Особливо загострюється дана проблема в умовах високої конкурентності на ринку праці, його динамічності, нівелюванні чи самоліквідації окремих спеціальностей і водночас нагальної потреби у фахівцях нових сфер життєдіяльності. В цьому сенсі важлива роль, на нашу думку, відводиться саме іншомовній освіті. Як приклад, з каталогу ключових компетентностей німецького вченого А. Шелтена називаємо ті, що дотичні до предмета нашого дослідження: знання іноземних мов, культура мови, готовність ефективно взаємодіяти в майбутній професійній сфері [9].

Однак кожна професія має свою специфіку і потребує відповідного набору якостей. Саме тому ключові компетентності передбачають розвиток ряду ключових компетенцій, суть яких узгоджується та уточнюється в контексті професійного навчання. Наводимо тлумачення п'яти з них, які, на нашу думку, мають безпосереднє відношення до іншомовної освіти і яким надається особливого значення в європейській професійній освіті:

1. Соціальна компетенція – здатність брати на себе відповідальність, спільно виробляти рішення, реалізовувати їх, толерантність у ставленні до різних етнокультур і релігій, уміння поєднувати особистісні потреби з потребами суспільства.
2. Комунікативна компетенція – передбачає володіння механізмами усного й письмового спілкування різними мовами, в тому числі й мовою комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через мережу Internet.
3. Соціально-інформаційна компетенція – передбачає володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної засобами масової інформації.
4. Когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку.
5. Спеціальна компетенція – готовність до самостійного виконання професійної діяльності, адекватного оцінювання й коригування її результатів [2, с.155].

Порівняльний аналіз змісту наведених визначень дає підстави стверджувати, що ключові компетентності й компетенції, як правило, асоціюються з поняттями «здатність», «готовність». Відмінність полягає в тому, що ключові компетентності забезпечують загальну готовність фахівця до виконання професійної діяльності, наприклад світоглядні. Натомість ключові компетенції – це знання в дії, в конкретній професійній ситуації. Ці знання не є особистісними характеристиками суб'єктів діяльності, у

чому й полягає їх принципова відмінність від ключових компетентностей.

Окрім зазначених, в іншомовній освіті сучасних фахівців слід брати до уваги ще ряд компетентностей, на яких акцентують увагу вітчизняні вчені. Актуальною вважаємо термінологію А. Василюка, який формулює поняття «цивілізаційна компетентність», суть якого відображає комплекс якостей, знань, умінь і навичок, адекватних до умов і вимог ХХІ ст. і необхідних для сучасного випускника вищого закладу освіти. На його думку, формування цивілізаційної компетентності забезпечується засвоєнням у навчальному процесі комплексу з восьми культур: ринкової, правової, демократичної, культури діалогу, організаційної, технологічної, екологічної та культури повсякденного життя [1, с.21].

З поданої компетентнісної структури проаналізуємо ту складову, яка дотична до теми нашого дослідження. Отож у поданій класифікації культур, як бачимо, комунікативна чи іншомовна компетентності відсутні, натомість вжито більш широке поняття – «культура діалогу», – яке вказує на готовність сучасного фахівця до комунікації в багатомовному й полікультурному інформаційному просторі як життєву та професійну необхідність. У даному випадку під культурою діалогу слід розуміти толерантність, неупередженість, знання етнічних стереотипів взаємосприйняття носіїв нерідної мови й культури, сприймання різних форм плюралізму, умінь уникати міжкультурних конфліктів або ж здатність конструктивно їх розв'язувати. Формування зазначених якостей для забезпечення людини від так званого «культурного шоку» – одне із завдань міжкультурної дидактики. На основі уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та багатьма аспектами національних культур у міжкультурній дидактиці вживається поняття «культурна компетенція», яке відображає зумовленість комунікації національною культурою і якому протиставляється «інтеркультурна (міжкультурна) компетенція», що означає здатність спілкуватися в міжкультурному контексті, адекватно себе поводити в ситуаціях зіткнення з

представниками інших культур» [10, с. 264]. Інтеркультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності і визначається відповідністю комунікативної та мовної поведінки в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Визначальними характеристиками інтеркультурної компетенції називають здатність встановлювати й зберігати позитивні стосунки з представниками чужих культур, уміння ефективно спілкуватися з ними при найменшій втраті і викривленні інформації і, як результат, досягати бажаного рівня згоди та співпраці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, компетентність в іншомовній освіті фахівців – категорія поліфункціональна, має кількарівневу структуру (фахові знання й уміння, ціннісні орієнтації, ставлення до професійної діяльності (мотивація) і здатність її удосконалювати, результативність праці тощо), характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності й забезпечує досягнення успіху. На основі порівняльного аналізу різних точок зору на предмет нашого дослідження можемо стверджувати: компетентності в іншомовній освіті – не самоціль, а дієвий шлях саморозвитку й самовдосконалення в професійній діяльності. Зокрема, в іншомовній освіті фахівців актуалізуються такі компетентності: комунікативна, культурна, міжкультурна, які інтегрують такі субкультури: ринкову, правову, демократичну, культуру діалогу, організаційну, технологічну, екологічну та культуру повсякденного життя. Зазначені компетентності, як підтверджує власний досвід викладання іноземної мови за фаховим спрямуванням, співвідносяться як з кваліфікаційними вимогами до професійної підготовки, так і з державними стандартами сучасної іншомовної освіти фахівців. Остання, на нашу думку, виступає важливим критерієм конкурентоздатності фахівців, а тому формування компетентностей повинно спрямовуватися на забезпечення очікуваного прикінцевого результату професійної підготовки у вищій школі – самодостатній спеціаліст, спроможний до жорсткої конкуренції на міжнародному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність учителів // Шлях освіти / А.Василюк. – 1998. – №4. – С.20 – 23.
2. Вінник Н. Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетентностей у професійній освіті / Н.Вінник // Соціальна психологія. – 2008. – № 1 (27). – С.149 – 157.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А.Зимняя / [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая.–Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Малий Дуден. Німецька граматики. Видання третє, перероблене / Рудольф та Урсула Гоберги. Бібліографічний інститут & Ф.А. Брокгауз / Пер. з нім та упор. Володимира Оленича. – Ужгород: Мистецька лінія, 2006. – 440 с.
5. Пометун І.О. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / І.О.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій, 2004. – 10 с.
6. Проект «нова школа». Простір освітніх можливостей / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: novashkola@mon.gov.ua
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация Дж.Равен. – М.: Кошпо-Центр, 2002. – 142 с.
8. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личности ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторский // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 22 – 28.
9. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие для вузов / А.Шелтен / Научный редактор Г.М. Романцев.– Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1996. – 288 с.
10. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Ting-Toomey S., Korzenny F. (eds.) Cross-cultural Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage, 1991. PP. 259 – 275.

References

1. Vasylyuk, A., 1998. Pol's'ka profesiyna pedahohika pro kompetentnist' uchyteliv [Polish professional pedagogy about teacher competence]. Education path, 4, pp. 20 – 23.
2. Vinnyk, N., 2008. Problematyka kontseptsiy klyuchovykh kvalifikatsiy i kompetentsiy u profesyinyi osviti [Problems of concepts of key qualifications and competences in vocational education]. Social Psychology, 1 (27), pp. 149 – 157.
3. Zymnyaya, Y.A., 2006. Klyuchevye kompetentsyy – novaya paradyhma rezul'tata sovremennoho obrazovanyya [Key competencies - a new paradigm of the result of modern education]. [online] Internet magazine "Eidos". Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Rudolf' ta Ursula Hoberhy. 2006. Malyy Duden. Nimets'ka hramatyka [Malyi Duden. German grammar]. Translation from German and upor. V. Olenich 3rd Ed. Uzhgorod: Art line.
5. Pometun, I.O. 2004. Kompetentnisnyy pidkhd do otsinyuvannya rivniv dosyahnenn' uchniv [Competency Approach to Student Achievement Level Assessment]. Kyiv: Presentation at the meeting of the Center for Testing Technologies.
6. Proekt «nova shkola». Prostir osvitnikh mozhlyvostey [Project "new school". Educational Opportunity Space]. [online] Available at: novashkola@mon.gov.ua.

7. Raven, Dzh. 2002. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. Vyyavlenye, razvitye y realizatsyya [Competence in modern society. Identification, development and implementation]. Moscow: Koshto-Center.
8. Khutorsky, A.V., 2005. Klyuchevye kompetentsyy kak komponent lichnostno oryentirovannoy paradyhmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-oriented education paradigm]. Public education, 2, pp. 22 – 28.
9. Shelten, A.; Romantsev, H.M. ed., 1996. Vvedeniye v professyonal'nuyu pedahohyku [Introduction to professional pedagogy]. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State Vocational Pedagogical University.
10. Kim, Y., 1991. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. In: S. Ting-Toomey and F. Korzeny, eds. Cross-cultural Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage. pp. 259 – 275.

В статье проанализированы компетентностные структуры профессиональной подготовки, разработанные украинскими и зарубежными учеными, выделен ряд компетентностей, актуальных для иноязычного образования современных специалистов. Рассмотрено эволюцию понятия «компетентность» относительно изучения иностранного языка: от грамматической, по Н.Хомскому, до коммуникативной и межкультурной – в современной дидактике. На основании проекции на сферу профессиональной деятельности определена практическая направленность отдельных компетентностей, обеспечивающих усвоение иностранного языка как доступного средства общения и обогащения опыта профессиональной подготовки. Обосновано их значение для формирования иноязычной коммуникативной культуры как критерия готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. На основании анализа научных источников и апробации автором статьи компетентностного подхода в преподавании иностранного языка за профессиональным направлением сформулированы выводы о корреляции компетентностей и требований образовательной программы по иноязычному образованию в контексте профессиональной подготовки современных специалистов.

Ключевые слова: иноязычное образование, профессиональная подготовка, компетентностные структуры, грамматическая компетентность, коммуникативная компетентность, межкультурная компетентность, компетенция.

The purpose of the research is to reveal the essence and practical orientation of the competences relevant for the foreign language education of modern specialists. The theoretical significance of scientific research is determined by the hypothesis: the integration of competences in the process of studying a foreign language increases the level of foreign communication culture. The practical significance of the research results is to test and confirm the hypothesis in its own experience of teaching a foreign language to students of non-philological specialties. In the process of preparation of the article, theoretical methods (analysis, comparison, classification) and empirical methods (observation, rating method, test control, questionnaires) were used. The article analyzes competent structural professional training, developed by Ukrainian and foreign educational institutions, as well as a number of competences relevant to foreign language education of modern specialists. The evolution of the concept of "competence" is considered in relation to the study of a foreign language: from grammatical, according to M. Khomsky, to communicative and intercultural - in modern didactics. On the basis of the projects of the sphere of professional activity, the practical direction of the individual competencies is determined, which ensure the attraction of a foreign language as an accessible means of communication and the gathering of experience of professional training. Their significance for the formation of a foreign language communicative culture, which is a criterion for future specialists' readiness for professional activity, is discussed. On the basis of analysis of scientific sources and the author's verification of the competency approach in teaching in a foreign language according to the professional orientation, a conclusion is made about the correlation of competences and requirements of educational programs in foreign languages in the variables of professional training of modern specialists.

Key words: foreign language education, professional training, competence, grammatical competence, communicative competence, intercultural competence, competence.

УДК 802.0:37-5

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-194-196

Telychko Natalia Victorivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor,
Mukachevo State University, Mukachevo

FORMS AND METHODS OF CONTROL OF THE FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

One of the most challenging tasks for language instructors is finding effective ways to determine what and how much their students are actually learning. Instructors need to think carefully about what kinds of knowledge their tests allow students to demonstrate. This article provides guidance on ways of using traditional tests and alternative forms of assessment. Traditional pencil-and-paper tests ask students to read or listen to a selection and then answer questions about it, or to choose or produce a correct grammatical form or vocabulary item. Such tests can be helpful as measures of students' knowledge of language forms and their listening and reading comprehension ability. It should be noted that the choice of forms and methods of control is determined by the purpose and objectives of the training and depends on the type of speech activity and the component of the foreign-language communicative competence that is evaluated. Methodically and content-based control provides an opportunity to objectively identify the level of formation of foreign-language communicative competence, to locate certain deficiencies in a timely manner and take the necessary measures to eliminate them.

Key words: methodical control, content control, alternative forms of assessment, training tasks, traditional tests.

Urgency of the problem. Nowadays language teaching is based on the idea that the goal of language acquisition is communicative competence: the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals. The desired outcome of the language learning process is the ability to communicate competently, not the ability to use the language exactly as a native speaker does.

One of the most challenging tasks for language instructors is finding effective ways to determine what and how much their students are actually learning. Instructors need to think carefully about what kinds of knowledge their tests allow students to demonstrate.

This article provides guidance on ways of using traditional tests and alternative forms of assessment. Popup windows on the Alternative Assessment page illustrate the use of checklists and rubrics for evaluation.

Goal setting. Traditional pencil-and-paper tests ask students to read or listen to a selection and then answer questions about it, or to choose or produce a correct grammatical form or vocabulary item. Such tests can be helpful as measures of students' knowledge of language forms and their listening and reading comprehension ability.

However, instructors need to consider whether these tests are accurate reflections of authentic language use. The tests usually do not

present reading comprehension and listening comprehension questions until after students have read or listened to the selection. In real life, however, people know what information they are seeking before they read or listen. That is, they have specific information gaps in mind as they begin, and those gaps define the purpose for reading or listening.

To make language tests more like authentic listening and reading activities, instructors can give students the comprehension questions before they listen to or read the selection. This procedure sets up the information gaps that students will then seek to fill as they listen or read [3, p.38].

Instructors also need to be careful about what pencil-and-paper tests are actually testing. A quiz on which students listen to a selection and then respond to written questions is testing reading ability as well as listening skills and will give a lower-than-appropriate score for students whose oral comprehension is stronger than their reading comprehension. A test on which students read a selection and then answer multiple-choice questions is testing their knowledge of the language used in the questions as well as that used in the selection itself. If the language used in the questions is not keyed to students' proficiency level, the test will not reflect their ability accurately.

Language instructors also encounter students who do well on pencil-and-paper tests of grammar and sentence structure, but make mistakes when using the same forms in oral interaction. In such cases, the test is indicating what students know about the language, but is not providing an accurate measure of what they are able to actually do with it.

When the goal of language instruction is the development of communicative competence, instructors can supplement (or, in some cases, replace) traditional tests with alternative assessment methods that provide more accurate measures of progress toward communication proficiency goals. This can be done by combining formative and summative types of assessment.

Summative assessment

- Takes place at the end of a predetermined period of instruction (for example, mid-term, final)
- Rates the student in relation to an external standard of correctness (how many right answers are given)
- Is the approach taken by most traditional and standardized tests

Formative assessment

- Takes place on an ongoing basis as instruction is proceeding
- Rates the student in terms of functional ability to communicate, using criteria that the student has helped to identify
- Helps students recognize ways of improving their learning
- Is the approach taken by alternative assessment methods

Alternative Assessment

Alternative assessment uses activities that reveal what students can do with language, emphasizing their strengths instead of their weaknesses. Alternative assessment instruments are not only designed and structured differently from traditional tests, but are also graded or scored differently. Because alternative assessment is performance based, it helps instructors emphasize that the point of language learning is communication for meaningful purposes [1, p.92].

Alternative assessment methods work well in learner-centered classrooms because they are based on the idea that students can evaluate their own learning and learn from the evaluation process. These methods give learners opportunities to reflect on both their linguistic development and their learning processes (what helps them learn and what might help them learn better). Alternative assessment thus gives instructors a way to connect assessment with review of learning strategies.

Introducing alternative assessment

With alternative assessment, students are expected to participate actively in evaluating themselves and one another. Learners who are used to traditional teacher-centered classrooms have not been expected to take responsibility for assessment before and may need time to adjust to this new role. They also may be skeptical that peers can provide them with feedback that will enhance their learning.

Instructors need to prepare students for the use of alternative assessments and allow time to teach them how to use them, so that

alternative assessment will make an effective contribution to the learning process.

Alternative assessment methods

Effective alternative assessment relies on observations that are recorded using checklists and rubrics.

Incorporating alternative assessment into classroom activities

Instructors should plan to introduce alternative forms of assessment gradually, in conjunction with traditional forms of testing. Using a combination of alternative assessments and more traditional measures allows the instructor to compare results and obtain a more comprehensive picture of students' language performance than either alternative or traditional measures alone would provide.

At first, the instructor should use checklists and rubrics to evaluate student performance but not ask students to do self and peer evaluation. When creating checklists and rubrics, instructors can ask students to provide input on the criteria that should be included in each. This approach gives the instructor time to become more comfortable with the use of alternative assessments, while modeling their use for students. The process helps students understand how they will benefit from alternative assessment and how they can use it effectively [2, p.15].

Because alternative assessment depends on direct observation, instructors can most easily begin to use it when evaluating students' writing assignments and individual speaking tasks such as presentations. Once an instructor has reached a level of comfort with checklists and rubrics, they can also be used when observing students interacting in small groups. When doing this, however, the instructor needs to be aware that group dynamics will have an effect on the performance of each individual.

Once students are familiar with the use of checklists and rubrics for evaluation, they can gradually begin to assess their own learning and provide feedback to their peers. This aspect of alternative assessment can easily be included in the evaluation segment of a lesson. In classrooms where traditional forms of assessment are required, this gives the instructor multiple ways of measuring progress without increasing the time students spend taking traditional tests.

Self Assessment

Students can become better language learners when they engage in deliberate thought about what they are learning and how they are learning it. In this kind of reflection, students step back from the learning process to think about their language learning strategies and their progress as language learners. Such self assessment encourages students to become independent learners and can increase their motivation.

Portfolios

Portfolios are purposeful, organized, systematic collections of student work that tell the story of a student's efforts, progress, and achievement in specific areas. The student participates in the selection of portfolio content, the development of guidelines for selection, and the definition of criteria for judging merit. Portfolio assessment is a joint process for instructor and student [5, p.69].

Portfolio assessment emphasizes evaluation of students' progress, processes, and performance over time. There are two basic types of portfolios:

- A process portfolio serves the purpose of classroom-level assessment on the part of both the instructor and the student. It most often reflects formative assessment, although it may be assigned a grade at the end of the semester or academic year. It may also include summative types of assignments that were awarded grades.
- A product portfolio is more summative in nature. It is intended for a major evaluation of some sort and is often accompanied by an oral presentation of its contents. For example, it may be used as an evaluation tool for graduation from a program or for the purpose of seeking employment [4, p.45].

In both types of portfolios, emphasis is placed on including a variety of tasks that elicit spontaneous as well as planned language performance for a variety of purposes and audiences, using rubrics to assess performance, and demonstrating reflection about learning, including goal setting and self and peer assessment.

Portfolio characteristics:

- Represent an emphasis on language use and cultural understanding
- Represent a collaborative approach to assessment
- Represent a student's range of performance in reading, writing, speaking, and listening as well as cultural understanding
- Emphasize what students can do rather than what they cannot do
- Represent a student's progress over time
- Engage students in establishing ongoing learning goals and assessing their progress towards those goals
- Measure each student's achievement while allowing for individual differences between students in a class

- Address improvement, effort, and achievement
- Allow for assessment of process and product
- Link teaching and assessment to learning

Conclusion. It should be noted that the choice of forms and methods of control is determined by the purpose and objectives of the training and depends on the type of speech activity and the component of the foreign-language communicative competence that is evaluated. Methodically and content-based control provides an opportunity to objectively identify the level of formation of foreign-language communicative competence, to locate certain deficiencies in a timely manner and take the necessary measures to eliminate them.

References

1. Hreylikh O. (2012), Communicative culture as a component of the pedagogical culture of a teacher of a high educational establishment [«Komunikativna kultura yak komponent pedahohichnoyi kultury vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu»], Psykholinhvistyka, №9, Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling._\[07.09.2012\]](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling._[07.09.2012])
2. Panova L.S., Andriyko I.F., Tezikova S.V. (2009), *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk* [Methodology of teaching foreign languages in general educational institutions: textbook]. Scientific notes. – Series: Philological Sciences. Collection of scientific works №81, pp. 141 – 146.
3. Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, 1990.
4. Clyne M. *Intercultural communication at work: Cultural values in discourse* / M. Clyne. – Cambridge University Press, 1994. – 217 p.
5. Cohen R. *International Communication: An Intercultural Approach* / R. Cohen // *Cooperation and Conflict*. –1987. – Vol. 22. – P.63-80

Одна из самых сложных задач для преподавателей языка - найти эффективные способы определения того, какие знания их тесты позволяют студентам продемонстрировать. В этой статье приводятся рекомендации относительно способов использования традиционных тестов и альтернативных форм оценки. Традиционные тесты с карандашом и бумагой предлагают учащимся прочитать или послушать, а затем выбрать правильный вариант ответа на вопросы о той или иной правильной грамматической форме или лексике. Такие тесты могут быть полезны в качестве измерений знаний учащихся о языковых формах и их способности слушать и читать. Следует отметить, что выбор форм и методов контроля определяется целями и задачами обучения и зависит от типа речевой деятельности и компонента оцениваемой коммуникативной компетенции иностранного языка. Методический и контентный контроль дает возможность объективно идентифицировать уровень формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке, своевременно выявлять определенные недостатки и принимать необходимые меры для их устранения. Выбор форм и способов контроля определяется целью и целями обучения и зависит от вида речевой деятельности и компонента иноязычной коммуникативной компетенции, оценивается. Методически и содержательно обоснованный контроль позволяет объективно определить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, своевременно выявить определенные недостатки и принять необходимые меры для их устранения.

Ключевые слова: методический контроль, контентный контроль, альтернативные формы оценки, учебные задачи, традиционные тесты.

Одним з найскладніших завдань для викладачів мови є знайти ефективні способи визначення того, які знання їх тести дозволяють студентам продемонструвати. У цій статті пропонуються рекомендації щодо способів використання традиційних тестів і альтернативних форм оцінювання ініомовних комунікативних навичок. Традиційні тести з олівцем і папером пропонують учням прочитати або послухати, а потім вибрати правильний варіант відповіді на питання про ту чи іншу правильну граматичну форму або лексичну одиницю. Такі тести можуть бути корисні в якості вимірювань знань учнів про мовні форми та їх здатність слухати і читати. Слід зазначити, що вибір форм і методів контролю визначається цілями і завданнями навчання і залежить від типу мовної діяльності й компонента оцінюваної комунікативної компетенції іноземної мови. Методичний і контентний контроль дає можливість об'єктивно ідентифікувати рівень формування комунікативної компетенції іноземною мовою, своєчасно виявляти певні недоліки і вживати необхідних заходів для їх усунення. Контроль також здійснюється у двох основних формах: суб'єктивній та об'єктивній. Рецептивні види мовленнєвої діяльності, зазвичай, перевіряються двома формами контролю, а репродуктивно-продуктивні — тільки суб'єктивними формами. Вимірювання та оцінювання викладачем рівня сформованості у студентів комунікативної компетентності є важливим і безумовним чинником як для викладачів, так і для студентів. Від якості контролю великою мірою залежить як ефективність організації процесу навчання, так і ступінь навченості студентів. Сучасна теорія і практика передбачають, що рівень сформованості ініомовної комунікативної компетентності визначається за допомогою вимірювання вищезазначених компонентів. З урахуванням комунікативного підходу до контролю, такі рольові або ділові ігри зазвичай містять мовленнєві комунікативні завдання (продуктивні та рецептивні), які забезпечують контроль рівня сформованості лінгвістичних, соціолінгвістичних і прагматичних компетентностей студентів. Вибір форм і способів контролю визначається метою та цілями навчання і залежить від виду мовленнєвої діяльності та компонента ініомовної комунікативної компетентності, що оцінюється. Методично і змістовно обґрунтований контроль надає можливість об'єктивно визначити рівень сформованості ініомовної комунікативної компетентності, своєчасно виявити певні недоліки та вжити необхідних заходів для їх усунення.

Ключові слова: методичний контроль, контентний контроль, альтернативні форми оцінки, навчальні завдання, традиційні тести.

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378"191"(439)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-197-200

Кобаль Василь Іванович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УГОРЩИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ГЕОГРАФІЧНО-РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті порушено проблему взаємозв'язку між регіональними особливостями розміщення соціальних інститутів вищої освіти Угорщини та доступністю вищої освіти для населення багатонаціональної країни на рубежі ХІХ-ХХ ст. у період входження Угорщини до складу Австро-Угорської імперії і до початку Першої світової війни. У процесі дослідження встановлено, що до Першої світової війни під впливом позитивних соціально-економічних процесів відбулися і зміни у системі вищої освіти країни, зокрема, у плані збільшення кількості закладів вищої освіти та їх розширення у географічно-регіональному аспекті, що значно покращило доступ населення до здобуття вищої освіти.

Ключові слова: університет, коледж, географія освіти, географія навчання, Будапешт, Клуж, мова навчання, мережа закладів вищої освіти, регіональне розташування.

Постановка проблеми. Дослідження в сфері вищої освіти є міждисциплінарною галуззю науки, яка охоплює не лише географічні і територіальні аспекти, а й демографію, педагогіку, статистику, соціологію та політологію. Дослідження вищої освіти є однією з найцікавіших галузей науки, оскільки окремі дослідники вивчають власне середовище діяльності. У процесі вивчення географічних аспектів вищої освіти як галузі науки доцільно конкретизувати поняття «географія вищої освіти». У вузькому значенні, на думку Янчо Томаша (Jancsó Tamás), географія вищої освіти – це дослідження з територіальної точки зору інституційної системи вищої освіти та її інфраструктури [1]. Для визначення цього поняття у більш широкому значенні необхідно конкретизувати трактування нами словосполучень «географія освіти» і «географія навчання».

Географія освіти розглядає просторовий розподіл закладів освіти і середню чисельність тих, хто навчається за роками навчання. Географія навчання вивчає заклади освіти крізь призму їх територіального розташування та функціонування взаємозв'язків освітньої інфраструктури [2]. Географію освіти можна розподілити на підструктурні компоненти в залежності від структури системи освіти країни. Так, в Україні можна виділити географію дошкільної освіти, географію загальної середньої освіти, географію позашкільної освіти, географію професійно-технічної освіти, географію дофахової вищої освіти, географію вищої освіти тощо. Разом з тим, географія освіти розглядається нами як частина географії послуг, яка є частиною соціальної географії.

Також слід зазначити, що різкого розмежування між поняттями географія освіти та географія навчання не можна робити. Зокрема, Жужанна М. Джазар (M. Császár Zsuzsanna) зазначає: «Географія освіти стосується, зокрема, освіти населення, географічних та просторових аспектів системи освіти та навчання. З територіальної точки зору вона вивчає взаємозв'язок між рівнем освіти, професійними потребами та рівнем розвитку певної галузі, рівнем навчання, освітньою інфраструктурою, доступністю освіти як послуги та ефективністю навчання» [3, с.10]. Як окремий напрямок вивчення освіти в межах географії з'явився в 1960-х роках. Становлення і розвиток географії освіти як дисципліни було започатковано Колін Брокком (Colin Brock) у 1996 році на Міжнародній конференції Європейського порівняльного педагогічного товариства (Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság). Саме в цей час актуалізується проблема «витоку мозків», оскільки було встановлено, що значна частина населення свідомо планувала продовжувати навчання в Європі, за межами Угорщини. А у Західній Європі у цей період відбувалося масове збільшення кількості закладів вищої освіти. Між різними європейськими країнами існували значні відмінності щодо географічного підходу

до планування та розміщення закладів вищої освіти, що пояснювалося головним чином політичними причинами [2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Серед угорських дослідників є відносно невелика кількість розвідок щодо географічних аспектів розвитку вищої освіти країни. Серед них, Янчо Томаш (Jancsó Tamás) виділяє спільне дослідження кінця 70-их рр. ХХ ст. Центру педагогічних досліджень вищої освіти та Регіонального географічного відділення ELTE, в межах якого під керівництвом Бели Шарфалви (Sárfalvi Béla) і Йожефа Немеша Нада (Nemes Nagy József) було розпочато географічне вивчення угорської вищої освіти [4]. Це єдина робота, що конкретно розглядає територіальну нерівність в інституційній мережі вищої освіти Угорщини та кількість студентів до зміни радянського режиму.

В аспекті нашого дослідження доцільно також відзначити дослідження Каталін Форрей (Förrey R. Katalin) – керівника відділу педагогічних наук Університету Печа, дослідниці вищої освіти [5; 6], Томаша Козьми (Kozma Tamás) – професора кафедри педагогічних наук Дебреценського університету [7; 8], у яких автори акцентують увагу на взаємозв'язку між вищою освітою і регіональними особливостями держави. Як історик, Андор Ладані (Ladányi Andor) [9; 10] вивчає структурні та кількісні характеристики мережі вищої освіти. Янош Рехніцер (Rechnitzer János) досліджує вплив закладів вищої освіти на регіональну соціальну структуру, відносини між регіоном та установами після соціально-політичних змін у державі [11; 12]. Також слід згадати дослідження Жужанни М. Чашар (M. Császár Zsuzsanna), чия робота з географічної освіти була опублікована в 2004 році [3], де, крім концептуальних визначень, детально розглядається лише територіальна нерівність державної освіти після зміни політичного режиму в Угорщині.

З-поміж останніх досліджень можна виділити докторську дисертацію Аттіли Сабо (Szabó Attila) [13], у якій досліджено просторову структуру мережі навчальних закладів періоду Хортистської Угорщини між 1920 і 1938 роками. Ця робота заслуговує на увагу, оскільки перші дослідження освітньої географії не розглядають цей період. Як видно з вищезазначеного, питання регіональних особливостей системи вищої освіти Угорщини до першої світової війни, після Тріанонського договору, під час і після Другої світової війни недостатньо вивчені. Янчо Томаш (Jancsó Tamás) зазначає, що в ХХ столітті переважали догматичні висловлювання угорських дослідників вищої освіти, про те, що мережа закладів вищої освіти Угорщини є структурованою з надмірним переважанням кількості закладів вищої освіти у Будапешті [1]. Тому, як зазначає автор, для того щоб більш об'єктивно вивчити досліджуване питання необхідно охопити






дослідженням більш тривалий період, щоб тимчасові зміни структурних характеристик були вивчені більш детально, комплексно.

Мета статті: вивчення особливостей і причини географічно-регіонального аспекту структурування закладів вищої освіти Угорщини до Першої світової війни.

Результати дослідження. На законодавчій базі 1848 року, політичній – Компромісу 1867 року, економічній – промислова революція, Угорщина, хоч і із запізненням, але перейшла із слабозвиненої аграрної країни у аграрно-промислову державу. На рубежі XIX-XX ст. угорська вища освіта ще відставала у своєму розвитку у порівнянні з країнами західної Європи, але період перебування Угорщини у складі дуалістичної держави, аж до Першої світової війни, вважається періодом розвитку країни. Індустріалізація активізувала процес урбанізації. Саме в цей період Будапешт стає столицею Угорщини, а угорська мова – державною мовою (1867 р.). Ці зміни позитивно вплинули і на досліджувані нами тенденції щодо розвитку системи вищої освіти.

Заклади вищої освіти на початку XX століття були розділені на три великі групи, а саме: університети, юридичні академії (або юридичні коледжі) і теологічні (богословські) коледжі. У 1900 році Угорщина мала практично два великі центри вищої освіти – Будапешт та Клуж. У цих двох населених пунктах існували три заклади вищої освіти: Угорський Королівський університет у Будапешті, Угорський Королівський університет у Клужі та Королівський університет прикладних наук ім. Йозефа [14]. Крім університетів, в країні існувало три королівські (в Кошицях, Ораді і Братиславі) та сім конфесійних юридичних академії (в Егері, Печі, Прешові, Дебрецені, Кечкеметі, Марамарошсегеті і Шарошпотокі), у яких підготовка юристів здійснювалася на низькому рівні. Але значна кількість юридичних академії на теперішній території країни, як і раніше, залишалися головним центром вищої освіти, а деякі з них пізніше стали основою кількох сучасних інституцій вищої освіти [15].

Важливою частиною інституційної мережі закладів вищої освіти були коледжі богослов'я різних конфесій. У 1910 році таких

-  - Технічний університет
-  - Університет
-  - Королівська юридична академія
-  - Конфесійна юридична академія
-  - Богословський коледж

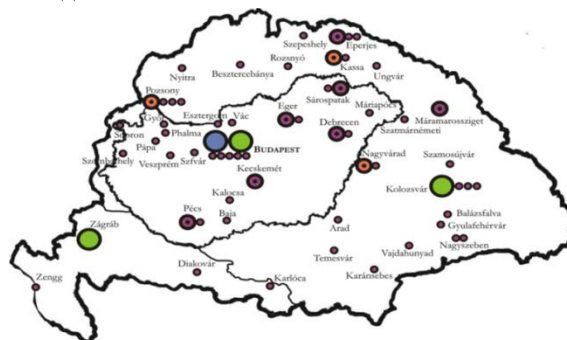


Рис. 1. Мережа закладів вищої освіти Угорщини у 1910 році [15; 17]

З початку XX століття до початку Першої світової війни кількість студентів у закладах вищої освіти постійно збільшувалася. Так, за даними Статистичних щорічників Угорщини з 1900 по 1914 рік кількість студентів збільшилася з 11 560 до 16 958 відповідно (на 44%). Збільшення попиту на вищу освіту пов'язане, перш за все, з економічним та соціальним зростанням, а також з демографічним вибухом наприкінці XIX ст. Позитивним також є те, що це зростання в основному торкнулося університетів, де кількість працівників збільшилася з 8 528 до 13 126 (на 54%). Кількість

закладів було 46, але в них навчалася лише 10-15% студентів, їх середня кількість становила 45, і лише 150 студентів відвідували найбільшу установу – Дебреценський реформатський інститут (до 1923 р.). Крім цього, згідно зі статистичними даними про вищу освіту, існувала гірничо-лісова академія (м. Банська-Штявниця), реорганізована в коледж у 1904 р., чотири економічні академії і Будапештське училище образотворчих мистецтв [15].

У нашому дослідженні ми не ставили собі за мету здійснити детальний аналіз структури навчання. Але аналіз статистичних даних цього періоду свідчить про те, що освіта на університетському рівні відповідала європейським стандартам якості того часу лише в окремих галузях освіти (інженер, лікар). Через велику кількість студентів (47% студентів у 1910 році) та недоліки в організації освітнього процесу, неналежне забезпечення кадрами рівень підготовки юристів, як вже зазначалося вище, був на низькому рівні. Незважаючи на те, що територіально, кількість закладів вищої освіти, де готували юристів, постійно зменшувалася, але більшість студентів навчалися у них, тому що престиж юридичної освіти був високим у суспільстві, а навчання, як правило, було на низькому рівні, що полегшувало вступ та отримання юридичної освіти [16].

У Хорвато-Сербському регіоні головним закладом вищої освіти був Королівський університет у м. Загреб. Чисельність студентів у ньому до Першої світової війни коливалась біля тисячі осіб. Навчання велося хорватською та латинською мовами. Цей університет був центром хорватської науки. У 1905 році в університеті навчалася 879 хорватських, 188 сербських і лише дев'ять німецьких і чотири угорських носії мови, що свідчить про регіонально-географічну спрямованість розподілу студентів відповідно до їх рідної мови. Крім університету, в цьому регіоні були ще три інші коледжі: два невеликі хорватські римо-католицькі у містах Зенг (Zengg) і Дяковар (Diakovár), а також більший православний сербський у географічно-історичному регіоні Сремські Карловці (szerémségi Karlóvács). Мережа закладів вищої освіти Угорщини станом на 1910 рік подано на рис. 1.

студентів у юридичних академіях збільшилася лише на 4%, а в конфесійних та богословських закладах вищої освіти – на 26%, що свідчить про розширення та урізноманітнення структури системи вищої освіти [15]. Початок XX ст. характеризувався збереженням нерівномірності регіонального розподілу студентів закладів вищої освіти Угорщини: у 1900 році 63% студентів навчалися у двох закладах вищої освіти Будапешта. Також приблизно 10% всіх студентів конфесійних та богословських університетів і коледжів відвідували чотири заклади вищої освіти вищезазначеного типу в

Будапешті. Тому частка студентів у Будапешті становила на 1-1,5% більше усіх студентів інших закладів вищої освіти Угорщини [15].

У 1905 році частка студентів, що навчалися у закладах вищої освіти Будапешта знизилася з 63% до 55%, у зв'язку з активним розвитком університету у місті Клуж. Однак у середині десятиліття процес активного розвитку закладу вищої освіти зупинився. І Будапешт знову повертає собі статус міста-лідера вищої освіти, і в 1914 році частка студентів у Будапешті досягла 65%. У 1914 році в Угорському університеті Будапешта навчалось 8 185 студентів. Він був одним із найбільших університетів Європи. Враховуючи те, що населення країни того часу перевищувало 18 млн. осіб, а в Будапешті проживало близько 880 тис., то його частка у вищій освіті країни була найвищою у ХХ ст. До 1910-х років географічно-територіальна ситуація щодо розташування закладів вищої освіти істотно не змінилася. У зв'язку зі значним зростанням кількості студентів, потреба у створенні нових університетів поставала досить гостро. Вивчалися питання щодо створення закладів вищої освіти в містах Дебрецен, Печ, Братислава, Сегед. У 1912 році було прийнято рішення про створення одночасно двох

університетів в Дебрецені та Братиславі, в яких навчання почалося у 1914/15 навчальному році [16].

Висновки і перспективи подальших досліджень. До першої світової війни під впливом позитивних соціально-економічних процесів відбулися і зміни в системі вищої освіти країни, зокрема, в плані збільшення кількості закладів вищої освіти та їх розширення у географічно-регіональному аспекті, що значно збільшувало доступність громадян до здобуття вищої освіти. Важливо також зазначити, що у зв'язку з цим, доступність до вищої освіти для багатонаціонального угорської меншини Австро-Угорщини на рубежі століть значною покращилася. Адже, крім університетів та інших типів закладів вищої освіти, в Будапешті, функціонували університети в містах Загреб, Клуж, Дебрецен та Братислава. Але розпад монархії після Першої світової війни та наступний Трианонський мирний договір призупинили цей процес. У подальших дослідженнях ми зупинимось на аналізі географічно-регіональної структури змін у системі вищої освіти Угорщини між двома світовими війнами.

Список використаних джерел

1. Jancsó T. (2013): A magyar felsőoktatás 1900-tól 1945-ig [Elektronikus erőforrás]. - Hozzáférési mód : https://jancsotamasgondolkodik.blog.hu/2013/08/04/magyar_felsooktatás_1900-tól_1945-ig.
2. Telbisz E. (2006): A képzés és képzettség magyarországi térszerkezetének jellemzése számítástechnikai módszerekkel / Diplomamunka, ELTE TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet, Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
3. M. Császár Zs. (2004): Magyarország oktatásföldrajza. Pro Pannonia Kiadói alapítvány, Pécs.
4. Nemes Nagy J. (1980): A magyar felsőoktatás területi szerkezetének főbb jellemzői és fejlődési tendenciái a hetvenes években. In: Nemes N. J. (szerk): Tanulmányok a felsőoktatás köréből - A felsőoktatás területi kapcsolatai. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
5. Forray R. K., Híves T. (2003): A leszakadás regionális dimenziói. Kutatás közben, 240 p.
6. Forray R. K. – Híves T. (2005): Regionalitás és felsőoktatás – Professzorok háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
7. Kozma T. (1982): Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon –Tervezéshez kapcsolódó kutatások 57.; Oktatáskutató Intézet, Budapest.
8. Kozma T. (1990): A felsőoktatás fejlesztése: Regionális megközelítés - Kutatás közben sorozat 133; Oktatáskutató Intézet, Budapest.
9. Ladányi A. (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai Kiadó, Budapest.
10. Ladányi A. (2000): Klebelsberg felsőoktatási politikája. Argumentum Kiadó, Budapest.
11. Rechnitzer J. (2005): Tudás, regionális fejlődés és felsőoktatás – Ünnepi Dolgozatok, 15 éves a győri közgazdász-képzés, Győr
12. Rechnitzer J. (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. Educatio folyóirat, 1., 50-63 p.
13. Szabó A. (2010): Magyarország oktatási intézményhálózatának térbeli struktúrája a Horthy-korszakban. PhD értekezés Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
14. Ladányi A. (1969): A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
15. Jancsó T. (2010): A magyarországi felsőoktatási intézmények területi és hallgatói létszámalakulása – különös tekintettel az 1989 utáni időszakra. Diplomamunka ELTE TTK Társadalom- és Gazdaságföldrajzi Tanszék, Budapest.
16. Ladányi A. (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai Kiadó, Budapest.

References

1. Jancsó, T. 2013. *A magyar felsőoktatás 1900-tól 1945-ig [Hungarian Higher Education from 1900 to 1945]* [Elektronikus erőforrás]. – Hozzáférési mód : https://jancsotamasgondolkodik.blog.hu/2013/08/04/magyar_felsooktatás_1900-tól_1945-ig.
2. Telbisz, E. 2006. *A képzés és képzettség magyarországi térszerkezetének jellemzése számítástechnikai módszerekkel [Characterization of the Hungarian spatial structure of education and training with computer methods]*. Diplomamunka, ELTE TTK Földrajz-és Földtudományi Intézet, Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
3. M. Császár Zs. 2004. *Magyarország oktatásföldrajza [Hungary's Geography of Education]*. Pro Pannonia Kiadói alapítvány, Pécs.
4. Nemes Nagy J. 1980. *A magyar felsőoktatás területi szerkezetének főbb jellemzői és fejlődési tendenciái a hetvenes években [The main features and trends of the territorial structure of Hungarian higher education in the seventies]*. In: Nemes N.J. (szerk): *Tanulmányok a felsőoktatás köréből. A felsőoktatás területi kapcsolatai. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.*
5. Forray, R. K., Híves, T. 2003. *A leszakadás regionális dimenziói [Regional dimensions of retreat]*. Kutatás közben, 240 p.
6. Forray, R. K. – Híves, T. 2005. *Regionalitás és felsőoktatás [Regionality and Higher Education]* – Professzorok háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
7. Kozma, T. 1982. *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon [Different territorial possibilities for the development of the education system in Hungary]*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 57 p.; Oktatáskutató Intézet, Budapest.
8. Kozma, T. 1990. *A felsőoktatás fejlesztése: Regionális megközelítés [Developing Higher Education: a regional approach]*. *Kutatás közben sorozat* 133 p.; Oktatáskutató Intézet, Budapest.
9. Ladányi, A. 1999. *A magyar felsőoktatás a 20. században [Hungarian higher education in the 20th century]*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
10. Ladányi, A. 2000. *Klebelsberg felsőoktatási politikája [Klebelsberg's Higher Education Policy]*. Argumentum Kiadó, Budapest.
11. Rechnitzer, J. 2005. *Tudás, regionális fejlődés és felsőoktatás [Knowledge, regional development and higher education]* – Ünnepi Dolgozatok, 15 éves a győri közgazdász-képzés, Győr.
12. Rechnitzer, J. 2009. *A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel [Changing the spatial structure of higher education and its relationship with regional structure]*. *Educatio folyóirat*, 1., 50-63 p.

13. Szabó, A. 2010. Magyarország oktatási intézményhálózatának térbeli struktúrája a Horthy-korszakban [Spatial structure of Hungary's educational institution network in the Horthy era]. PhD értekezés Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
14. Ladányi, A. 1969. A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében [Higher education in Hungary in the second half of the era of dualism]. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
15. Jancsó, T. 2010. A magyarországi felsőoktatási intézmények területi és hallgatói létszámalakulása – különös tekintettel az 1989 utáni időszakra [Territorial and Student Staff Development in Higher Education Institutions in Hungary - Particularly after 1989]. Diplomamunka ELTE TTK Társadalom - és Gazdaságföldrajzi Tanszék, Budapest.
16. Ladányi, A. 1999. A magyar felsőoktatás a 20. században [Hungarian higher education in the 20th century]. Akadémiai Kiadó, Budapest.

В статті затронута проблема взаємозв'язку між регіональними особливостями розміщення соціальних інститутів вищої освіти Венгрії та доступністю вищої освіти для населення многонціональної країни на рубежі XIX-XX вв. в період входу Венгрії в склад Австро-Угорської імперії та до початку Першої світової війни. В процесі дослідження встановлено, що до Першої світової війни під впливом позитивних соціально-економічних процесів відбулися зміни в системі вищої освіти країни.

Ключевые слова: университет, колледж, география образования, география обучения, Будапешт, Клуж, язык обучения, сеть высших учебных заведений, региональное размещение.

The article deals with the problem of the relationship between the regional features of the placement of social institutions in Hungary and the availability of higher education for the population of a multinational country at the turn of the XIX-XX centuries in the period of the entry of Hungary into the Austro-Hungarian Empire and before the start of the First World War. Therefore, the purpose of the article is to study the peculiarities and causes of the geographic-regional aspect of the structure of Hungarian higher education institutions prior to the First World War. The research was conducted by analyzing scientific sources, statistical data on the number of institutions of higher education, the number of students studying in them and certain aspects of their nationality, the most popular specialties, language of instruction. By comparing the data obtained with the peculiarities of social and economic processes in society until 1914, the conclusions were formulated. Institutions of higher education in the early twentieth century were divided into three large groups, namely, universities, law academies (or law colleges) and theological (theological) college. In 1900, Hungary had almost two large centers of higher education – Budapest and Cluj, where there were three institutions of higher education. In addition to universities, there were royal and religious law academies in the country, in which the training of lawyers was carried out at a low level; there were other types of higher education institutions, but the number of students in them was insignificant. At the Royal University in the city of Zagreb (Croatian-Serbian region of Hungary) up to the First World War, about a thousand people studied). The analysis of the nationality of students of this university points to the regional-geographical orientation of the distribution of students according to their native language. From the beginning of the twentieth century to the beginning of the First World War, the number of students in institutions of higher education constantly increased, due to economic and social growth, as well as a demographic explosion at the end of the XIX century. However, the beginning of the twentieth century, was characterized by the preservation of the uneven regional distribution of students in Hungarian higher education institutions: in 1900, 63% of students studied in two institutions of higher education in Budapest. The situation changed in 1912, when two universities were opened in Debrecen and Bratislava.

Key words: university, college, geography of education, geography of education, Budapest, Cluj, language of instruction, network of higher educational institutions, regional location.

УДК 37.011(73)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-200-203

Козубовська Ірина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Козубовський Ростислав Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мигалина Зоряна Іванівна,
аспірант;

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ США

У статті розглядаються питання організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-мігрантами в початковій школі США з метою попередження девіацій. Наголошується на важливій ролі школи як інституту соціалізації в профілактичній роботі, зокрема, створенні толерантного освітнього середовища для дітей-мігрантів. Розкриваються особливості компенсаторного навчання в початковій школі.

Ключові слова: діти-мігранти, девіації, профілактика, початкова школа, США.

Постановка проблеми. Проблема девіантної поведінки була об'єктом наукових досліджень, починаючи ще з часів античності, проте сьогодні інтерес до неї зростає, оскільки впродовж останніх десятиріч девіантні прояви набули значного поширення, в тому числі й серед неповнолітніх, включаючи учнів молодшого шкільного віку. Розповсюджуються нові види девіантних проявів серед неповнолітніх (рекет, розбійні напади, торгівля наркотиками, «кібербулінг»).

Девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Зауважимо, що сьогодні спостерігається зростання девіантних проявів серед неповнолітніх внаслідок міграційних процесів, які набули з другої половини кінця XX століття глобальних масштабів, охопивши всі континенти планети, соціальні верстви і групи суспільства, різні сфери суспільної життєдіяльності.

Міграція – від латинського «migratio» - переселення, переміщення населення, яке може відбуватися в межах однієї країни (внутрішня міграція) або з однієї країни в іншу (зовнішня міграція). Що стосується України, тут більш відчутною є внутрішня міграція, зв'язана з воєнними діями на сході країни. Оскільки активні міграційні процеси в Україні почалися порівняно недавно, доцільним є вивчення зарубіжного досвіду роботи з мігрантами.

Країною мігрантів традиційно вважаються Сполучені Штати Америки, тому саме в цій країні накопичено значний досвід роботи з мігрантами. Особливо це стосується соціально-педагогічної роботи з дітьми-мігрантами, яка є основою профілактики девіантної поведінки.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Різні аспекти девіантної поведінки інтенсивно досліджуються вітчизняними вченими (І.Запорожан, І.Ковчина, Н.Максимова, В.Оржеховська, І.Парфанович, В.Синьов, Т.Федорченко, М.Фіцула та ін.). Ними запропоновано дефініцію явища девіантності, охарактеризовано види девіацій, прояви, основні причини, здійснено вивчення особливостей профілактики. Проте на сьогоднішній день майже не дослідженими залишаються девіантні прояви серед дітей-мігрантів та особливості їх профілактики. Саме на ці аспекти звертається значна увага в працях багатьох американських учених (В.Менган, С.Морсі, С.Ніето, К.Слігер, П.Хаммер та ін.)

Мета статті: проаналізувати особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-мігрантами у початковій школі США як важливої передумови успішної профілактики формування девіантного способу поведінки. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань: розкрити сутність понять «девіантна поведінка», «профілактика», виявити причини девіантної поведінки учнів, з'ясувати особливості профілактичної роботи з дітьми-мігрантами в американській початковій школі. Методи дослідження: *теоретичні*: аналіз наукової літератури, документів, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження).

Результати дослідження. Відхилення в поведінці особистості, які входять у протиріччя з юридичними, моральними, етичними, соціальними нормами суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку – девіантною (від лат. – *deviatio* – відхилення), тобто, девіантна поведінка – це окремі вчинки, які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві. Згідно енциклопедичним словником-довідником, девіація – це соціальна поведінка, яка є відхиленням від поведінки «нормальної», соціально прийнятної в конкретному суспільстві [1, с.108].

Зазвичай вчені пояснюють девіантну поведінку неповнолітніх недоліками виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які сприяють вчиненню не схвалюваних суспільством дій. У неповнолітньому віці девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежності від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій.

Загалом виникнення девіацій у неповнолітніх зумовлено низкою факторів серед яких : соціально-економічні (низький життєвий рівень значної частини населення, безробіття, соціальне розшарування суспільства, криза сім'ї); психолого-педагогічні (труднощі підліткового віку, дезадаптація, недоліки виховної роботи школи, родини та інших соціальних інститутів); медико-біологічні (вади спадковості, підвищена збудливість, емоційна нестабільність, психічні розлади).

Що стосується дітей-мігрантів, то американськими вченими виявлено, що міграційні процеси призводять до виникнення комплексу проблем у дітей, які характеризуються певною специфікою і вимагають детального та невідкладного вирішення. Найважливішими серед них є: психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (діти, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; криза ідентичності, неузгодженість в системі цінностей і соціальних норм; загальна незадоволеність різними сторонами життєдіяльності і самим собою; труднощі пристосування до вимог системи освіти; труднощі адаптації до нового середовища спілкування, і як наслідок нерідко виникнення стану відчуженості, тривожності, психічної напруги й агресивності, підвищеної конфліктності та ін. Все це сприяє

формуванню девіантного способу поведінки [2; 3] і вимагає забезпечення відповідної профілактичної роботи.

Зуважимо, термін «профілактика» вживається в багатьох галузях науки і найчастіше тлумачиться як «попередження», «запобігання». В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» відзначається, що профілактика – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам [4, с.166].

Профілактика – це не лише низка заходів, спрямованих на виявлення й усунення причин і умов протиправних дій, але й система заходів виховної роботи з формування рис особистості школярів. Значення профілактики, особливо ранньої, посилюється її гуманністю в системі засобів виховної роботи, спрямованої на запобігання антисоціальної поведінки. Реалізація нерозривного зв'язку і єдності загального виховного процесу з попередженням протиправних вчинків є специфікою виховного змісту ранньої профілактики, її необхідність визначається наявністю навіть незначних відхилень у поведінці учнів. Профілактика – це частина загального навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Чільне місце в профілактичній роботі з дітьми-мігрантами початкової школи відводиться спеціальним заходам, спрямованим на успішну адаптацію до нових умов. Згідно з дослідженнями американських учених, найважливішою умовою ефективності адаптаційного процесу дітей-мігрантів є максимальне задоволення актуальних потреб, серед яких найбільше значення набувають потреби в: почутті спільності, спілкуванні, хороших взаєминах, приналежності до певної групи, отриманні знань, самореалізації, можливості бути самим собою, соціально-психологічної захищеності, впевненості в майбутньому, матеріальному благополуччі, сприятливих умовах проживання.

Серед багатьох об'єктивних факторів, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів в нове соціокультурне середовище, особливе значення, на думку більшості американських учених, має школа як інститут соціалізації. Саме школа, яка є специфічним полікультурним освітнім середовищем, має можливість створити всі умови для ефективності процесу соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки.

Як свідчать результати проведених американськими вченими досліджень, ефективним інструментом сприяння соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів є спеціально організоване толерантне розвивальне освітнє середовище, організоване з урахуванням специфіки соціальних проблем і психологічного стану дітей-мігрантів, яке сприяє нівелюванню наявних проблем соціокультурної адаптації, інтеграції дітей-мігрантів до приймаючого співтовариства, вирішенню проблем, пов'язаних із формуванням ідентичності в іншому соціокультурному середовищі.

Одним із засобів вирішення освітніх проблем дітей-мігрантів і сприяння адаптації є так зване «компенсаторне навчання» в початковій школі. Компенсаторне навчання дітей в США – це навчання неоднорідного контингенту учнів в класах, де навчаються діти різного соціально-економічного становища і національного походження. Метою такого навчання є максимальна нейтралізація недоліків у навчанні і вихованні певних груп дітей, гнучка реакція на соціокультурні зміни середовища.

Грунтовні дослідження компенсаторного навчання сьогодні майже відсутні у вітчизняній педагогічній науці. Проте вони досить інтенсивно вивчаються в США, зокрема, про це свідчать результати роботи вчених: М. Адамс, Р. Андерсон, Л. Картер, Р. Петерсон та ін.

Компенсаторне навчання в школах США представлено двома групами програм: соціально компенсаторними програмами (програми взаємодії з батьками) і власне педагогічними (білінгвальні, відновлюючі, обцинні, програми т'юторства та ін.).

Незважаючи на певні досягнення в розвитку компенсаторного навчання в педагогіці США, поки що дискусійним є визначення самого поняття «компенсаторне навчання». Сьогодні існує низка дефініцій. Компенсаторне навчання розглядається, як :

програма, спрямована на забезпечення рівних можливостей для учнів різних соціальних груп; освітня програма, спрямована на допомогу невстигаючим учням; освітня програма, спрямована на розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь дітей, для яких англійська мова не є рідною; освітня програма, яка сприяє розвитку полікультурності (білінгвальне навчання та ін.).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що компенсаторне навчання – це специфічна форма навчання, яка забезпечує рівні можливості для навчання всіх дітей, створює необхідні умови для досягнення успіху. Компенсаторне навчання охоплює групи учнів, родини яких мають низький соціально-економічний статус; є представниками релігійних меншин, етнічних меншин, мігрантів; перебувають за межею бідності. Це навчання покликане пом'якшити проблеми бідності та низького соціально-економічного статусу, є засобом підготовки всіх дітей до життя в суспільстві й засобом попередження девіацій.

У процесі дослідження з'ясовано, що школи, де навчаються діти-мігранти, орієнтовані на полікультурну освіту, що передбачає: особливий психологічний клімат у школі: взаємодопомогу, підтримку учнів із сімей мігрантів; систему соціальної, психолого-педагогічної підтримки дітей-мігрантів; двомовне навчання, при якому одна з мов – державна, інша – рідна мова учнів; спеціальні програми підготовки учнів з родин мігрантів до вступу у вищі навчальні заклади; полікультурну освіту вчителів і розвиток інновацій; організацію дозвілля на основі поваги до національних традицій і культурної ідентичності кожного з учнів; урахування соціального контексту родини, сімейних взаємовідносин.

Аналіз наукових праць американських учених [5; 6] засвідчує чітко виражену гуманістичну спрямованість виховної роботи з дітьми, які мають відхилення в поведінці, зокрема це стосується й дітей-мігрантів.

Принцип гуманізму у вихованні передбачає повагу до особистості дитини в поєднанні з вимогливістю до неї, здійснює регулятивну функцію у відносинах педагогів і вихованців, вибудовуючи їх на взаємній повазі, довірливості, доброзичливості, співробітництві.

Гуманістичні доміанти у вихованні дітей із девіантною поведінкою представлені гуманістичними ціннісними орієнтирами, які утворюють теоретичну та ідеологічну основу процесу виховання і визначають найбільш суттєві риси, принципи, конкретні форми і методи профілактики і корекції девіантної поведінки.

Сутнісна характеристика гуманістичних доміант у вихованні дітей із девіантною поведінкою відображає основні риси гуманізму, які проявляються у вихованні дітей й визначають загальну гуманістичну спрямованість процесу виховання на реалізацію потреби особистості в безпеці, любові, повазі і визнанні права на свободу, розвиток і прояв здібностей на основі надання підтримки,

своєчасної різносторонньої допомоги і раннього виявлення відхилень у формуванні особистості та її поведінці. Зауважимо, що особливо важливе значення у цьому процесі має саме молодший шкільний вік.

Аналіз процесу системи виховання дітей з девіантною поведінкою в США дозволяє виділити й обґрунтувати гуманістичні доміанти, що лежать у її основі: прийняття кожної дитини такою, якою вона є, виявлення позитивних властивостей особистості та організація корекційної виховної роботи з опорою на них; індивідуальний підхід, який базується на глибокому знанні психологічних властивостей особистості і життєвих обставин вихованця, який передбачає роботу з вихованцем і його родиною з метою забезпечення присутності родини в його житті; довіра й відкритість у здійсненні педагогічної взаємодії вихователя і вихованця; надання переваги виховним заходам над караючими в ресоціалізації особистості з девіантною поведінкою; забезпечення права дітям самостійно організовувати своє життя, використовуючи виховний потенціал колективу; виховання в процесі трудової діяльності, яка дає задоволення.

Слід підкреслити, що окремі з проаналізованих гуманістичних положень є поширеними в сучасній системі педагогічної освіти України, проте більшість з них тільки декларуються, але не мають достатньої практичної реалізації.

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної інтеграції – це завдання, оптимальне вирішення якого можливе при поєднанні спільних дій широких верств громадськості та участі фахівців. У США практикується такий підхід до вирішення проблем адаптації дітей-мігрантів, що поєднує зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів із моменту прийняття рішення про еміграцію і протягом усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в галузі крос-культурної психології, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в галузі психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам (правовий та психологічний супровід, соціальна підтримка).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в сучасному американському суспільстві утвердилася ідея, що всі діти-мігранти мають право на освітні послуги, підтримку й допомогу в подоланні відставання в навчанні, культурного та мовного бар'єрів, проблем, зв'язаних зі здоров'ям, успішній адаптації до нових умов. Подальшого дослідження вимагають питання впровадження прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняну практику роботи з дітьми-мігрантами з метою попередження виникнення девіацій.

Список використаних джерел

1. Все про соціальну роботу : навчальний енциклопедичний словник-довідник / За ред. В.М.Пічі. Львів : Новий Світ. 2000, 2013. 616 с.
2. Gamio, M. Mexican Immigration to the United States: A study of human migration and adjustment/ M. Gamio. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 229 p.
3. Jacoby, T. Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it means to be American/T. Jacoby. New York: Basic Books, 2004. 456 p.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2 видання / За заг. ред. І.Д.Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
5. Eadie, T. Crime, Justice and Punishment / T. Eadie. 3 rd edn. Oxford : Oxford University Press, 2003. 113 p.
6. Kuhn, S. A. C. Pyramidal training for families of children with problem behavior / S. A. C Kuhn // Journal of Applied Behavior Analysis, 2003. p. 36-77.

References

1. Picha, V. M. (2013). Vse pro sotsialnu robotu: navchalnyi entsyklopedychnyi slovnyk-dovidnyk [All about Social Work: an Educational Encyclopedic Dictionary and Guide]. Lviv: Novyi Svit [in Ukrainian].
2. Gamio, M. (1993) Mexican Immigration to the United States: A study of human migration and adjustment. Chicago: University of Chicago Press.
3. Jacoby, T. (2004). Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it means to be American. New York: Basic Books.
4. Zvierieva, I. D. (2013). Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for Specialists in Social Field]. Kyiv, Simferopol: Universum [in Ukrainian].
5. Eadie, T. (2003). Crime, Justice and Punishment. 3 rd edn. Oxford : Oxford University Press.
6. Kuhn, S. A. C. (2003). Pyramidal training for families of children with problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis.

В статті розглядаються питання організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-мигрантами в початковій школі США з метою попередження девіацій. Акцентується увага на важкій ролі школи як інституту соціалізації в профілактичній роботі, в частині в створенні толерантної освітньої середовища для дітей-мигрантів. Розкриваються особливості компенсаторного навчання в початковій школі.

Ключевые слова: діти-мигранти, девіації, профілактика, початкова школа, США.

The problem of deviant behaviour, which most scholars understand as some actions violating the norms and rules adopted in society, has been the subject of scientific researches since ancient times, but nowadays it is becoming ever more acute in view of widespread deviant manifestations among juveniles (including pupils of primary schools) during the last decades. Besides, nowadays we have the new category of pupils with deviations – migrants. The problem of migration became one of the most urgent problems in the whole world including Ukraine. In Ukraine we have mostly the internal migration as a result of war in the east of the country though the cases of external migration are not very rare too. As a rule migration causes many problems for migrants and their children. They have difficulties in the field of adaptation and different educational problems. Very often they become delinquents. So, it's useful to learn the experience of preventive work with these children in other countries. In this context the experience of USA is very interesting. USA, being a multicultural society, has the unique experience of cultural interaction. So, children-migrants in USA and the most important peculiarities of preventive measures are the aim of our investigation. Both theoretical and empiric methods were used. It was revealed that in general, the emergence of juvenile deviations is influenced by a range of factors among which socio-economic (low standards of living, unemployment, social stratification, family crises); psychological and pedagogical (difficulties of adolescence, disadaptation, lack of educational work at school, family and other social institutions); medical and biological (genetic disorders, increased excitability, emotional instability, mental disorders). While dealing with deviant behaviour, one must combine punishment and preventive measures, whereas the latter should prevail. Prevention is a part of the education process at a comprehensive school. The prevention system in an educational institution should be presented in two forms: general early prevention involving all pupils and special prevention – difficult pupils who are vulnerable to deviations, which should be conducted in cooperation with law enforcement agencies and social institutions.

Key words: children-migrants, deviations, primary school, prevention, USA.

УДК [378:37.011.3-051]:37.091.33-027.22(71+410)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-203-205

Нос Любов Степанівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів
orcid/0000-0002-1062-7558

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ: КАНАДСЬКИЙ ТА БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД

В статті розглядаються проблеми вдосконалення практичної підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти. Привернуто увагу до використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема, канадського та британського. Проаналізовано організацію та проведення педагогічної практики у канадських та британських закладах вищої освіти. Описано роботу Служби студентів бакалаврату, спеціального відділу, який займається організацією педагогічної практики в університетах Канади. Відзначено чітку організацію керування педагогічною практикою у британських університетах. Зроблено висновок про можливості використання зарубіжного досвіду для вдосконалення практичної підготовки майбутніх педагогів в Україні.

Ключові слова: педагогічна практика, блок практика, серійна практика, тьютор, ментор.

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти вища педагогічна школа потребує внесення змін у систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасне суспільство потребує педагогів, здатних забезпечити молоде покоління не тільки якісними знаннями, але й навчити творчо використовувати їх у повсякденному житті, вміти самостійно здобувати і критично осмислювати необхідну інформацію. Важливе місце у цьому процесі займає питання вдосконалення практичної підготовки студентів, оскільки саме такий підхід забезпечує якісну підготовку майбутніх вчителів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Різні аспекти з проблем організації та проведення педагогічної практики розглядають науковці І. Бех, О. Біда, В. Бондар, М. Левченко, В. Луговий, Н. Мачинська, Н. Онищенко, О. Савченко, Л. Хомич. Зарубіжний досвід практичної підготовки майбутніх фахівців вивчають Н. Авшенюк, Н. Бідок, Ю. Кіщук, Л. Поліщук, Л. Пуховська, О. Ситник та інші. Як засвідчив проведений аналіз наукової літератури, проблема практичної підготовки майбутніх вчителів не знайшла належного науково-теоретичного та практичного вивчення.

Мета статті: розкриття особливостей організації проведення педагогічної практики у канадських і британських закладах вищої освіти та виявлення позитивних ідей запозичення зарубіжного досвіду.

Результати дослідження. Педагогічна практика є важливою складовою у процесі формування професійної компетентності та підвищення рівня педагогічної майстерності здобувачів освіти. Основною її метою у закладах освіти є формування у студентів умінь творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогічних дисциплін; сприяння оволодінню студентами сучасними формами і методами організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; виховання в них інтересу до педагогічної роботи, формування потреб систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності [1, с. 647].

Успіх педагогічної практики, як зазначає Н. Онищенко, залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня і майстерності викладачів, які особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів під час виконання завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості [4].

Не можна не погодитись з думкою багатьох науковців, що педагогічна практика має бути безперервною. Про це також наголошено у «Концепції розвитку педагогічної освіти». Зокрема, прописано: «Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складатися не менше 30 кредитів ЄКТС у

межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). У разі реалізації освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти обсяг практичної підготовки може бути збільшено за рахунок поєднання теоретичного навчання та практичної роботи, починаючи й другого-третього курсу бакалаврату. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути врахована як практична підготовка. Не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань» [2].

У системі підготовки майбутнього вчителя, підкреслює Н. Онищенко, педагогічна практика забезпечує всебічний розвиток особистості студента, його ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів. Під час проходження педагогічної практики у студентів формуються конструктивні, комунікативні, організаторські та дослідницькі уміння та навички. Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи закладів освіти. У процесі педагогічної практики у студента є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності та принципи навчання і виховання, оволодіти професійними уміннями, досвідом практичної діяльності [4].

Досвід показує, що в останні роки термін проходження практики у закладах вищої освіти (ЗВО), на жаль, скорочувався. Така ситуація негативно позначалася на готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Результати опитування студентів показували, що саме практичної складової їм не вистачає. Вирішення проблеми однозначно перебуває в площині оновлення змістового наповнення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів освіти, у яких важливо збільшити питому вагу педагогічної практики. В умовах інтеграційних та глобалізаційних процесів доцільно посилити увагу до вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Важливою інформацією для пошуку нових підходів до вдосконалення організації педагогічної практики у ЗВО України є досвід Канади. Педагогічна практика в канадських університетах чітко спланована, побудована на принципах наступності, поступового ускладнення і рефлексії та узгоджена з базовими школами. Для студентів відділення «Початкова освіта», до прикладу, програма педагогічної практики охоплює три етапи. На першому, що починається у вересні, студенти відвідують школу один день на тиждень. Цей етап триває впродовж двох місяців і дає можливість майбутнім вчителям ознайомитися з умовами школи і переконатися у правильності вибору своєї професії. Розробники канадських освітніх програм передбачили поступове входження студентів у педагогічну діяльність. У навчальному плані визначені спеціальні дисципліни, які спрямовані на підготовку здобувачів освіти до проходження активної практики. Студентів залучають до відвідування районного ресурсного центру чи вчительського центру, (де зібрано дидактичні матеріали та навчально-методичне забезпечення для проведення уроків у школі) спостереження уроків учителів у різних класах, спостереження за роботою учнів одного класу у різних ситуаціях (у класі, спортзалі, на дитячому майданчику). Вони спілкуються з учителями та іншими працівниками школи, проводять індивідуальну чи групову роботу з учнями, розробляють і проводять фрагменти уроків (у малих групах чи в цілому класі), беруть участь у щотижневих семінарах з обговорення відвіданих уроків [3, с. 101].

Такий підхід позитивно впливає на формування у студентів інтересу до пошукової діяльності, до творчого вирішення поставлених завдань, дає змогу підготувати їх до педагогічної практики з урахуванням особливостей початкової школи. Майбутні

вчителі спочатку знайомляться з дітьми у позанавчальній діяльності, що сприяє ближчому знайомству з школярами, уможливило визначення індивідуальних особливостей дітей. Результати своїх спостережень студенти-практиканти використовують під час проведення уроків.

Зазначимо, що у канадських університетах налагоджено постійні зв'язки з учителями, системно здійснюється аналіз навчальних досягнень майбутніх фахівців та їхнього професійного вдосконалення з урахуванням інноваційних технологій. Поетапне проведення педагогічної практики допомагає студентам поступово адаптуватися до школи, спостерігати за поведінкою учнів й розвивати вміння творчо діяти в різних педагогічних ситуаціях у взаємодії з ними. Позитивним є створення умов для проходження практики студентами у різних школах, що сприяє збагаченню їхнього досвіду різними підходами до організації навчання молодших школярів. Факультети освіти запрошують досвідчених учителів початкової школи (навіть пенсіонерів) на посади методистів для керівництва педагогічною практикою студентів.

Для організації педагогічної практики в університетах Канади створено спеціальні відділи. У провінції Альберта педагогічною практикою студентів займається Служба студентів бакалаврату, до якої входять декан факультету, один заступник декана, працівники підрозділу педагогічної, вчителі з місцевих шкільних округів і близько 100 університетських викладачів, які виступають посередниками між школами і факультетом. Учителів, яких залучають на факультет, обирають з числа кандидатів, які продемонстрували свою професійну майстерність у викладанні в початковій школі. Вони забезпечують успішне проходження практики студентами на території провінції Альберта. Окрім того, вчителі беруть участь у навчальному процесі на факультеті освіти університету. Їх залучають до викладання курсу «Організація навчального процесу в класі», який входить у навчальну програму вступного професійного курсу [3, с. 106].

Вартим уваги є використання комп'ютерних технологій, можливість роботи відеозаписи проведених уроків. Вагомим чинником успішного проходження педагогічної практики канадськими студентами є допуск випускників до сертифікації – отримання документа на право викладання у школі. На нашу думку, доцільно було б підсилити атестацію українських випускників закладів вищої педагогічної освіти звітом про переддипломну педагогічну практику.

Привертає увагу досвід Великої Британії. У програмі підготовки бакалаврів педагогічна практика займає 25% від загального навчального часу і включає блокпрактику (block) і серійну практику (serial) не менше, ніж у двох школах. Серійну практику студенти проходять двічі на тиждень протягом трьох років без відриву від навчання. Вона передбачає: ознайомлення з роботою в школі та освітнім процесом, вивчення особливостей класу, спостереження за роботою вчителя, опис спостережень у педагогічному щоденнику. Пасивна практика дає студенту можливість зрозуміти специфіку роботи в школі, вести спостереження організації навчального процесу, обмірковувати і робити свої висновки. Блок-практика проходить з відривом від навчання і триває 25 тижнів.

Британські студенти мають три види практики: ознайомча, стажувальна і виробнича. Безумовно, найважливішою є виробнича, оскільки «студент виконує повне навантаження вчителя: бере активну участь у різних видах педагогічної діяльності» [5].

Важливо відзначити чітку організацію керування педагогічною практикою, до якої залучені: 1) тьютор зі спеціального предмету, який несе відповідальність за рівень знань студентів із предметів їх спеціалізації; 2) предметний тьютор – це викладач, який несе відповідальність за рівень знань студентів в університеті й школі; 3) професійний ментор, який є працівником школи і відповідає за практику студента в школі; 4) предметний ментор, що є також працівником школи і надає допомогу студентам під час їх шкільної практики з предмета спеціалізації.

Цінним у досвіді Великої Британії вбачаємо «ідею тісного зв'язку між школою й університетом», яка затверджена урядовими документами. Система партнерства школи і закладів вищої освіти забезпечує розробку структури та змістове наповнення педагогічної практики. Такий підхід «забезпечує ліквідацію бар'єру між теорією та практикою, що дає змогу студентам реалізувати свої знання та відчутти себе в ролі вчителя» [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати вивчення позитивного досвіду організації і проведення педагогічної практики у канадських та британських закладах вищої освіти можуть бути важливою інформацією для пошуку нових

підходів для вдосконалення практичної підготовки майбутніх педагогів в Україні. Зокрема, ЗВО важливо вирішити питання щодо збільшення питомої ваги практики в освітніх програмах підготовки здобувачів освіти, налагодження тісніших партнерських відносин зі школами з метою переосмислення ролі наставників-вчителів, які мають вирішальне значення у практичній підготовці студентів

У подальшому плануємо здійснити аналіз прогресивних ідей зарубіжних науковців щодо розробки та введення нових освітніх програм у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням соціокультурних і етнічних особливостей студентів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України №776 від 16.07.2018 року «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». [Електронний ресурс]: Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: [https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti].
3. Нос Л.С. Підготовка вчителя в Канаді: теорія і практика: навч. посіб. / за ред. Н.Г. Ничкало. – Львів. – Бадікова Н. О., 2016, – 254 с.
4. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя / Н. Онищенко // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 28–33.
5. Поліщук Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: метод. посіб. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2010 – 121 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: [https://core.ac.uk/download/pdf/12084001.pdf]

References

1. Kremen', V.H., ed., 2008. Entsiklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. Kiev: Yurinkom Inter.
2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №776 vid 16.07.2018 roku «Pro zatverdzhennya Kontseptsiyi rozvytku pedahohichnoyi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 776 dated 16.07.2018 "On Approval of the Concept of Pedagogical Education Development"]. [online] Available at: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
3. Nos, L.S.; Nychkalo, N.H., ed., 2016. Pidhotovka vchytelya v Kanadi: teoriya i praktyka: [Teacher Training in Canada: Theory and Practice]. Lviv: N. O. Badikova.
4. Onyshchenko, N., 2012. Orhanizatsiino-metodychni zasady pedahohichnoi praktyky v systemi profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelya [Organizational-methodical principles of pedagogical practice in the system of professional formation of the future teacher]. Native school, 11, pp. 28–33.
5. Polishchuk, L. 2010. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly v Anhliyi v umovakh yevrointehratsiyi [Professional training for future teachers of elementary school in England under the conditions of European integration]. [online]. Zhytomyr: Ed. ZH DU named after I. Franko. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/12084001.pdf.

В статтє рассматриваются проблемы совершенствования практической подготовки студентов учреждений высшего педагогического образования. Привлечено внимание к использованию прогрессивных идей зарубежного опыта, в частности, канадского и британского. Проанализированы организацию и проведение педагогической практики в канадских и британских учреждениях высшего образования. Описана работа Службы студентов бакалавриата, специального отдела, который занимается организацией педагогической практики в университетах Канады. Отмечено четкую организацию управления педагогической практикой в британских университетах. Сделан вывод о возможности использования зарубежного опыта для совершенствования практической подготовки будущих педагогов в Украине.

Ключевые слова: педагогическая практика, блок практика, серийная практика, тьютор, ментор.

The article deals with the problem of students practical training formation in universities. It is noted that pedagogical practice is an important component in the process of the professional competence forming of future teachers. It helps students to consolidate and deepen theoretical knowledge and be ready to work independently at school. It is important to study foreign experience for finding new approaches to improving the training of future school teachers. To reveal the peculiarities of organizing pedagogical practice in Canadian and British higher education institutions and to identify positive ideas of borrowing foreign experience is the purpose of the research. The Canadian experience is important information for finding new approaches to improving the organization of pedagogical practice in the Ukrainian higher education institutions. Pedagogical practice at Canadian universities is clearly planned, built on the principles of continuity, gradual complication and reflection. It is consistent with the basic schools. The Canadian educators anticipate the gradual entry of students in the teaching process. The curriculum defines the special disciplines to help students to conduct the lessons at school. It should be noted that the Canadian universities have established regular contacts with school teachers. The academic achievements of future specialists are analyzed by their mentors. Special departments for the organization of teaching practice have been created at the universities of Canada. The author pays attention to the use of computer technology and the ability to record video lessons in the process of teaching practice. Special attention is given to describe British educators experiences. It is noted that pedagogical practice takes 25% of the total academic time and includes two kinds of practice (block and serial) in the bachelor's program. It is important to note the clear organization of pedagogical practice management in the UK. We consider it a positive aspect that students are suggested to complete their teaching practice in different schools, which enriches students with various approaches to education process organization. Results of the study dedicated to positive experience of pedagogical practice organization in Canadian and British higher education institutions present important information for searching new approaches to improve professional training of future school teachers in Ukraine.

Key words: pedagogical practice, block practice, serial practice, tutor, mentor.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників на прикладі Австралії, Канади, Франції. Розкрито сутність професійної мобільності, уточнено її чинники, види, компоненти. Акцентовано увагу на особливостях австралійської системи вищої соціальної освіти. Охарактеризовано основні механізми формування професійної мобільності соціальних працівників у Франції. З'ясовано, що система соціальної освіти в Канаді відповідає міжнародним стандартам, характеризується динамізмом, гнучкістю та наступністю. На основі узагальнення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників виокремлено можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції у вітчизняних умовах.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна мобільність, соціальна освіта, ефективність соціальної освіти, професійна компетентність, зарубіжний досвід соціальної освіти, Австралія, Канада, Франція.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття означений інтенсифікацією інтеграційних та міграційних процесів, що значною мірою актуалізує проблему формування професійної мобільності фахівців різних професій, у тому числі й соціальних працівників. Вивчення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників зумовлене необхідністю й доцільністю активізації цього процесу в Україні з метою створення сприятливих умов для працевлаштування й успішного виконання соціальними працівниками професійних функцій і завдань в умовах трансформації мети, завдань, функціонального поля професійної діяльності соціальної роботи у світі в цілому та українського суспільства зокрема.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Основні підходи до визначення професійної мобільності та її складових розробляли А. Амосова, С. Батишев, І. Мацкуляк, І. Удалова. Умови формування професійної мобільності розкрито в працях А. Ващенко, Т. Гордєєвої, Е. Іванченко, С. Капліна, Ю. Дворецької, Б. Ігошева, А. Нікітіної, В. Слатьоніна, С. Савицького та інших. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення успішного фахівця вивчали З. Кугель, К. Попер, І. Пригожин, І. Смирнова, Л. Сушенцева, І. Фролов. Академічний мобільності, як важливий складовий Болонського процесу, присвячені дослідження О. Вауліної, А. Умерової, Г. Калінічевої, Г. Хоружого та інших.

Зарубіжний досвід впливу глобалізаційних процесів на модернізацію соціальної освіти і формування професійної мобільності соціальних працівників розкрито в працях К. Люнс (Lyons, K. (2006). П. Кхан і Л. Домінілі (Khan, P., & Dominelli, L. (2000)), А. Сапір (Sapir, A. (2006)), М. Фіндлей і ДЖ. Маккормак (Findlay, M., & McCormack, J. (2007)).

У контексті вивчення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти важливе значення мають праці українських дослідників, які вивчають різноманітні аспекти академічної мобільності студентів і викладачів закладів вищої освіти (Г. Слезанська) вплив процесів глобалізації на модернізацію соціальної освіти (Н. Горішна). У процесі роботи ми опиралися на напрацювання українських дослідників із вивчення теорії та практики зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції (Г. Лещук), Канаді (Н. Микитенко), США (Н. Горішна), Австралії (Г. Слезанська) та інших.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень із зазначеної проблеми, в науці досі немає цілісної психолого-педагогічної концепції професійної мобільності особистості, продовжуються дослідження її змістовної сутності відповідно до сфери професійної діяльності фахівця. Також в Україні практично відсутні спеціальні дослідження, в яких би безпосередньо

розглядався зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

Мета статті: аналіз зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти і в системі післядипломного навчання (на прикладі Австралії, Канади та Франції) з метою імплементації його прогресивних ідей в освітньому просторі України.

Результати дослідження. Професійна мобільність, яка розглядається як здатність особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності відповідно до персональних схильностей і можливостей та потреб суспільства, гнучко та ефективно змінювати види діяльності, таким чином проявляючи свою професійну компетентність, розширюючи й поглиблюючи характер діяльності, є структурною сукупністю особистісних якостей, серед яких виділяють: самостійність; цілеспрямованість; цілепокладання; критичне мислення; соціальну мобільність; активність; адаптивність; відкритість; креативність; комунікативність; компетентність. Готовність до професійної мобільності включає діяльнісний та суб'єктивний критерії. Формування професійної мобільності можливе лише на основі розвитку певних компетенцій фахівця: освітньої, соціальної, полікультурної, ціннісно-сміислової, методичної.

На міжнародному рівні чітко сформувалися чинники, які зумовлюють і стимулюють формування професійної мобільності працівників соціальної сфери: глобалізаційні, інтеграційні та міграційні процеси у світовому масштабі; поширеність і визнання соціальної роботи як професії; сучасний контекст розвитку соціальної роботи та соціальної освіти й історичне підґрунтя їх формування; міжнародний ринок праці у соціальній сфері; міжнародні стандарти соціальної роботи і соціальної освіти; нові сучасні технологічні можливості підготовки професійних фахівців соціальної роботи; вплив міжнародних організацій, які представляють професійну соціальну роботу та інтереси соціальних працівників; розширення функціонального поля професійної діяльності соціальних працівників і категорій клієнтів; зростання вимог клієнтів до якості надання соціальних послуг тощо [7].

У соціальній сфері поняття мобільності найчастіше ототожнюється із тим, яким способом фахівець позитивно еволюціонує в професійній ієрархії. На відміну від соціальної мобільності, професійна охоплює всі зміни, які відбулися в професійному житті однієї особи. При такому підході професійна мобільність набуває різних форм: секторна мобільність чи мобільність у межах підприємства (зміна сектора діяльності/підприємства чи організації), функціональна мобільність (зміна виконуваних функцій та обов'язків), соціально-професійна мобільність (зміна професії чи групи професій), мобільність у сфері зайнятості, коли йдеться про зміну статусу (активний трудовий статус, безробітний, неактивний трудовий статус). Насправді,

професійна мобільність не є тотожною соціальному просуванню (промоції), оскільки може здійснюватися у двох напрямках: вертикальному, що передбачає підвищення або зниження соціального статусу, та горизонтальному, який відповідає зміні професії або сфери діяльності [6].

На сучасному етапі перед соціальною освітою практично кожної країни постає завдання розробки та впровадження інноваційних змін, які б сприяли формуванню конкурентоздатності та професійної мобільності фахівців соціальної сфери. У проблемному полі нашого дослідження особливий інтерес представляє позитивний досвід Канади, Франції та Австралії, що представляють різні континенти, є територіально віддаленими, але мають спільність у пошуках і впровадженні основних концептуальних підходів щодо формування у фахівців соціальної сфери готовності до професійної мобільності в умовах інтенсифікації міжнародної співпраці у різних сферах, в тому числі, у соціальній. Практика формування професійної мобільності соціальних працівників у Канаді є для України цікавою з огляду на те, що канадська система соціальної освіти формувалась під впливом як власне північноамериканських (США), так і європейських традицій соціальної роботи (Велика Британія, Франція), а отже, представляє цікавий зразок співіснування і синтезу різних підходів та концепцій.

На міжнародному рівні значні зусилля щодо розробки стратегій реформування сучасної освіти і реалізації конкретних заходів щодо забезпечення мобільності студентів і фахівців докладають такі організації як: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо. Зокрема, основні принципи якісної підготовки професійно мобільних фахівців сформульовані у звіті Генеральної ради соціального забезпечення (General Social Care Council – GSCC) щодо кваліфікацій та регулювання соціальної роботи у Європейській економічній зоні (Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA), які полягають у наступному:

1. Побудова освітніх програм за міждисциплінарним принципом, що забезпечує інтеграцію професійних знань із соціальної сфери в інші галузі – педагогіку, психологію, статистику, лінгвістику, фізико-математичні та природничі науки.

2. Наповнення освітніх програм змістом відповідно до інтересів та запитів студентів, які прагнуть опанувати інтегровані прикладні професії, що потребують інноваційних знань та вмінь екстраполувати соціальну роботу в інші суспільно значущі сфери, наприклад, обчислювальні фінанси чи обчислювальну хімію, соціальну інформатику тощо.

3. Оцінювання ефективності підготовки згідно з дескрипторами очікуваних результатів навчання на трьох рівнях: Tier-1 Core (першочергові), Tier-2 Core (другорядні) та Elective (за вибором) [10].

Підготовка соціальних працівників у Канаді відповідає міжнародним стандартам і має динамічний, еволюційний характер, що дозволяє задовольнити потреби соціальної сфери у професійних кадрах, наукові інтереси студентів, забезпечує доступ до соціальної освіти всіх груп населення, включаючи його уразливі категорії. Система підготовки фахівців соціальної сфери будується відповідно до вимог національних стандартів, контролюється Канадською Асоціацією Шкіл Соціальної Роботи (Canadian Association of Schools of Social Work). Принципами організації професійної підготовки соціальних працівників є: принцип автономності; принцип демократизму, свободи та плюралізму; принцип неперервності й наступності; принцип фундаментальності освіти; принцип відповідності цілей, завдань і змісту освітньої програми на кожному рівні навчання; принцип урахування освітніх та професійних інтересів студентів; принцип інтеграції теорії та практики; принцип доступності освітніх програм; принцип універсальності та альтернативності освіти. Підготовка майбутніх соціальних працівників має гнучкий характер, забезпечує наступність у підготовці фахівців. Вона представляє собою

диференційовану, різноступеневу систему, яка включає: загальноуніверситетську підготовку – Університет-1 (University 1); базовий (перший університетський) рівень, бакалаврат; просунутий (другий університетський) рівень, магістратуру і післядипломне навчання фахівців (докторантура, короткотермінові курси підвищення кваліфікації, підготовка супервізорів-керівників практики студентів тощо).

Теоретична підготовка соціальних працівників починається в Університеті-1, який дає загальнонаукові знання, необхідні фахівцю з вищою освітою. Практика на першому університетському рівні організовується в двох проблемних сферах соціальної роботи, базуючись на наукових інтересах студента. Програма бакалаврату реалізується через обов'язкові й елективні курси і передбачає: 1) загальнопрофесійний рівень, що забезпечує базові знання в сфері соціальної роботи та соціальної політики; 2) прикладний рівень, спрямований на засвоєння методики практичної роботи у певних сферах соціальної роботи. Вид навчальної програми на бакалавраті визначається за результатами загальноуніверситетської теоретичної підготовки студента (51 кредит та більше – дворічна програма, 30-48 кредитів – трирічна). Соціальні працівники зі ступенем бакалавра в Канаді є практиками загального профілю й не обмежують себе певними сферами діяльності чи категоріями клієнтів. Володіючи інструментарієм класичних методів соціальної роботи (індивідуальна, групова, общинна соціальна робота), такі фахівці мають лише загальне уявлення про науково-дослідницьку роботу й організаційну діяльність. Такий підхід до підготовки бакалаврів соціальної роботи створює умови для професійної мобільності фахівця на ринку праці, оскільки не обмежує сфери його професійної діяльності набором вузькоспеціалізованих компетенцій [3].

Система вищої соціальної освіти в Канаді передбачає, окрім цього, наявність додаткового передмагістерського кваліфікаційного року навчання, успішне завершення якого дає змогу бакалаврам інших спеціальностей змінити свій фах і продовжити навчання за програмою підготовки магістра соціальної роботи. Таким чином, однорічна магістерська програма з соціальної роботи призначена для студентів зі ступенем бакалавра в соціальній роботі, дворічна – для студентів зі ступенем бакалавра в інших галузях науки. Така система сприяє реалізації принципів послідовності та наступності у професійній підготовці фахівців на різних її етапах. У свою чергу, ефективність формування та підтримки професійної мобільності соціальних працівників Канади, що розглядається як здатність швидко й якісно освоювати суміжні види професійної діяльності, готовність до ефективної адаптації та конкуренції на сучасному ринку праці, забезпечується створенням та дотриманням певних умов: супервізія – сприяє наступності та якості соціальних послуг, підтримці працездатності та професійного розвитку фахівців соціальної сфери, забезпечує практичне навчання соціального працівника, контроль за якістю його роботи, фахові та психотерапевтичні консультації; реалізація концепції «знання в дії», яка полягає в інтеграції результатів міждисциплінарних досліджень в освітні програми підготовки соціальних працівників; навчальні технології на основі створення ситуацій практичного досвіду, рефлексії та поступової трансформації традиційних знань в активний процес проектування освітнього контексту («навчання через діяльність» – learning by doing); врахування та реалізація в процесі професійної підготовки принципів активізації (empowerment) – активізація та стимулювання власного потенціалу клієнтів, створення передумов для їхньої суб'єктності та партисипації (участі), паритетної співпраці усіх зацікавлених сторін у ході прийняття рішень, спрямованої на ефективне вирішення проблеми; існування інституту тьюторів, завданням яких є надання індивідуальної допомоги студентам та реалізація співпраці між освітніми закладами та агенціями соціального захисту.

Французька державна політика сприяння професійній мобільності фахівців соціальної сфери є невід'ємною від процесів модернізації системи освіти в цілому та соціальної освіти зокрема, започаткованих на початку 2000-х років у контексті імплементації

концепції неперервної освіти. Фактично, професійна мобільність трактується як особливий вимір і динаміка розвитку неперервної освіти.

Характерними рисами сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності у Франції є: наскрізний (трансверсальний) характер змісту освіти, гнучкість освітньо-професійних програм із поєднанням у них обов'язкових та елективних курсів, кредитно-модульна організація навчального процесу відповідно до положень Болонської декларації, інтеграція теоретичної та практичної підготовки, зорієнтованість на індивідуальний підхід до студента, моделювання майбутньої професійної діяльності у процесі навчання, партнерська співпраця навчальних закладів із соціальними інституціями в процесі практичної підготовки студентів.

Важливим інструментом розвитку професійної мобільності фахівців соціальної сфери є профілізація професійної підготовки фахівців, що розглядається як процес спеціалізованої підготовки при одночасному забезпеченні її універсальності, коли за рахунок внесення змін в організацію навчального процесу створюються умови для професійного розвитку студентів. Профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечує розширення вузькоспеціалізованих компетенцій у процесі навчання, що створює широкі можливості для ефективної адаптації випускника в майбутній професійній діяльності. Зважаючи на це характерною ознакою професійної підготовки соціальних працівників у Франції є рання спеціалізація та інтегративний підхід, який поєднує науково-дослідницькі та практичні аспекти соціальної роботи.

Вертикальна мобільність у сфері соціальної роботи Франції визначається різноманітністю соціальних професій (близько двадцяти), які характеризуються певною ієрархічністю: від так званих «престижних» (асистент соціальної служби, спеціалізований вихователь) до «непрестижних» (сімейний працівник, наставник-вихователь, технічний вихователь).

Професійна мобільність соціальних працівників на сучасному етапі стимулюється запровадженням категорії «визнання професійної компетенції» (ВПК) як інноваційного способу здобуття професійної кваліфікації. Якщо раніше необхідною умовою отримання фаху чи професійної кваліфікації у Франції було здобуття професійної освіти, що підтверджувалося відповідними дипломами та свідоцтвами, то відтепер кожен претендент може звернутись із заявою в відповідні інституції і, склавши певні іспити, одержати сертифікаційне підтвердження його професійних компетенцій відповідно до стандартів спеціальності, чи отримати дозвіл на скорочення термінів навчання в залежності від наявного досвіду і/чи освіти. На сьогодні всі спеціальності соціальної роботи у Франції є відкритими для здобуття через механізм ВПК.

На законодавчому рівні можливість підтвердження професійних компетенцій на основі набутого професійного досвіду регламентує Закон про соціальну модернізацію 2002 р., у якому містяться основні положення щодо ВПК: механізм ВПК застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); при ВПК береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді, курси підвищення кваліфікації тощо) за винятком того, який отриманий в процесі офіційного навчання; для ВПК необхідна наявність принаймні 3 років професійного досвіду [8].

Механізм ВПК, безсумнівно, відповідає інтересам сучасного французького суспільства в тому, що стосується підвищення соціального статусу та професійної мобільності працівників, які не мають спеціальної фахової освіти та кваліфікації. Однак, допомагаючи вирішити проблему нестачі кваліфікованих кадрів та оптимізації освітніх ресурсів, ВПК зазнає певної критики, оскільки цей механізм ставить під сумнів доцільність існування не тільки закладів професійної освіти, але й підприємств як місць здобуття практичних знань і умінь, оскільки ВПК відкриває прямий

доступ до ринку праці та бажаного професійного статусу. Побуває думка, що ВПК більше відповідає інтересам окремого індивіда, ніж суспільства в цілому, будучи спрямованим безпосередньо на професійне просування без інвестування зусиль та ресурсів в академічну освіту. Загалом, можна стверджувати, що має місце трансформація традиційної моделі отримання кваліфікації, в якій відповідальність та контроль за якістю сформованих професійних компетенцій ніс навчальний заклад як надавач освітніх послуг, сучасна ж модель, так звана «модель компетенцій», персоналізує цю відповідальність, оскільки індивід наділяється правом вирішувати, яким чином одержати необхідні знання [2].

Професійній мобільності фахівців соціальної сфери сприяє й запровадженню періоду професіоналізації та індивідуального права на підготовку як можливостей підвищення кваліфікації й розширення можливостей працевлаштування. Метою періоду професіоналізації є вирішення проблеми недостатнього рівня кваліфікації працівника чи невідповідності його кваліфікаційного рівня вимогам ринку праці. Як правило, навчання шляхом професіоналізації проходять особи, що знаходяться у процесі пошуку роботи, та молоді люди без практичного професійного досвіду. Професіоналізація відбувається шляхом укладання контракту на термін 6-12 місяців із закладом чи підприємством, на базі якого відбувається підготовка. Навчання при цьому організовується за принципом чергування теорії та практики.

Існує три види контрактів, кожен із яких має свою специфіку й освітні цілі: орієнтаційний контракт, адаптаційний контракт, кваліфікаційний контракт. Навчання в рамках орієнтаційного контракту носить ознайомлювальний характер, оскільки призначене для осіб, які хочуть отримати уявлення про загальну специфіку професійної діяльності в тій чи іншій сфері. Адаптаційний контракт укладають, зазвичай, випускники закладів професійної освіти, які ще не мають практичного досвіду роботи. Кваліфікаційний контракт призначений для фахівців, які мають на меті підвищення своїх професійних знань [2].

Австралійський досвід реорганізації системи соціальної освіти, спрямованої на формування конкурентоздатних і мобільних фахівців відповідно до глобальних освітніх змін, представляє для нас особливий інтерес у силу того, що незважаючи на те, що Австралія континентально не належить до європейських країн, вона взяла на себе зобов'язання, як і Україна, виконувати положення Болонської декларації, концептуальними засадами якої є створення єдиного європейського науково-освітнього простору задля підвищення академічної мобільності викладачів і студентів та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти. Відповідно, сучасній австралійській освітній системі притаманні такі риси європейської освіти, як: багаторівневість і безперервність, доступність, ефективність та якість. При цьому австралійська система освіти базується на загальноосвітніх принципах особистісної орієнтації освітньої системи, національної самотожності, гуманізму [1, с. 68-71].

Г. Слосанською виокремлено такі основні напрями реформування системи соціальної освіти Австралії в контексті модернізації вищої освіти країни, спрямованої на забезпечення академічної мобільності студентів, викладачів та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти: 1) спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями, що надають освітні послуги; 2) підвищення вимог до якості освітньо-професійних програм; 3) спрощення умов вступу у заклади вищої освіти та розширення доступу до освітніх послуг та ринку праці шляхом ранньої профорієнтації, упровадження нових форм навчання (дистанційна та інтенсивна) з використанням новітніх, інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі, існування значної кількості стипендіальних програм та грантів для студентів і молодих науковців [4].

Загальні тенденції реформування освітньої системи Австралії в умовах глобалізації притаманні і соціальній освіті. У результаті освітніх реформ, з 2007 р. в Австралії впроваджено нову систему навчання, у якій виокремлено два основних цикли:

студентський (доступневий) та аспірантський (післяступневий). Студентський цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, аспірантський – магістратури і докторантури. Освітні програми підвищення кваліфікації, перекваліфікації або отримання додаткової спеціальності є невід'ємним компонентом останнього циклу. Із метою підвищення рівня мобільності студентів та професорсько-викладацького штату всі вищі навчальні заклади Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, ініціювали запровадження єдиного міжнародного Додатку до диплома, також було впроваджено єдину систему освітніх кваліфікацій.

Професійна підготовка соціальних працівників в Австралії, в цілому, характеризується системністю, гнучкістю, індивідуальним підходом, можливістю здобуття певного ступеня чи підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти. При цьому на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів професійна підготовка фахівців соціальної сфери має свої особливості. На рівні бакалаврату соціальна освіта здійснюється за однією із чотирьох типів програм: базовою, з відзнакою, комбінованою чи інтенсивною із врученням диплома бакалавра соціальної роботи загального профілю із можливістю подальшої спеціалізації. Освітні програми бакалаврату містять обов'язкові та елективні курси, характеризуються поєднанням теоретичного і практичного компонентів, причому практичну підготовку майбутні соціальні працівники мають пройти не менш як у двох соціальних службах.

Професійній мобільності магістрів соціальної роботи сприяють такі особливості їх професійної підготовки як: наявність великої кількості спеціалізацій; існування освітніх програм практичного та наукового спрямування; варіативність видів науково-дослідної роботи; поєднання теоретичного навчання та польової практики. На рівні докторантури підготовка вирізняється широким спектром тематики докторських розвідок у рамках пріоритетних напрямів наукових досліджень конкретної Школи соціальної роботи; обов'язковістю вивчення низки теоретичних навчальних дисциплін упродовж перших двох років навчання. Докторські студії відбуваються за освітньо-науковими програмами

двох типів – професійним і дослідницько-науковим [4; 5].

Таким чином, основні завдання процесу реформування австралійської системи соціальної освіти з метою подальшого сприяння професійній мобільності фахівців полягають у: сприянні наскрізності та наступності різних рівнів підготовки фахівців; розробці нових механізмів доступу до різних видів вищої освіти; удосконаленні моделей підготовки фахівців, в тому числі і з соціальної роботи; вдосконаленні механізмів почергового навчання; сприянні подальшому розвитку системи вищої освіти у сфері соціальної роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю підготовки фахівців нового покоління, які володіють сформованою готовністю до професійної мобільності, здатністю до критичного мислення, здатних до технічних і соціальних перетворень, інноваційної діяльності, проектування стратегії власного професійно-особистісного розвитку. У такому контексті неоціненним є зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності, який можна імпліментувати у вітчизняну практику соціальної освіти. Проведене дослідження дало змогу виокремити можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції з формування в соціальних працівників готовності до професійної мобільності: розширення спектру освітньо-професійних програм (спеціалізацій) із соціальної роботи на рівні бакалаврату й магістратури відповідно до потреб суспільства та різних цільових груп; створення сприятливих умов для академічної мобільності викладачів та студентів закладів вищої освіти; запровадження поліваріантних ефективних програм післядипломної освіти, спрямованих як на підвищення кваліфікації соціальних працівників, так і на їх перепрофілізацію; впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки фахівців із соціальної роботи; використання нових форм навчання з метою розширення доступу до освітніх послуг осіб без підготовки та фахівців різного рівня та профілю підготовки.

Список використаних джерел

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2003. 195 с.
2. Лещук Г.В. Альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності». Тернопіль, 2017. С.159–161.
3. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль), 2006. – 20 с.
4. Слезанська Г. Особливості академічної мобільності у вищих навчальних закладах // *Social Work and Education*. 2015. Vol.2, № 1. С. 82–88.
5. Слезанська Г. І. Становлення і розвиток соціальної роботи в Австралії // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2013. № 11(2). С. 39–44.
6. Bigot F., Rivard T., Tudoux B. Mobilite professionnelle des salaries du secteur social et medico-social // *Cahier de recherche*. 2003. № 183. 61 p.
7. Dominelli L. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom // *Australian Social Work*. 2007. Vol. 60 (1). P. 29–45.
8. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. URL: http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html (дата звернення: 05.03.2017). *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA)*. Final report. November, 2011. 95 p.
9. Sapir, A. (2006). Globalization and the reform of European social models. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), 369-390.
10. *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA)*. Final report. November, 2011. 95 p
11. Findlay, M., & McCormack, J. (2007). Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioners' views. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 123.

References

1. Zhuravs'kyi, V.S. and Zhurovs'kyi, M.Z. 2003. *Bolons'kyi protses: holovni pryntsypy vkhodzhennya v Yevropeys'kyi prostir vyshchoyi osvity [Bologna process: the main principles of entry into the European Higher Education Area]*. Kyiv: ICT "Vydavnytstvo Politekhnik".
2. Leshchuk, H.V., 2017. *Alternatyvni shlyakhy zdobuttya ta pidvyshchennya profesiynoyi kvalifikatsiyi u Frantsiyi [Alternate Ways of Acquiring and Improving Professional Qualifications in France]*. In: *Psychological culture of a teacher in the context of the challenges of our time. All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation. Ternopil*.
3. Mykytenko, N.O., 2006. *Profesiyna pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v universytetakh Kanady [Professional Training of Social Workers in Canada's Universities]*. Abstract of the dissertation cand. ped. sciences. Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk.

4. Slozans'ka, H., 2015. Osoblyvosti akademichnoyi mobil'nosti u vyshchlykh navchal'nykh zakladakh [Features of Academic Mobility in Higher Educational Institutions]. *Social Work and Education*, 1.2, 1, pp. 82-88.
5. Slozans'ka, H. I., 2013. Stanovlennya i rozvytok sotsial'noyi roboty v Avstralii [Formation and development of social work in Australia]. *Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk. Pedagogical sciences*, 11(2), pp. 39-44.
6. Bigot, F., Rivard, T. and Tudoux, B. 2003. Mobilite professionnelle des salaries du secteur social et medico-social. *Cahier de recherche*, 183.
7. Dominelli, L., 2007. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom. *Australian Social Work*, 60 (1), pp. 29-45.
8. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. [online] Available at: http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html [Accessed 05 March 2017]. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p.
9. Sapir, A., 2006. Globalization and the reform of European social models. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), pp. 369-390.
10. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p
11. Findlay, M., & McCormack, J. 2007. Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioners' views. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 123.

В статтє проанализирован зарубєжний опыт формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников на примере Австралии, Канады, Франции. Раскрыта сущность профессиональной мобильности, уточнены ее факторы, виды, компоненты. Акцентировано внимание на особенностях австралийской системы высшего социального образования. Охарактеризованы основные механизмы формирования профессиональной мобильности социальных работников во Франции. Выяснено, что система социального образования в Канаде соответствует международным стандартам, характеризуется динамизмом, гибкостью и преемственностью. На основе обобщения зарубежного опыта формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников выделены возможные пути творческого использования положительного опыта Австралии, Канады и Франции в отечественных условиях.

Ключевые слова: *социальный работник, профессиональная мобильность, социальное образование, эффективность социального образования, профессиональная компетентность, зарубежный опыт социального образования, Австралия, Канада, Франция.*

The article analyzes the foreign experience of formation of professional mobility of future social workers on the example of Australia, Canada, France. The essence of professional mobility is disclosed, its factors, types, components are specified. The emphasis is made on the peculiarities of the Australian system of higher social education, which has the following features of European education: multi-level and continuity, accessibility, efficiency and quality. It is found that the formation of professional mobility of future social workers in Australia is carried out by promoting the continuity of different levels of training of specialists; development of new mechanisms for access to various types of higher education; improvement models of training of specialists and mechanisms of alternate training; promotion the further development of the system of higher social education. The main mechanisms of formation of professional mobility of social workers in France are characterized: profiling of training of specialists in the social sphere, introduction of the category of "recognition of professional competence", the period of professionalization and individual right to training. It is determined that Canada's social education system meets international standards, is characterized by dynamism, flexibility and continuity in the training of specialists. It is noted that the training of social workers as general practitioners in Canada creates conditions for the professional mobility of a specialist, since it does not limit the scope of his professional activities to a set of highly specialized competencies. Based on the generalization of foreign experience in forming the professional mobility of future social workers, possible ways of creative use of the positive experience of Australia, Canada and France in the national conditions are identified.

Key words: *social worker, professional mobility, social education, effectiveness of social education, professional competence, foreign experience of social education, Australia, Canada, France.*

УДК 37.016:81'243(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-210-213

Сіладі Василь Васильович,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мета дослідження полягає в підкресленні важливості стратегій під час вивчення іноземної мови та її викладання. Робота узагальнює наявні відомості із стратегій вивчення мови, дає визначення поняття стратегії вивчення мови й окреслює таксономію стратегій вивчення мови, запропоновану провідними дослідниками у цій галузі. Визначено роль учителя в застосуванні методики стратегій і наведено низку проблем для подальшого вивчення стратегій вивчення мови.

Ключові слова: *стратегії навчання іноземної мови, когнітивні стратегії, мета когнітивні, класифікації стратегій.*

Постановка проблеми. В останні двадцять років відбувся прорив у дослідженні проблеми навчання мови, приділяється більша увага учням та їхньому навчанню, ніж учителям і викладанню. Поряд із новою сферою наукових інтересів у вивченні іноземної мови першочерговою метою дослідників було виявлення того, як учні обробляють нову інформацію і стратегії якого типу застосовують для інтерпретації, вивчення та запам'ятовування нової інформації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження питання стратегій вивчення мови розпочалося в 60-х роках ХХ століття. На дослідження стратегій вивчення мови здійснювала значний вплив когнітивна психологія (Williams та Burden) [11]. У 1966 р. А. Картон опублікував працю під назвою «Спосіб суджень у

вивченні іноземної мови», яка є першою спробою вивчення стратегій навчання. У 1971р. Дж.Рубін розпочав дослідження стратегій успішних учнів і заявив, що ці стратегії можуть використовуватися і менш успішними учнями та класифікував процеси, які безпосередньо чи опосередковано сприяють вивченню мови (Rubin) [10]. І головним завданням було «визначити, які результати вивчення другої іноземної мови» [10]. Методика навчальних стратегій іноземної мови учнями загальноосвітніх шкіл досліджувалися такими вченими, як А. Венден та Дж.Рубін, Дж. Річардс і Дж. Платт, К. Фаер та Г.Каспер, Г.Штерн, Р. Оксфорд та іншими.

Мета статті: обґрунтувати роль методики стратегій у вивченні іноземної мови.

Результати дослідження. Існує значна кількість визначень стратегій вивчення мов. А. Венден та Дж.Рубін (Wenden та Rubin) [11] у своєму дослідженні визначили стратегії навчання як «... будь-яку дію, крок, план, рутину, яку застосовує учень для полегшення отримання інформації, її зберігання, знаходження та використання». Дж. Річардс і Дж. Платт (Richards і Platt) [8] визначили стратегії навчання як «навмисні форми поведінки і думок, які застосовуються під час навчання для кращого розуміння й запам'ятовування інформації». К. Фаєр та Г.Каспер (Claus та Casper) [3] підкреслюють, що стратегія навчання – це «експериментальна мова розвитку мовної та соціолінгвістичної компетенції». На думку Г.Штерна (Stem) [9] «поняття стратегії навчання залежить від того, наскільки свідомо учні беруть участь у досягненні конкретних цілей, і чи можна розглядати стратегії навчання у широкому розумінні навмисними напрямками й техніками навчання». Учні застосовують стратегії вивчення мови під час обробки нової інформації, а науковці вже ідентифікували й описали виконання пов'язаних із цим завдань.

Проаналізуємо класифікації стратегій вивчення мови дослідників, оскільки існує значна кількість класифікацій стратегій навчання мови. Більшість спроб класифікувати стратегії вивчення мови відображає переважно схожу категоризацію стратегій вивчення мови без радикальних змін. У подальшому розглянемо класифікації стратегій вивчення мови Дж.Рубіна (Rubin) [10], Р.Оксфорда (Oxford) [9], Дж.О'Мейлі (O'Malley) [6] та Г.Штерна (Stem) [9].

Класифікація стратегій вивчення мови Дж. Рубіна (Rubin) [10]. На підставі проведеного фундаментального дослідження стратегій Дж. Рубін розрізняє стратегії, які сприяють навчанню безпосередньо, і стратегії, які роблять це опосередковано. Дж. Рубін стверджує, що учні застосовують три види стратегій, які безпосередньо або опосередковано сприяють вивченню мови. До них належать: стратегії навчання, комунікативні стратегії, соціальні стратегії

Стратегії навчання поділяються на два основні типи і належать до стратегій, які безпосередньо сприяють розвитку мовної системи учня: когнітивні стратегії навчання; метакогнітивні стратегії навчання.

Когнітивні стратегії навчання спрямовані на навчання або вирішення проблем і вимагають безпосередній аналіз навчального матеріалу, його перетворення або синтезу. Дж. Рубін виявив 6 головних когнітивних стратегій навчання, які безпосередньо сприяють вивченню мови: роз'яснення/перевірка; відгадування/індуктивне виведення висновків; дедуктивна аргументація; практика; запам'ятовування; моніторинг/постійний контроль, спостереження.

Метакогнітивні стратегії навчання застосовуються для контролю вивчення мови, його регулювання або самостійного керування. Вони включають цілу низку процесів, зокрема планування, визначення пріоритетів, цілей та самоврядування.

Комунікативні стратегії менше стосуються вивчення мови, оскільки вони фокусуються на участь у комунікації, інтерпретацію значення та визначення наміру мовця. Мовці використовують комунікативні стратегії, коли стикаються з труднощами, наприклад, коли закінчуються комунікативні засоби або коли стикаються з помилковою інтерпретацією повідомлення адресатом.

Соціальні стратегії – це та діяльність, у якій беруть участь учні, в результаті якої у них з'являється можливість пізнати й практикувати власні знання. Проте, ці стратегії стосуються цільової мови, сприяють навчанню опосередковано й не ведуть до безпосереднього вивчення, зберігання, знаходження й застосування мови [10].

Класифікація стратегій вивчення мови за Р. Оксфордом (Oxford) [7]. На думку Р.Оксфорда (Oxford) [7], метою стратегій вивчення мови є розвиток комунікативної компетенції. Р.Оксфорд класифікує стратегії вивчення мови на два класи: безпосередні та опосередковані, які, у свою чергу, поділяються на 6 груп. У

класифікації Р.Оксфорд метакогнітивні стратегії допомагають учням регулювати процес власного навчання. Афективні стратегії пов'язані з емоційними вимогами учня, наприклад, довірою, а соціальні стратегії ведуть до інтенсивної взаємодії цільовою мовою. Когнітивні стратегії – це ті ментальні стратегії, які сприяють розумінню навчання учнями, стратегії запам'ятовування, які застосовуються для зберігання інформації, тоді як компенсаційні стратегії допомагають учням подолати проблеми, викликані відсутністю певних знань з метою продовження комунікації.

Таксономія стратегій вивчення мови за Р. Оксфордом (Oxford) [7] виглядає таким чином:

Прямі стратегії:

1. Спрямовані на розвиток пам'яті: формування ментальних зв'язків; застосування зображень і звуків; ретельний аналіз; застосування операцій.

2. Когнітивні стратегії; практика; приймання й надсилання стратегій повідомлення; аналіз та аргументація; створення вхідної та вихідної структури.

3. Компенсаційні стратегії: раціональне виведення висновків; подолання перешкод мовлення та письма.

Непрямі стратегії:

1. Метакогнітивні стратегії; централізація навчання; організація і планування навчання; оцінка навчання.

2. Афективні стратегії: зменшення тривожності; стимулювання самих себе підтримка емоційної тональності.

3. Соціальні стратегії: запитання; співробітництво з іншими; солідарність з іншими.

Таким чином, значна частина нещодавно проведеної роботи підтверджується концепцією стратегій вивчення мови, яка виходить за межі когнітивних процесів та включає соціальні й комунікативні стратегії.

Класифікація стратегій вивчення мови за системою Дж. О'Мейлі (O'Malley) [6] поділяє стратегії вивчення мови на три основні підкатегорії: метакогнітивні стратегії; когнітивні стратегії; соціо-афективні стратегії.

Метакогнітивні стратегії за О'Мейлі виражає виконавчу функцію, стратегії, які вимагають планування навчання, обмірковування у процесі навчання, розуміння та оцінку після завершення конкретної діяльності. Основні метакогнітивні стратегії можуть включати попередню організаційну, керовану увагу, селективну увагу, самоконтроль, функціональне керування, самоперевірку, виконання із затримкою та самооцінку.

Когнітивні стратегії за Дж.О'Мейлі обмежуються спеціальними дидактичними завданнями і включають безпосередню маніпуляцію з навчальним матеріалом. До основних когнітивних стратегій належать повторення, переклад, групування, конспектування, дедукція, рекомбінація, зображення, сприймання на слух, ключові слова, розміщення у контексті, розробка, передача й висновки.

Соціо-афективні стратегії за Дж. О'Мейлі - це соціальна діяльність і взаємодія. До головних соціо-афективних стратегій належать взаємодія та запитання з метою роз'яснення (Brown)[1].

Класифікація стратегій вивчення мови за Г. Штерном (Stem) [9]. Г. Штерн виокремлює п'ять основних стратегій вивчення мови. До них належать: стратегії керування й планування, когнітивні стратегії, комунікативні – стратегії досвіду, міжособистісні стратегії, афективні стратегії

Стратегії керування й планування пов'язані з керуванням індивідуального навчання учня. Роль викладача, відповідального за розвиток індивідуальної програми учня, полягає у наданні порад. У цьому випадку завданням учня є: вирішити які зобов'язання необхідні для вивчення мови; встановити раціональні цілі; приймати рішення щодо відповідної методики, вибору відповідних джерел та перевірки прогресу; оцінити результат у світлі попередньо визначених цілей та очікувань [9].

Когнітивні стратегії спрямовані на навчання або вирішення проблем і вимагають безпосередній аналіз навчального

матеріалу, його перетворення або синтез, які виокремлює як роз'яснення / перевірка; відгадування / індуктивне виведення висновків; дедуктивна аргументація; практика; запам'ятовування; моніторинг / постійний контроль, спостереження.

Комунікативні стратегії досвіду – це способи комунікації, якими послуговуються учні, включають такі комунікативні стратегії: опис, жести, перефразування, повторення й пошук пояснення. Мета цих технік полягає у запобіганні переривання комунікації (Stern) [9].

Міжособистісні стратегії спрямовані на власний розвиток й оцінювання власних досягнень. Учням необхідно налагодити зв'язок з носіями мови і співпрацювати з ними. Учням необхідно познайомитися з цільовою культурою (Stern) [9].

Афективні стратегії. Очевидно, що свідомі учні застосовують відмінні емоційні стратегії. В одних випадках вивчення мови може розчарувати, в інших – воно викликає відчуття незвичності. Є навіть випадки, коли в учнів виникають негативні емоції до носіїв мови. Свідомі учні певною мірою знають про ці емоційні проблеми і намагаються сформувати позитивне ставлення до іноземної мови, її носіїв та навчання. Методика навчання може допомогти учням зіткнутися й перебороти емоційні труднощі, звернути увагу або вказати на можливі розчарування (Stern) [9].

Стратегії вивчення мови чітко вказують як учні ставляться до завдань або проблем, які виникають у процесі вивчення мови. Іншими словами, незважаючи на те, що у деяких випадках стратегії вивчення мови застосовуються учнями неусвідомлено, вчителі бачать як учні оцінюють ситуацію, планують або обирають відповідні навички для розуміння, вивчення й запам'ятовування того, що вивчають в аудиторії. К. Феддергольдт (Fedderholdt) [4] стверджує, що коректне застосування учнями широкого спектру стратегій вивчення мови може покращити їх рівень володіння мовою. Метакогнітивні стратегії покращують організацію часу, виділеного для навчання, самоперевірку та самооцінку. До когнітивних стратегій належить застосування фонових знань, які можуть сприяти вирішенню нових проблем. Соціо-афективні стратегії включають прагнення допомоги від носіїв мови, наприклад виправити вимову або прохання до однокласника разом вирішити проблеми, які виникли під час вивчення мови.

На думку Л. Клоустона (Lessard-Clouston) [2], стратегії вивчення мови сприяють формуванню комунікативної компетенції. У широкому розумінні цієї концепції, стратегії вивчення мови включають усі ті стратегії, які застосовуються учнями під час вивчення іноземної як цільової мови, оскільки комунікативні стратегії є частиною стратегій вивчення мови.

Дослідження ефективних стратегій вивчення мови виявили цілу низку позитивних стратегій для використання менш успішними учнями, які бажають досягти кращих результатів у вивченні мови. Однак, завжди є імовірність того, що менш успішні учні застосовують ту саму ефективну стратегію вивчення мови, проте не досягають успіху з інших причин. Необхідно підкреслити, що застосування тих самих ефективних стратегій вивчення мови не

гарантує успіху вивчення мови слабшими учнями, оскільки успіх передбачає зокрема й інші фактори.

Вчителю, який бажає ознайомити своїх учнів із стратегіями вивчення мови, необхідно спочатку вивчити інтереси, мотивації та стиль навчання учнів. Таким чином, вчитель може дізнатися якими стратегіями вивчення мови користуються учні і спроектувати їхню поведінку в класі. Крім цього, вчитель може підготувати анкету, яку учні заповнюють до початку мовного курсу. Це доречний спосіб дізнатися вчителю про мету вивчення мови серед учнів, їх улюблені та менш улюблені види діяльності у класі. Вчитель може володіти необхідними знаннями про учнів, їх цілі, мотивацію, стратегії вивчення мови та розуміння майбутнього мовного курсу [2], йому необхідно забезпечити широкий спектр стратегій навчання з метою відповідності стилю навчання, уподобанням учнів щодо мотивації, стратегії, проаналізувати підручник, яким він користується в аудиторії і виявити чи містить він стратегії вивчення мови та їх навчання проаналізувати власні методи викладання й загальний стиль поведінки в аудиторії. Під час аналізу планів уроків вчитель мови може визначити, чи є можливість в учнів застосовувати різноманітні стилі й стратегії навчання, а також визначити стратегію навчання як відкрити, приховану або їх поєднання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Стратегії вивчення мови, які включають конкретні дії, поведінку, тактики або техніки, допомагають учням у вивченні цільової мови. Не підлягає сумніву той факт, що кожен учень застосовує стратегії вивчення мови під час навчання. Оскільки такі фактори як вік, стать, особистість, мотивація, самооцінка, життєвий досвід, стиль навчання, хвилювання, тривожність та ін. впливають на спосіб вивчення цільової мови учнями, не варто дотримуватися тієї точки зору, згідно якої, по-перше, кожен учень застосовує ту саму ефективну стратегію навчання, по-друге, необхідно навчати застосовувати й розвивати ті самі стратегії для того, щоб учні успішно вивчили іноземну мову. Л. Клоустон [2] зазначає, що дослідженням стратегій вивчення мови та стратегій навчання необхідно вийти за межі опису таксономії стратегій вивчення мови і спробувати дати відповідь на цілу низку запитань, як наприклад:

1. Який тип стратегій вивчення мови є найкращим для учнів і як вони взаємопов'язані?
2. Яка роль знання мови у використанні й навчанні стратегій вивчення мови?
3. Скільки часу необхідно учню для засвоєння застосування стратегій вивчення мови?
4. Який найкращий спосіб оцінки й вимірювання успіху застосування або навчання стратегій вивчення мови?
5. Окремі стратегії вивчення мови легше засвоюються в аудиторії або за її межами?

Імовірно, що відповіді на згадані вище та багато інших запитань стануть підґрунтям теорії, яка необхідна для того, щоб стратегія вивчення мови набула релевантності з точки зору сучасної практики вивчення іноземної мови, що стає перспективною подальших досліджень визначеної проблеми.

* Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018р., Угорщина
This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

References

1. Brown, Douglas (1987) Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.
2. Lessard-Clouston, Michael (1997) «Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers» on The Internet TESL Journal
3. Faerch, Claus and G. Kasper. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
4. Fedderholdt, Karen. (1997). «Using Diaries to Develop Language Learning Strategies» on Internet
5. Hall, Stephen. (1997). «Language Learning Strategies: from the ideals to classroom tasks». Language and Communication Division, Temasek Polytechnic on Internet
6. O'malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. Kupper. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language in TESOL Quarterly 19: 557-584.
7. Oxford, Rebecca. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House Publishers.
8. Richards, J. and John PLATT. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman.
9. Stern, H.H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: OUP.

10. Wenden, A. and Joan RUBIN. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
11. Williams, M. and Robert L. Burden. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

Цель исследования заключается в подчеркивании важности стратегий при изучении иностранного языка и его преподавания. Работа обобщает имеющиеся сведения из стратегий изучения языка, дает определение понятия стратегии изучения языка и определяет таксономию стратегий изучения языка, предложенную ведущими исследователями в этой области. Определена роль учителя в применении методики стратегий и приводит ряд проблем для дальнейшего изучения стратегий изучения языка.

Ключевые слова: стратегии обучения иностранному языку, когнитивные стратегии, цель когнитивные, классификации стратегий.

The purpose of the study is to emphasize the importance of strategies for learning a foreign language and its teaching, the essence of which is to study the problem as students process new information and strategies of which type are used to interpret, study and memorize new information. The work generalizes available information from the strategies of language learning, defines the concept of a language learning strategy, and outlines the taxonomy of language learning strategies proposed by leading researchers in this field. The classification of strategies for learning a foreign language is substantiated: J. Rubin (learning strategies, communicative strategies, social strategies), R. Oxford (metacognitive strategies help students regulate their own learning process, affective strategies are related to the student's emotional requirements, and social strategies lead to intense interaction with the target language, cognitive strategies - these are the mental strategies that contribute to understanding the learning of learners, strategies for remembering), taxonomy of strategies for learning the language of R. Oxford (direct links strategy, indirect strategy), J. O'Malley: metacognitive strategy; cognitive strategies; socio-affective strategies, H. Stern distinguishes five main strategies for language learning: strategies of management and planning, cognitive strategies, communicative - strategies of experience, interpersonal strategies, affective strategies. The role of the teacher in the application of strategy techniques is determined, in particular, it is necessary to provide a wide range of training strategies in order to match the style of learning, the student's preference for motivation, strategies, analyze the textbook they use in the audience and identify or contain strategies for learning the language and their learning to analyze their own methods teaching and general style of behavior in the audience. To the teacher who wants to familiarize his students with the strategies for learning the language, you must first study the interests, motivation and style of learning the students. It is concluded that language learning strategies that include specific actions, behaviors, tactics or techniques help learners to learn the target language.

Key words: foreign language, learning strategies, cognitive strategies, cognitive goal, strategy classification.

УДК 371.13:378.22(71)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-213-216

Степанець Микола Юрійович,
аспірант,

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ

У статті описано сучасну систему освіти Канади, яка є інтегративною та багаторівневою. Розглянуто структурні особливості системи вищої освіти. Виокремлено освітньо-кваліфікаційний рівень магістр та які умови необхідно виконати для його отримання. Розглянуто найважливіші елементи університетських навчальних програм у рамках системи педагогічної освіти в Канаді на здобуття магістра освіти. Описано позитивні особливості у системі магістерської педагогічної освіти Канади.

Ключові слова: освіта, вища освіта, магістр, педагогічна освіта, навчальний процес, навчальна програма, педагогічна діяльність, система освіти Канади.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти як найважливішого інструменту суспільного розвитку. Особливу увагу слід звернути на вищу освіту, бо саме вона готує фахівців, що в майбутньому розбудовуватимуть країну. Розвиток системи вищої освіти Канади відбувається в особливому географічному та політичному контексті, що зумовило особливості канадської системи вищої освіти. Особливий інтерес представляють: диференціація канадської системи освіти; рівень автономії канадських вишів, які є незалежними в прийнятті рішень; підготовка магістрів освіти. Дослідження освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» в університетах Канади є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку української вищої педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок зробили: щодо провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Канаді присвячені праці М. Красовицького, І. Руснака; неперервну професійну освіту висвітлено у працях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Г. Воронка, М. Лещенко, Н. Ничкало, К. Берке (K. Barker); вищу освіту Канади розглядали О. Ельбрехт, Л. Карпинська, В. Павлюк, К. Неппе (С. Knapper), Д. Портмен (D. Portman), К. Земен (K. Zeman); освіту дорослих М. Борисова, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Сігаєва, Д. Емстац (D. Amstutz). Значний інтерес становлять також роботи, присвячені вивченню

різних аспектів професійної підготовки вчителів у Канаді (Л. В. Булай, І. В. Гушлевська, Л. О. Карпинська, М. М. Левченко, М. П. Лещенко, Н. В. Муқан, В. П. Сливка, М. С. Смирнова).

Мета статті: розглянути структурні особливості сучасної системи вищої освіти у Канаді.

Результати дослідження. Канада є однією з основних промислово-розвинених країн світу, отже, є країною з високо розвиненими технологіями та освітою. Сильна економіка і постійний розвиток протягом століть поступово підвищували рівень накопичених знань та озброїли її своїми особливостями і перевагами. З кінця ХХ століття до початку 21-го століття Канада вступила на сходинку популяризації вищої освіти. Брутто-коефіцієнт охоплення населення вищою освітою в Канаді становить близько 50%, що є одним з найвищих показників у світі [5].

Різноманітний і складний характер системи освіти Канади багато в чому пояснюється особливостями її географічного положення, специфікою демографічної та політичної еволюції. Канада розвивалась у безпосередній близькості від США на колишніх (колоніальних) територіях Франції та Великої Британії і має відбиток освітніх систем цих країн.

Реалізація освітніх впливів різних країн: США, Франції та Англії (Великої Британії) у одній країні, дають унікальну освітню систему. В Канаді, на відміну від інших країн, історично склалося так, що питання освіти є компетенцією тільки провінційних законодавчих і виконавчих органів, що є унікальною особливістю

канадської освітньої системи. Кожна провінція має своє Міністерство освіти (Minister of Education) й особливу систему освіти. Провінційні департаменти з питань освіти визначають стандарти, запроваджують навчальні програми та фінансують освітні заклади. Говорячи про освіту в Канаді, фактично доводиться мати справу з тринадцятьма самостійно діючими системами. Децентралізація в такій важливій сфері, як освіта, є унікальною особливістю канадської конституційної системи.

Відмітимо, що вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі. Тому сучасна система освіти (див. рис. 1) є інтегративною та багаторівневою, яка складається з університетів (universities), університетських коледжів (university colleges), суспільних коледжів (community colleges) та коледжів системи Сегер (Collège d'enseignement général et professionnel) у провінції Квебек, шкіл та дошкільних закладів.

Зазначимо, що учні, які успішно закінчили середню школу, можуть подати заявку на вступ в коледж чи університет. У провінції Квебек, де після закінчення школи, учні, що бажають продовжити навчання в університеті, повинні пройти навчання в Сегер (коледж загальної та професійної освіти) або в приватному коледжі та отримати відповідний диплом чи сертифікат. Вони пропонують два потоки: один – «загальний», що готує випускників до університету; інший – «технічний», ціль якого підготовка студентів безпосередньо до професійної діяльності. Проте в Британській Колумбії, Альберті, меншою мірою в Манітобі та Північно-Західній території, громадські коледжі пропонують курси, що еквівалентні дворічним курсам ступеня бакалавра, що дозволяє студентам закінчити свій третій і четвертий роки навчання в університеті або університетському коледжі та отримати науковий ступінь [9].

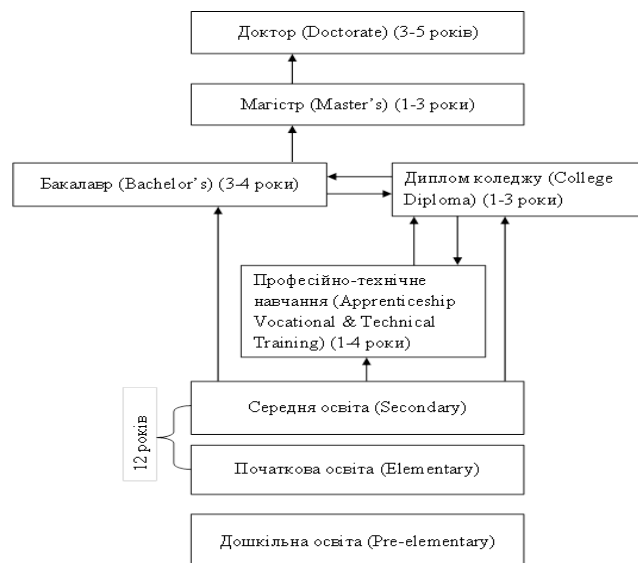


Рис. 1 Система освіти Канади (на прикладі провінції Альберта).

Всі університети входять в Асоціацію університетів і коледжів Канади (AUCC), яка щорічно перевидає офіційний довідник (Directory of Canadian Universities), що містить докладну інформацію про кожний з них. Зауважимо, що право присудження наукових ступенів (бакалавра, магістра, доктора) надається лише університетам та не університетським установам, що на це уповноважені. Більшість університетів Канади, особливо у великих містах, пропонують широкий спектр програм. Існує також ряд спеціалізованих університетів, які не мають кампусу, але пропонують програми дистанційного навчання.

За останні кілька років вища освіта розвивалася, оскільки університети вже не є єдиними установами, що надають дипломи. У Канаді 163 визнаних державних і приватних університетів (включаючи богословські школи) та 183 визнаних державних коледжів та інститутів, в тому числі тих, що надають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра. У 2005 році канадські університети випустили 175 700 бакалаврів, 33 000 магістрів і 4200 докторів [6].

Для отримання рівня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-4 роки (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь «з відзнакою» (Honours Degree). Інколи ступінь «з відзнакою» може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання.

Для отримання рівня магістр (Master's Degree) необхідно мати освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра та потрібно провчитися щонайменше рік, але зазвичай передбачають два роки

повного загальноосвітнього навчання та написання дослідницької чи практичної дипломної роботи. Програми можуть бути запропоновані лише установами, які затверджені Міністром, відповідальним за підвищення кваліфікації (за винятком богослов'я). Для того, щоб його отримати, установи повинні відповідати певним вимогам якості, які викладено в Заяві Міністерства про Забезпечення Якості Вищої Освіти в Канаді (Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada) [6].

Щодо педагогічної діяльності, то її здійснюють факультети освіти університетів Канади, які досліджують, поширюють і намагаються бути прикладом знань педагогічної справи і навчання. Вони надають послуги на локальному, національному та міжнародному рівнях у галузі педагогічної освіти, пропонуючи програми початкової педагогічної освіти, продовження педагогічної освіти, програми для здобуття наукового ступеня в освіті. Багатоступеневий характер підготовки спеціалістів передбачає взаємоузгодженість та наступність програм на кожному рівні. Відмітимо, що навчальний процес у канадських університетах з педагогічного профілю, як і в інших закладах вищої освіти в Канаді є індивідуально регульованим: студентам надано право обирати індивідуальні навчальні програми на основі селекції запропонованих професійних модульних курсів під особисті потреби. Перелік запропонованих для вибору курсів щороку пропонується в університетських довідниках [7]. Таким чином, системна організація багаторівневої педагогічної освіти найповніше забезпечує права канадського вчителя на індивідуальний вибір змісту і рівня освіти.

Зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників [3].

Університетські навчальні програми підготовки майбутніх учителів у рамках системи педагогічної освіти в Канаді складаються з трьох частин. Найважливішими елементами є: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахових предметів (змістова підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній фахівець збирається працювати, і у вивченні методики щодо обраного предмета); в) професійна підготовка (охоплює професійні курси і практичну діяльність). В університетах студенти мають право на стаціонарне навчання (full-time program) та часткове відвідування занять (part-time program). Хоча для проходження педагогічної практики необхідне стовідсоткове відвідування.

У Канадських вищах велика кількість програм на здобуття магістра освіти (M.Ed). Як приклад, наведемо програми факультету освіти університету Альберта: Освітні політичні дослідження (Educational Policy Studies), Освітня психологія (Educational Psychology), Освітні дослідження (Educational Studies), Початкова освіта (Elementary Education), Освіта з охорони здоров'я (Health Sciences Education), Бібліотечні та інформаційні дослідження (Library and Information Studies), Середня освіта (Secondary education) [8]. Так, наприклад, офіційна спеціалізація програми Освітня психологія (Educational Psychology) така: консультативна психологія, вимірювання, оцінка та пізнання (набула чинності

1 липня 2019 року), психологічні дослідження в освіті, консультування в школі, школа та клінічна дитяча психологія, спеціальна освіта, вивчення англійської мови як другої мови, викладання англійської мови як другої мови (TESL), технологія в освіті.

Навчання за програмами освітньо-кваліфікаційного рівня магістр освіти передбачає удосконалення компетентностей педагога в окремих галузях науки, поглиблення знань і вмінь з викладання окремих дисциплін. Магістерські програми формуються відповідно до педагогічних інтересів, проблем і запитів, нових здобутків педагогічних наук та необхідності впровадження новітніх освітніх технологій.

Педагогічні факультети канадських університетів пропонують програми магістра освіти (Master of Education) двох видів: магістр освіти на основі дипломної роботи (M. Ed thesis-based) і магістр освіти на основі освоєння курсів (M. Ed course-based). Відповідно до програма M. Ed thesis-based студенту необхідно успішно закінчити 7 навчальних курсів, пропонованих в навчальній програмі, з загальною кількістю кредитів – 21 (курс оцінюється трьома кредитами), та підготувати і успішно захистити дипломну роботу, що оцінюється 9 кредитами. Програма M. Ed course-based розрахована на вчителів, які працюють, і передбачає відвідування великої кількості курсів у післяобідній час. У ній необхідно успішно закінчити 9 навчальних курсів, з загальною кількістю кредитів – 27 (курс оцінюється у три кредити), та пройти наукову практику, що оцінюється 3 кредитами. Обидві зазначені магістерські програми створюються для освітян, які зацікавлені у поглибленому вивченні методики розвитку навчальних програм, викладання та педагогіки.

Таблиця 1

Система нумерації магістерських курсів [1]

500-599	Graduate – курси програми магістра	Створені для студентів магістрантів першого року навчання за програмою магістрату та передових чи почесних студентів п'ятого року навчання.
600-799	Graduate – курси програми магістра	Створені для студентів магістрантів другого року навчання за програмою магістрату

В канадських університетах розроблено системи нумерації та кодування курсів. Усі курси, які пропонує своїм студентам університет, занесені до системи нумерації та кодування курсів (Course numbering and naming system). Назви предметів курсу позначають об'ємну сферу вивчення (зазвичай цілий департамент) і не використовуються для зазначення окремої спеціальності. Для прикладу подамо систему нумерації та кодування магістерських курсів Університету Альберти (див. табл. 1). Зауважимо, що позитивними особливостями системи вищої педагогічної освіти Канади можна визначити такі: можливість для громадян Канади отримати реальний та посильний кредит на освіту чи стипендію на час навчання у ВНЗ; широке застосування на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях модульної, дистанційної та інформаційно-комунікаційної технологій навчання [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Специфічність та відмінність канадської освіти зумовлюється

історичними та національними особливостями розвитку держави, а також соціально-економічними факторами. Отже, можемо зробити наступні висновки: 1) кожна провінція та територія має своє Міністерство освіти й особливу систему освіти; 2) право присудження наукових ступенів (бакалавра, магістра, доктора) надається лише університетам; 3) університетські навчальні програми підготовки майбутніх учителів у рамках системи педагогічної освіти в Канаді складаються з таких частин: а) загальна підготовка; б) викладання фахових предметів; в) професійна підготовка. Таким чином, канадська вища педагогічна освіта постійно вдосконалюється та модернізується, вивчення та використання досвіду її функціонування є надзвичайно корисним для збагачення української вищої педагогічної освіти. Дослідження не вичерпує зазначену проблему, а перспективними напрямками подальшого дослідження може стати порівняння програм підготовки магістрів освіти Канади та України.

Список використаних джерел

1. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина XX – початок XXI ст.): дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Бахов Іван Степанович – Київ, 2017. – 624 с.
2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенко Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О.І., Суліма О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
3. Огієнко О.І. Концептуальні засади освіти дорослих у Канаді. / О.І. Огієнко // Вісник Черкаського університету, № 209, 2011. – С.25–29.
4. An overview of education in Canada. The Canadian Information Centre for International Credentials. Retrieved from: https://www.cicic.ca/1152/postsecondary_education_in_alberta.canada.

5. Di Mascio, A. 2012. *The Idea of Popular Schooling in Upper Canada: Print Culture, Public Discourse, and the Demand for Education*. McGill-Queen's University Press.
6. Education in Canada. 2008. Council of Ministers of Education. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-in-Canada2008.pdf>
7. Faculties of education in Canada. Retrieved from: <http://www.oise.utoronto.ca/canedweb/faculties.html>.
8. Faculty of Graduate Studies and Research. University of Alberta. Retrieved from: <https://www.ualberta.ca/graduate-studies/programs/search>.
9. The Development of Education in Canada. The Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>.

References

1. Bahov, I. 2017. Tendenciya rozvritku polikulturnoyi osviti u profesijnij pidgotovci fahivciv Kanadi i SShA (druga polovina XX – pochatok XXI st.) [Trends in the development of multicultural education in the professional training of specialists from Canada and the United States (second half of XX – the beginning of the XXI century)]. *PhD dissertation*. Kiyiv, p 624.
2. Avshenyuk, N. 2017. Zarubizhniy dosvid profesijnoyi pidgotovki pedagogiv [Foreign experience of professional training of teachers]. Analytical materials, Kiyiv : DKS «Centr». p 83.
3. Ogiyenko O.I. 2011. Konceptualni zasadi osviti doroslih u Kanadi [Conceptual bases of adult education in the Canada]. *Cherkasy University Bulletin*, 209, p. 25–29.
4. An overview of education in Canada. The Canadian Information Centre for International Credentials. Retrieved from: https://www.cicic.ca/1152/postsecondary_education_in_alberta.canada.
5. Di Mascio A. 2012. *The Idea of Popular Schooling in Upper Canada: Print Culture, Public Discourse, and the Demand for Education*. McGill-Queen's University Press, p 248.
6. Education in Canada 2008. Council of Ministers of Education. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-in-Canada2008.pdf>
7. Faculties of education in Canada. Retrieved from: <http://www.oise.utoronto.ca/canedweb/faculties.html>.
8. Faculty of Graduate Studies and Research. University of Alberta. Retrieved from: <https://www.ualberta.ca/graduate-studies/programs/search>.
9. The Development of Education in Canada. The Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>.

В статтє описано сoвременную систему образования Канады, которая является интегративной и многоуровневой. Рассмотрены структурные особенности системы высшего образования. Выделен образовательно-квалификационный уровень магистр и условия, которые необходимо выполнить для его получения. Рассмотрены важнейшие элементы университетских учебных программ в рамках системы педагогического образования в Канаде на соискание магистра образования. Описаны положительные особенности в системе магистерского педагогического образования Канады.

Ключевые слова: образование, высшее образование, магистр, педагогическое образование, учебный процесс, учебная программа, педагогическая деятельность, система образования Канады.

The purpose of the article is to consider the peculiarities of the formation and functioning of the modern system of higher education in Canada. Canada has developed in close proximity to the United States in the colonial territories of France and Great Britain. Each province has its own Ministry of Education. The article describes the modern education system in Canada. Canada has such institutions: universities, university colleges, community colleges, Cégep colleges, schools and pre-school institutions. Students who successfully complete their secondary studies may apply to enter a college or university, depending on the part of the country and whether they are academically eligible. Generally speaking, colleges award diplomas or certificates for college studies. However, in British Columbia, Alberta, and to a lesser extent in Manitoba and the Northwest Territories, community colleges offer courses allowing students to take the equivalent of two years of courses toward a bachelor's degree. These programs allow students to complete their third and fourth years in a university college or university and earn a degree. In several provinces and territories, students must apply for admission and have their college studies assessed to determine whether they can receive university credits for the courses completed. University studies are divided into three cycles leading to degrees: bachelor's, master's, and doctorate (Ph.D.). As well, most universities, within these three cycles, have one- to three-year programs leading to various certificates and diplomas. Master's studies follow the honours undergraduate degree, requiring at least one year of study and usually two. Certain kinds of master's degrees require a written dissertation or a professional practicum. The purpose of the article is to consider the peculiarities of the formation and functioning of the modern system of higher education in Canada. The doctorate (Ph.D.) degree follows upon the master's, and usually requires three years of study. Most students take four to five years, on average, to complete their doctoral studies. They must take seminars and a specific number of courses, do research, and write and defend a thesis. The most important elements of the university curriculum in the framework of the pedagogical education system in Canada for the master's degree are considered. The content of pedagogical education is determined by the standards of higher education in Canada and provides for fundamental, psychological and pedagogical, methodological, informational and technological, practical and socio-humanitarian training of pedagogical workers.

Ключові слова: education, higher education, master, pedagogical education, educational process, educational programme, teaching activity, system of education of Canada.

УДК 373.3.09(4)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-217-220

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
orcid/0000-0002-6191-9569
Лендел Наталія Василівна,
студент,
Сенькович Наталія Володимирівна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

В статті розглянуто проблеми розвитку європейської початкової освіти на початку XXI століття. Наголошено на актуалізації ключових аспектів модернізації та нової дидактики початкових шкіл, в яких акцентується увага на головних напрямках і організаційних засадах діяльності початкових шкіл в європейських країнах. Зроблено висновок, що на початку XXI ст. європейська початкова школа постає перед проблемою балансу між традиціоналістською моделлю, яка орієнтована на стандартизацію куррикулуму, контроль, інспекцію шкіл та ідеями дитиноцентристської філософії, що розглядається як особливо важлива в умовах багатокультурної Європи.

Ключові слова: початкова освіта, європейські країни, тенденції розвитку.

Постановка проблеми. Активні зміни в науково-технічному, соціально-економічному, культурному житті нашої країни зумовили необхідність обґрунтування нових шляхів розвитку національної системи освіти України, які пов'язані насамперед з її модернізацією та формуванням інтегрованого освітнього середовища. Запровадження нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти, схвалення у вересні 2017 нового базового закону «Про освіту», впровадження концепції «Нової української школи», а також інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір актуалізують проблему вивчення та узагальнення найкращих зразків європейського досвіду.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Велика кількість розробок, видань присвячена вивченню проблеми освітніх реформ та їх результатам, включаючи реформи змісту освіти. Серед них праці Н. Авшенко, Н. Бібік, О. Локшиної, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Савченко, А. Сбруєвої та інших.

Актуальними є розробки, присвячені ключовим аспектам модернізації та нової дидактики початкових шкіл. Серед них праці таких зарубіжних науковців, як: Б. Амбрустер, К. Бауер, І. Гербарт, Г. Гох, Р. Зігмунд, Т. Мельхорн, К. Нойман, Е. Нойгаус, Ф. Паульсен, в яких висвітлюються головні напрямки та організаційні засади діяльності початкових шкіл в європейських країнах, окреслено їх специфіку. У працях польських дослідників Т. Яніцкої-Панек, Я. Міхальського, надано важливого значення практиці підготовки вчителів до інтегрованого навчання; словацьких вчених Р. Бернатової та А. Петрашової щодо формування критичного мислення. Вітчизняні дослідники О. Ярова, О. Янкович, розглядали тенденції розвитку початкової освіти та підготовки вчителів початкової школи в країнах Європейського Союзу.

Мета статті: розкрити тенденції розвитку початкової освіти в європейських країнах на початку XXI століття.

Результати дослідження. На основі вивчення нормативних актів можна зробити висновок, що головні напрями початкової освіти в європейській освітній системі право кожної школи вчити по-різному, мати свою власну методiku, свою філософію освіти і концепцію розвитку, демократизація усіх сфер шкільного життя, наявність громадсько-державної школи (основа громадянського, відкритого суспільства), школа з новою філософією освіти, новим стилем педагогічного мислення [2, с. 83; 14].

Аналіз наукових джерел [8; 9; 10; 12] дає підстави виокремити такі тенденції розвитку початкової освіти в європейському освітньому просторі:

1. *Орієнтація змісту та форм навчання на індивідуальні здібності й можливості кожного учня, наповнення змісту навчальних курсів у відповідності до соціально-економічних умов і вимог сучасного європейського і міжнародного суспільства. У*

європейських країнах головними складовими змісту початкової освіти є: загальнолюдські цінності та культура своєї країни; охорона навколишнього середовища, збереження миру, права людини; серйозні зміни в техніці культури читання; розширення навчальних програм за рахунок нового матеріалу (вивчення правил дорожнього руху, статеве виховання); розвиток внутрішньої диференціації; збільшення навчального часу і перерозподіл часу, відведення на вивчення окремих предметів і тем; врахування емоційної і соціальної стабільності дитини; забезпечення всебічного розвитку особистості; орієнтація на розвиток мислення і пізнавальних здібностей учнів у ході модернізації навчальних планів, програм і підручників; розширення мережі факультативних дисциплін [9; 10].

2. *Формування сучасного інтегрованого освітнього середовища початкової школи на основі якісного матеріально-технічного, методичного та програмного забезпечення школи в поєднанні з компетентнісним підходом.* Метою професійної діяльності вчителя нової української школи є формування в особистості ключових компетентностей для успіху в житті, установлення конкурентоспроможного випускника в суспільстві. Наприклад, у «Шкільних законах про освіту» східних земель Німеччини така мета була сформульована ще в 90-х роках після об'єднання Німеччини. Навчання набуло більш практичного спрямування, а сам навчальний процес був зорієнтований на набуття учнями навчальних та життєвих компетентностей [15; 16]. В той час в українському освітньому просторі теж тривало оновлення змісту навчання початкової школи. Але на вітчизняних освітніх теренах на відміну від західних актуальним стало впровадження «знанневого» підходу, орієнтація навчання на здобуття учнями навчальної інформації, формування умінь та навичок.

3. *Розширена автономія і архітектурна модульність.* Зазвичай, початкова школа в європейських країнах відокремлена від середньої школи навіть територіально. Це зовсім окремі навчальні заклади або окремі будівлі навчального комплексу школи, де діти навчаються три-п'ять років. Саме початкові школи мають найбільший простір для освітніх експериментів. Часто проводяться сумісні уроки першачків із другокласниками. Програма початкової школи регулярно зазнає змін - вводяться нові дидактичні методи, вимоги до дітей або посилюються, або навпаки. Нормальна ситуація, коли дитина або повторює клас, або встигає опанувати програму за три роки. Наразі спостерігається загальна тенденція скасування фронтального уроку. Типовий урок першачків: дітлахи сидять на підлозі в колі, або в групах і галасливо працюють над новою темою. Цікаво, що в сучасній німецькій школі взагалі прохолодно ставляться до формальних вимог - чистописання або акуратного оформлення зошитів [10].

Ю. Мануйлов виокремлює умови, за яких виховний потенціал архітектурно-просторового середовища школи може бути

ефективним: архітектура й оформлення школи повинні «працювати», а не просто прикрашати; середовище навчального закладу має сприяти співіснуванню світу дорослих і світу дітей (зазвичай, вестибюль школи слугує для дорослих (батьків, відвідувачів), а не для школярів як місце зустрічі, спілкування); школа повинна мати своє «обличчя», свою індивідуальність; атрибути й аксесуари школи повинні бути переконливі, нести емоційно-художнє навантаження та інше [6, с. 38].

Розміри школи повинні оптимально поєднуватися з кількістю учнів, оскільки це, насамперед, впливає на повноцінне емоційно-психологічне самопочуття школяра. Геометрія приміщення класної кімнати також несе певне навантаження. Створення умов для вільного розвитку школяра простежується в розміщенні столів – не класично прямокутне (3-4 ряди), а переформатоване відповідно до форм роботи на уроці (фронтальна робота – ряди парт, групова – кілька парт разом, парна – кожна парта окремо), тобто, в ході уроку не відбувається просторового обмеження діяльності школярів. Колірне оформлення школи також відіграє важливу роль у самопочутті школяра. Сприйняття кольору є суто індивідуальним, однак вирізняються й загальноіскові особливості його сприйняття, що має враховувати адміністрація школи. Наприклад, віртуальні джерела інформують про оригінальну стилістику й ультрасучасний дизайн початкової школи в Німеччині [4].

Важливе значення мають традиції – форма й установки життя, ідеї, цінності, норми поведінки, які зберігаються у виховній організації тривалий час і передаються від одного покоління школярів до іншого. Традиції багато в чому визначають формування світогляду, організацію життя людини в предметній, соціальній, природній реальності й існують у двох рівнях: внутрішньому (нормативно-ціннісному) й зовнішньому (ритуально-обрядовому) [14]. Для педагога початкових класів традиції школи є важливим механізмом соціального виховання школярів, адже взаємостосунки, що повторюються, стають традиціями, нормами соціальної поведінки й оцінки, дотримання їх є правилом життя. Однак, така стандартизація соціального життя обмежує можливості вільного прояву особистості, хоча й забезпечує прогнозованість, стійкість, типізацію поведінки.

4. *Акцент на якості знань і модернізації системи оцінювання учнів.* Провідне і визначальне місце у формуванні особистості в школах європейських країн займає проблема об'єктивного оцінювання знань учнів початкових шкіл, вирішення якої спрямовано на індивідуалізацію та орієнтацію на учня та його можливості. Тому оцінки диференційовані. У більшості європейських країн діти в перші два роки навчання не отримують оцінок, а лише загальну характеристику успішності, яка дає інформацію про індивідуальні сильні і слабкі сторони у вивченні окремих предметів. Для батьків інформація про успішність їх дитини представлена у формі таблиці з зазначенням рівня (високий, достатній, середній, низький) засвоєння головних навчальних компетентностей з усіх предметів. Так званий «Розгорнутий табель успішності» видається батькам два рази як «проміжна доповідь» (в кінці I семестру) та «річна доповідь» (в кінці року). За допомогою такого звіту від вчителя батькам легше слідкувати за успіхами дитини. До того ж усі вчителі та вихователі, що викладають у даному класі виставляють колегіальну оцінку рівня за наступні соціальні показники: поведінка, робота в колективі, готовність брати на себе відповідальність, уміння вирішувати конфлікти [15, с. 56].

Дедалі ширше застосування оцінювання в освіті зумовлюють: підвищений «попит» на ефективність, справедливість та якість у сфері освіти для відповіді на економічні й соціальні виклики суспільств; тенденція зростаючої шкільної автономії, через що виникає необхідність контролювати роботу шкіл; 3) розвиток інформаційних технологій, які дають змогу проводити великомасштабні та індивідуалізовані оцінювання учнів і сприяють обміну та управлінню даними; використання результатів оцінювання для прийняття науково обґрунтованих рішень в освітній політиці [13, с. 13]

Натомість, в Україні відповідно до «Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (додаток до наказу МОН України від 19.08.2016 №1009), змістом орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи є виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень за предметами, які структуровані у навчальних програмах. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально: у 1 класі з усіх предметів інваріантної складової - за рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів 2 класу; у 2-4 класах з предметів інваріантної складової: «Інформатика», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура», «Я у світі» та «Трудове навчання»; у 1-4 класах з усіх предметів варіативної складової. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за 12-бальною шкалою з предметів інваріантної складової освітніх галузей: «Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)», «Математика», «Природознавство» [5; 7;]. Виставлення балів обов'язково супроводжується оцінювальними судженнями [7].

Оцінка виступає засобом для стимулювання навчання, позитивної мотивації, впливу на особистість. Для поліпшення навчальних результатів існують допоміжні вказівки. Звіт, отриманий в кінці року, відображає підсумки опанування дитиною навчальних програм. При оцінюванні враховують виконання запланованих завдань, співпрацю на уроці, ведення зошитів, набуття знань, умінь і навичок [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. На початку XXI ст. європейська початкова школа постає перед проблемою балансу між традиціоналістською моделлю, яка орієнтована на стандартизацію курикулуму, контроль, інспекцію шкіл та ідеями дитиноцентристської філософії, що розглядається сучасними європейськими науковцями як особливо важлива в умовах багатокультурної Європи. Наше дослідження виявило певні тенденції розвитку європейської початкової школи на початку XXI століття, які виражаються в орієнтації змісту та форм навчання на індивідуальні здібності й можливості кожного учня, наповнення змісту навчальних курсів у відповідності до соціально-економічних умов і вимог сучасного європейського і міжнародного суспільства, у спрямуванні на формування сучасного інтегрованого освітнього середовища початкової школи на основі якісного матеріально-технічного, методичного та програмного забезпечення школи в поєднанні з компетентнісним підходом, у розширенні автономії і архітектурної модульності, в акцентуванні на якості знань і модернізації системи оцінювання учнів. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми збільшення кількості цілей початкової освіти на рівні національних стратегічних документів та синтезований підхід до їх визначення.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. 2011. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
2. Закон «Про освіту Тюрингії» № 221-1 від 13.09.2016 р.: прийнятий Конференцією міністрів культури та освіти 13 вер. 2016 р. Тюрингія: GVBl. 2016.437с.
3. Ключові тези орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів 1 – 4 класів та методичних рекомендацій до оновлених програм початкової школи. 2016. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/19-08-16.pdf>.
4. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи. 2016. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf>.
2. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Додаток 1 до наказу МОН України від 19.08.2016 №1009. – 2016. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf>.

3. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <http://mon.gov.ua>
4. Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи / Матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю [за наук. ред. Яшук І.П.; упоряд. Біницька К.М., Рашина І.О., Моцна Т.А.]. Хмельницький : Науково-видавничий відділ, 2017. 335 с
5. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти та підготовки вчителів початкової школи в країнах Європейського Союзу. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Бердянський державний педагогічний університет. Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2018. 531 с.
6. Янкович О. Реалізація ідей польського досвіду підготовки майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання в Україні Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи / Матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю [за наук. ред. Яшук І.П.; упоряд. Біницька К.М., Рашина І.О., Моцна Т.А.]. Хмельницький : Науково-видавничий відділ, 2017. С. 325 – 329.
7. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у I–III класах початкової школи в Республіці Польща : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук зі спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ : Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, 2017. 37 с.
8. Интересный интерьер современной школы: оригинальная стилистика и смелый поход
9. URL: <https://apartmentinteriors.ru/interyer-sovremennoy-shkoly-hoare-lea-lighting/>.
10. Шульга В.В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі К.: Ніка-Центр, 2004. 124 с.
11. OECD. Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment. – Paris : OECD Publishing, 2013. – 670 p.
12. Lehrpläne der bayerischen Grundschule Fachprofile. – 2017 URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachprofile>.
13. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Fassung der Bekanntmachung. // (SächsGVBl. S. 298 , SächsGVBl. S. 142). С. 105.

References

1. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity [State Standard for Primary General Education]. 2011. [online] Available at: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
2. Zakon «Pro osvitu Tyurnyhiy» № 221-1vid 13.09.2016 r.: pryynyatyu Konferentsiyeyu ministriv kul'tury ta osvity 13 ver. 2016 r. [Law on the Education of Thuringia] № 221-1 from 13.09.2016: adopted by the Conference of Ministers of Culture and Education 13 Sep. 2016] Thuringia: GVBl. .
3. Klyuchovi tezy oriyentovnykh vymoh do otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv 1 – 4 klasiv ta metodychnykh rekomendatsiy do onovlenykh prohram pochatkovoyi shkoly [Key theses of the indicative requirements for the assessment of educational achievements of 1-4 grades pupils and methodical recommendations for updated programs in primary schools]. 2016. [online] Available at: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/19-08-16.pdf>.
4. Opy s klyuchovykh zmin v onovlenykh prohramakh pochatkovoyi shkoly [Description of Key Changes in Upgraded Elementary School Programs]. 2016. [online] Available at: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf>.
5. Oriyentovni vymohy do kontrolyu ta otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv pochatkovoyi shkoly. Dodatok 1 do nakazu MON Ukrainy vid 19.08.2016 №1009 [Reference requirements for the control and evaluation of educational achievements of elementary school students. Annex 1 to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 19.08.2016 №1009]. 2016. [online] Available at: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf>.
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Закон України «Про освіту»]. 2017. [online] Available at: <http://mon.gov.ua>.
7. Yashchuk I. P., ed.; Binyts'ka, K. M., Rashyna, I. O. and Motsna, T. A. 2017. Tendentsiyi rozvytku vyshchoyi osvity v Yevropeys'komu Soyuzi: realiyi ta perspektyvy [Trends in Higher Education Development in the European Union: Realities and Prospects]. Materials of the All-Ukrainian Round Table with International Participation. Khmelnytsky: Scientific-publishing department.
8. Yarova O., 2018. Tendentsii rozvytku pochatkovoyi osvity ta pidhotovky vchyteliv pochatkovoyi shkoly vkrainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Trends in Primary Education and Primary School Teachers Training in the European Union]. Doctor of Pedagogical Sciences. Kyiv: Berdyansk State Pedagogical University. Institute of Pedagogics of National Academy of Sciences of Ukraine.
9. Yankovych O. 2017. Realizatsiya idey pol's'koho dosvidu pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi osvity do intehrovanoho navchannya v ukrainy [Realization of the ideas of Polish experience in preparing future teachers of elementary education for integrated education in Ukraine]. In: Yashchuk I.P.; Binyts'ka, K. M., Rashyna, I. O. and Motsna, T.A., upor. Trends in Higher Education in the European Union: Realities and Prospects. All-Ukrainian roundtable with international participation. Khmelnytsky: Scientific-publishing department (Naukovo-vydavnychiy viddil).
10. Yanitska-Panek T., 2017. Teoriya i praktyka pidhotovky vchyteliv do intehrovanoho navchannya u I–III klasakh pochatkovoyi shkoly v Respublitsi Pol'shcha [Theory and Practice of Teacher Training for Integrated Learning in the 1st-3rd Grade Primary School in the Republic of Poland]. Avtoref. dys. doctor of pedagogical sciences. Kyiv: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPN of Ukraine.
11. Ynteresnyy ynter'er sovremennoy shkoly: oryhynal'naya stylstyka y smelyy pokhod [An interesting interior of a modern school: original style and a bold campaign]. [online] Available at: <https://apartmentinteriors.ru/interyer-sovremennoy-shkoly-hoare-lea-lighting/>.
12. Shul'ha, V.V. 2004. Sotsial'nyy pedahoh u zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi [Social teacher at a general educational institution]. Kiev: Nika-Center.
13. OECD, 2013. Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment. Paris : OECD Publishing.
14. Lehrpläne der bayerischen Grundschule Fachprofile. 2017. [online] Available at: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachprofile>.
15. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Fassung der Bekanntmachung. SächsGVBl. S. 298 , SächsGVBl. S. 142, pp. 105.

В статье рассмотрены проблемы развития европейского начального образования в начале XXI века. Отмечено актуализацию ключевых аспектов модернизации и новой дидактики начальных школ, в которых акцентируется внимание на главных направлениях и организационных основах деятельности начальных школ в европейских странах. Сделан вывод, что в начале XXI века европейская начальная школа стоит перед проблемой баланса между традиционалистской моделью, ориентированной на стандартизацию курикулуму, контроль, инспекцию школ и идеями личностно ориентированной философии, котре рассматриваются как особенно важные в условиях многокультурной Европы.

Ключевые слова: начальное образование, европейские страны, тенденции развития.

The article deals with the problems of the development of European primary education at the beginning of the 21st century. The aim of the article: to reveal the tendencies of the development of primary education in the European countries at the beginning of the XXI century. The main aspects of modernization and new didactics of elementary schools are highlighted, focusing on the main directions and organizational principles of the activity of primary schools in European countries. The tendencies of the development of primary education in the European educational space are systematized: the orientation of the content and forms of education to the individual abilities and capabilities of each student, filling the content of the courses in accordance with the socio-economic conditions and requirements of modern European and international society; formation of the modern integrated educational environment of the elementary school on the basis of qualitative material, technical, methodological and software of the school in conjunction with the competence approach; expanded autonomy and architectural modularity, emphasis on quality of knowledge and modernization of student assessment systems. It was found out that the purpose of professional activity of a teacher of a new Ukrainian school is the formation in the person of key competencies for success in life, the establishment of a competitive graduate in a society. The emphasis is placed on the fact that there are the following components of the content of elementary education in European countries: human values and the culture of their country; protection of the environment, preservation of peace, human rights; serious changes in the culture of reading technology; extension of educational programs at the expense of new material (study of traffic rules, sexual upbringing). It is emphasized the importance of separation of elementary school in European countries from secondary school even in location, that is, it can be entirely separate educational institutions or separate buildings of the educational complex of the school where children study for three to five years. It is concluded that in the beginning of the XXI century. the European elementary school faces the problem of a balance between a traditionalist model that focuses on the standardization of the curriculum, the control, inspection of schools and the ideas of child-centered philosophy that is considered by modern European scholars as particularly important in a multicultural Europe.

Key words: primary education, European countries, development tendencies.

УДК [37.016:81'243]:94(439)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-220-223

Фодор Катерина Йосипівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УГОРЩИНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність мовної політики Ради Європи, ціллю якої є засвоєння принаймні двох іноземних мов усіма громадянами європейських країн. Описано історичні зміни освіти в Угорщині, їхній вплив на процес та рівень вивчення іноземних мов, проаналізовані реформи освіти Угорщини починаючи з 1980-х років, а також загальні цілі національної базової навчальної програми стосовно іноземних мов. На основі результатів дослідницьких програм Євробарометра 2006-го та 2012-го років здійснено аналіз мовної політики Угорщини щодо вивчення іноземних мов.

Ключові слова: мовна політика, іноземні мови, освіта Угорщини, рекомендації Євросоюзу, інтеграція.

Постановка проблеми. Рада Європи з питань освіти у 1976 р. поставила за мету розширити можливості викладання та навчання іноземної мови, а також забезпечити шлях до закордонної практики для вчителів, які викладають іноземні мови. У офіційній європейській комунікації ключовою ідеєю є багатомовний європейський громадянин. На основі цих рекомендацій у 1989 р. в Угорщині почався процес перетворення та вдосконалення освіти, що призвело до повного перезавантаження навчального процесу щодо вивчення іноземних мов.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Питання, пов'язані з реформуванням освіти Угорщини у 1990-х роках та вплив цих реформ на навчальний процес, розглядалися вітчизняними та зарубіжними науковцями, такими як А. Несвіт, М. Тадеєва, І. Ігнатенко, Б. Чапо М. Ніколов, І. Ваго та багатьма іншими. Значна увага мовній політиці приділяється Радою Європи, оскільки без володіння іноземними мовами неможлива соціальна, екологічна, а також культурна інтеграція країн європейського простору. Починаючи з 80-х років ХХ століття Єврокомісією започатковано програми у сфері освіти, які спрямовані на поглиблене вивчення іноземних мов Language Learning Policies (Політика в галузі вивчення мови), а також [2, с. 272]. З 1983 - 1984 рр. запропоновано в школах країн Європейського Союзу вивчення двох іноземних мов та рекомендовано продовжувати вивчення мов у закладах вищої освіти [3]. У 2001 р. був розроблений план дій для удосконалення викладання іноземних мов, який підкреслює, що всі європейські громадяни повинні володіти щонайменше двома мовами, окрім рідної. Барселонський саміт у 2002 р. проаносував нові тенденції у вивченні іноземної мови, суть яких полягала у спрямуванні на вивчення двох іноземних, що стало пріоритетом у новій програмі, яку планували впровадити у 2009–2011 рр. в країнах-членах Ради Європи, а також і в Україні [1].

Знання іноземних мов в Угорщині є особливо важливим. Власники сертифікатів, які підтверджують знання мов отримують додаткові бали при вступі до університетів, роботодавці надають їм

спеціальні доплати, а вирішальним критерієм у виборі батьками школи для своїх дітей є мовні програми закладу. Останнім часом значно збільшився попит на англійську мову, що, безумовно має вплив на угорську освітню політику [14].

Мета статті: здійснити огляд освітніх реформ в Угорщині та їх вплив на рівень володіння іноземними мовами.

Результати дослідження. Угорська мова належить до фіно-угорської мовної групи. Переважна більшість населення Угорщини розмовляє угорською як рідною мовою. Протягом століть офіційною мовою була латинська мова. З середини 19-го століття офіційною мовою стала німецька, а з 1949 р. активно почала впроваджуватися в навчальний процес державних шкіл російська мова як обов'язкова іноземна мова. Ця традиція різко змінилася в 1989 р., коли навчання іноземної мови стало лібералізованим. З тих пір німецька та англійська як іноземні мови стали домінуючими в державній освітній політиці.

Хоча офіційно місце російської мови зайняли німецька та англійська, але результати дослідження, ініціатором якого був З. Дорнье [6] показали, що в 1993 р. понад 50% учнів все ще вивчали російську мову в школі не тому, що вона є обов'язковою, а тому, що не було достатньо підготовлених вчителів інших європейських мов для викладання обов'язкових годин у шкільній програмі. Наприкінці 1990 р., коли повторили дослідження, навчання англійської та німецької мови стало загальноугорською освітньою тенденцією. Загальні цілі національної базової навчальної програми для іноземних мов зосередилися на розвитку усних та письмових комунікативних навичок. Програма вимагала викладання принаймні однієї іноземної мови з метою практичного використання [12].

Зазначимо, що шкільна освітня система в Угорщині передбачає навчання у початкових класах з шести років, але до початку навчання в школі діти відвідують дитячий садок щонайменше впродовж року. Хоча останнім часом діти можуть почати свою середню освіту у віці від 10, 12 або 14 років, більшість

з них слідує традиційному шляху і в 14 років вступають в один з трьох типів середніх шкіл: гімназії, професійно-технічні училища і школи для учнів з спеціальними потребами, яким надають базові знання для того щоб вони знайшли своє місце на ринку праці. Обов'язкова освіта триває 10 років, більшість учнів закінчують школу у віці 18 років.

Стосовно вивчення іноземних мов в угорських освітніх установах, то з кінця ХХ століття дещо змінилися підходи до їх викладання. У 1989 р. попередній навчальний план став застарілим, але, оскільки не було нового, щоб замінити його, вчителі могли вільно формувати програму навчальної дисципліни. У 1989 р. міністерством затверджено 34 навчальних посібників для вивчення іноземних мов для всіх типів державних шкіл, а у 1997 р. у списку було 645 вже підручників і навчальних посібників, серед яких 353 англійською мовою та 175 німецькою мовою [11]. У гімназійних класах почали вивчати дві іноземні мови, у професійно-технічних навчальних закладах - одну мову, а у школах для учнів зі спеціальними потребами зазвичай не викладали жодної іноземної мови, хоча деякі з них пізніше ввели курси з іноземної мови.

Незважаючи на те, що офіційно іноземні мови повинні були введені в 5-ому класі, реальність була іншою, оскільки батьки наполягали на тому, щоб вивчення іноземних мов почалося раніше. Діти в ранніх мовних групах відвідували в середньому від одного до двох уроків по 45 хвилин на тиждень або три-чотири заняття в спеціалізованих класах. У більшості випадків органи місцевої влади спонсорували ці програми, і вивчення мов стало складовою частиною всіх шкільних навчальних планів. Іноді батьки також вносили свій фінансовий внесок [12].

Що стосується знання іноземних мов, при прийнятті рішень та документів у сфері мовної освіти спільною метою є те, що кожен

має знати принаймні дві інші мови, крім рідної. Цей принцип професіонали трактують різними способами: з одного боку, є великі відмінності у тому який рівень повинні досягти громадяни, а також неоднозначне призначення даних мов. З іншого боку, існує значний скептицизм щодо реалізації цього мовного проекту. Через цю невизначеність, загальна тенденція виявляється в тому, що хоча поняття багатомовності є однією зі стратегічних цілей, на практиці однак, навчання іноземної мови часто обмежується викладанням англійської мови. Є нібито аргумент, що часто можна почути в Угорщині- якщо викладання двох мов є нереальною ціллю, хай всі вивчають принаймні англійську [5].

У 1970-х та 80-х роках здавалося, що всі проблеми комунікації в Європейському Союзі можна вирішити за допомогою англійської мови. Після Барселонського саміту (2002 р.) однією з основних цілей стало вивчення двох іноземних мов для якомога більшої кількості учнів, починаючи з якомога молодшого віку [8]. У дослідженні за версією «Євробарометр- 2006» взяли участь 25 країн, а у 2012 році 27 країн. Хоча проводилися дослідження щодо рівня володіння іноземними мовами в минулих двох десятиліттях, ці дослідження були маломасштабними, а їхні результати не рідко суперечили. [12] Саме тому результати дослідження під назвою «Євробарометр» 2006 р. викликали тривоги, оскільки в цьому дослідженні угорські дані з'явилися в європейському порівнянні. Угорщина у міжнародному порівнянні займала відносно скромне місце в 2006 році: частка тих, хто розмовляв іноземною мовою (42%) була нижчою від середнього показника в ЄС (56%). [9]

При повторному дослідженні під назвою «Євробарометр» 2012-го року кількість людей, які володіли іноземними мовами, зменшився. (Таб. 1.)

Таблиця 1.

Володіння іноземними мовами в Угорщині

	Однією іноземною мовою	Двома іноземними мовами	Трьома іноземними мовами	Не володіє жодною іноземною мовою
Угорщина 2006	42	27	20	58
Країни ЄС (25 країн)	56	28	11	44
Угорщина 2012	35	13	4	46
Країни ЄС (27 країн)	54	26	10	46

31% громадян Угорщини стверджували, що володіють принаймні однією іноземною мовою, 13% двома, 4% трьома. Участь у першому міжнародному дослідженні 2006 року не дав хороших результатів. Дані 2012 року, з одного боку, призвели до лінгвістичних змін: у 2006 році більшість учасників дослідження розмовляли німецькою мовою, а в 2012 році англійська мова стала ведучою. З іншого боку, спостерігається значне зменшення частки тих, хто вивчає мову [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати досліджень про рівень володіння іноземними мовами громадян Угорщини показують, що незважаючи на великі зусилля угорського уряду та цілеспрямованої мовної політики, досягнені

результати не можна вважати задовільним. Важливо виділити і те, що, базуючись на результатах опитувань Євробарометра 2006-го та 2012-го років, ця сфера є проблематичною в інших країнах Євросоюзу. Європейські країни наполягають на тому, щоб всі володіли принаймні двома іноземними мовами, але це сильне прагнення не завжди досягає бажаної мети. Все менше і менше тих, хто взагалі не має жодного шансу для вивчення іноземної мови, але найбільш характерною для молодих європейців є вивчення тільки однієї іноземної мови. Ця мова найчастіше англійська, а чотири інші іноземні мови, які викладають в європейських країнах – німецька, французька, іспанська та російська.

* Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018р., Угорщина
This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

Список використаних джерел

1. Несвіт А. М. Проект Ради Європи "Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття як нове бачення міжкультурної освіти" / А. М. Несвіт // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 25–27.
2. Тадеєва М.І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради. Випуск 28' 2011 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, с. 272–278.
3. Игнатенко И. И. Языковые и коммуникативные процессы в глобальную Эпоху // Наука и школа. – 2009. – № 3. – С. 24–27.
4. Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Csapó, B. & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. Learning and Individual Differences, 19(2) 209–218.
6. Dömyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

7. Einhorn Á. A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Europeans and their Languages (2006): European Commission. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf
8. Europe in Figures (2009): Eurostat yearbook 2009. Eurostat European Commission. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
9. Europeans and their Languages. Report (2012): Special Eurobarometer 386. European Commission. [Електронний ресурс].-Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
10. Fekete, H., Major, É., Nikolov, M. (eds) (1999) English language education in Hungary: A Baseline Study. Budapest: British Council.
11. Halász, G.; Lannert, J. (1998) Jelentés a Magyar Közoktatásról 1997 [A Report on Hungarian State Education]. Budapest: OKI.
12. Nikolov, M., Curtain, H. A., Council of Europe., & European Centre for Modern Languages. (2000). An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond. Strasbourg: Council of Europe Pub.
13. Nikolov M.,-Vígó T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 241–288.
14. Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon [Language learning paths in Hungary]. In I. Vágó (Ed.), Fókuszban a nyelvtanulás (pp. 137–174). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

References

1. Nesvit A. M. Proekt Rady Yevropy «Polityka ta praktyka vykladannya sotsiokul'turnoyi osvity». M. Nesvit // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. - 2007. - № 4. - S. 25-27.
2. Tadeyeva M.I. Dovidka reformuvannya shkil'noyi inshomovnoyi osvity v Ukrayini v ramkakh osvitykh ta movnykh instytutiv Rady. Vipusk 28"2011 Seriya 5. Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy Naukovy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova, s. 272-278.
3. Yhnatenko Y. I. Yazykovi ta komunikatyvni protsesy v hlobal'niy Epokhu // Nauka i shkola. - 2009. - № 3. - S. 24-27.
4. Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Csapó, B. & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. Learning and Individual Differences, 19(2) 209-218.
6. Dömyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Einhorn Á. A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó.
8. Europeans and their Languages (2006): European Commission. [online]. Available at: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf
9. Europe in Figures (2009): Eurostat yearbook 2009. Eurostat European Commission. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Europeans and their Languages. Report (2012): Special Eurobarometer 386. European Commission. [online]. Available at: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
10. Fekete, H., Major, É., Nikolov, M. (eds) (1999) English language education in Hungary: A Baseline Study. Budapest: British Council.
11. Halász, G.; Lannert, J. (1998) Jelentés a Magyar Közoktatásról 1997 [A Report on Hungarian State Education]. Budapest: OKI.
12. Nikolov, M., Curtain, H. A., Council of Europe., & European Centre for Modern Languages. (2000). An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond. Strasbourg: Council of Europe Pub.
13. Nikolov M.,-Vígó T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 241–288.
14. Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon [Language learning paths in Hungary]. In I. Vágó (Ed.), Fókuszban a nyelvtanulás (pp. 137–174). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

В статті розкрито сутність мовної політики Ради Європи, метою якої є засвоєння по крайній мірі двох іноземних мов усіма громадянами європейських країн. Описано історичні зміни освіти в Угорщині, їх вплив на процес і рівень вивчення іноземних мов, проаналізовані реформи освіти в Угорщині починаючи з 1980-х років, а також загальні цілі національної базової навчальної програми по іноземним мовам. В статті показані результати дослідницьких програм Євробарометра 2006 року і 2012-го року, які підкреслюють, що мовна політика Ради Європи ще не повністю досягла своєї остаточної мети.

Ключові слова: мовна політика, іноземні мови, освіта в Угорщині, рекомендації Євросоюзу, інтеграція.

The article describes the essence of linguistic policy of the Council of Europe, whose purpose is to teach at least two foreign languages to all citizens of European countries. It describes the historical changes in education in Hungary, their impact on the process and the level of studying foreign languages, analyzes the reforms of Hungarian education since the 1980s, as well as the general objectives of the national basic curriculum on foreign languages. The article presents the results of the research programs of the Eurobarometer 2006 and 2012, which emphasize that the Council of Europe's linguistic policy has not yet fully achieved its ultimate goal. Since 1976 the Education Council of Europe has aimed to expand the teaching and learning of at least one foreign language, and provide a path to foreign practice for teachers who teach foreign languages. In the official European communication, the key idea is a multilingual European citizen. Based on these recommendations, in Hungary in 1989, the process of transforming and improving education began, which led to the complete transformation of the educational process. The language policy of the Council of Europe is aimed at studying foreign languages because social, environmental, as well as cultural integration of European countries is impossible without the knowledge of foreign languages. Since the 80's of the twentieth century, the European Commission has established a direction called Language Learning Policies, as well as programs in the field of education aimed at better learning foreign languages. In 1983 and 1984, the Council took measures to improve the skills and abilities of teaching foreign languages among participating countries. Among other recommendations, the Council allowed students to study two foreign languages before completing compulsory education and provided an opportunity to continue the study of languages in higher educational institutions. The results of the studies on the level of fluency of Hungarian citizens show that, despite the Hungarian government's intense efforts and targeted language policy, the results achieved can not be considered satisfactory. It is also important to highlight the

fact that, based on the Eurobarometer survey results in 2006 and 2012, this area is problematic in other EU countries. European countries insist that everyone should know at least two foreign languages, but this strong desire does not always reach the desired goal.

Key words: language policy, foreign languages, education of Hungary, recommendations of the European Union, integration.

УДК 373.13

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-223-226

Яров Тетяна Коріївна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано зарубіжний досвід партнерства школи та сім'ї, який спрямований на підвищення ефективності діяльності закладу освіти. Подано пропозиції щодо застосування цього досвіду для модернізації освітнього простору в Україні. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив узагальнити різні підходи до співпраці сім'ї з педагогічним колективом: від традиційних підходів родинного виховання до системної та систематичної взаємодії батьків із закладом освіти, яка реалізується сьогодні. Проаналізовано зарубіжний досвід, що має цінні напрацювання з питань залучення батьків до різних форм участі в організації навчального простору їхньої дитини (від фінансової участі до професійної підтримки сім'ї з широкого кола навчальних і виховних питань).

Ключові слова: школа, сім'я, партнерство, співпраця школи та сім'ї, виховання особистості дитини.

Постановка проблеми. Соціальне середовище, що оточує дитину, відіграє важливу роль у її житті та розвитку. Дитина як особистість формується під впливом навколишніх умов життя, але основу в її вихованні дають батьки. Саме родина, долучаючи дитину до моральних, ідейних і культурних цінностей суспільства, є одним із найважливіших чинників соціалізації особистості, про що свідчать численні дослідження вітчизняних науковців (О. Безпалько, І. Зверева, С. Харченко, К. Девченко, І. Трубавіна та інші). Завдання ж школи полягає у залученні батьків до загального виховного процесу, озброєнні їх основами сімейного виховання, постійній кваліфікованій допомозі [3; 6; 7].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Особливої вагомості проблема взаємодії школи та сім'ї набуває в системі гуманістичної освіти, яка спрямована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі і соціумі. Успішне розв'язання завдань особистісно орієнтованого навчання і виховання можливе за умови плідної співпраці вчителів і батьків, координації виховних впливів школи та сім'ї. Ефективність взаємодії школи і сім'ї значною мірою залежить від правильного розуміння суті співпраці вчителів і батьків, знання конкретних психолого-педагогічних аспектів її реалізації.

Якість надання освітніх послуг залежить від тісної співпраці навчального закладу та батьків. Тому неналежне виконання своїх обов'язків чи байдужість до дитини однією із сторін негативно позначається на партнерстві «педагогічного трикутника»: батьки – дитина – вчителі. Розглядаючи освіту і становлення людини в контексті культури, науковці відзначають два ефективних для виховання людини інститути – школу і сім'ю [1].

В. Оржеховська [4], Л. Харченко [7] вважають, що виховання дітей у школі і сім'ї – це нероздільний процес, зорієнтований на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності у системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу. Науковці відзначають значну роль шкільних рад із залучення батьків до розробки та реалізації програм, спрямованих на оптимізацію навчального процесу [5]. Шкільні Ради беруть участь в оцінці роботи школи, у розробці та затвердженні плану навчальної та позашкільної діяльності, плануванні залучення різноманітних ресурсів, пошуку додаткового фінансування, тобто разом з персоналом школи та директором вибудовують освітню політику школи та її фінансування.

В умовах суспільно-політичної та економічної кризи порушується повноцінне функціонування сім'ї [6]. Тому вона потребує допомоги, соціально-правового захисту і підтримки, впровадження нових ефективних форм соціально-виховної роботи з родиною. В цьому плані заслуговує уваги вивчення зарубіжного досвіду.

Мета статті: здійснити аналіз зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблем партнерства школи і сім'ї у європейських країнах, де цьому питанню надається значна увага з боку держави та суспільства.

Результати дослідження. Міжнародний досвід педагогічної діяльності засвідчує особливу роль сім'ї у становленні особистості дитини, участі батьків в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються школярів. Е. Бергер підкреслює, що будь-яка зміна режиму роботи школи, введення нових освітніх програм або нових форм оцінювання досягнень школярів є предметом обговорення. Також батькам важливо знати, як саме школа забезпечує виконання стандартів освіти, яким є рівень якості навчання [8]. Дослідник наголошує на тому, що педагогічний персонал і батьки залучаються до реалізації політики школи на етапах оцінки результатів, планування роботи, а також обов'язково – на початку будь-яких нововведень [8]. Важливо залучати батьків до оцінки та обговорення програм розвитку школи тільки в тому випадку, якщо: 1) школа має здійснити вибір альтернативних програм розвитку і залучення батьків може вплинути на нього; 2) наявна можливість врахування думки батьків під час ухвалення рішень.

Особливо актуальним є залучення батьків до роботи з підвищення якості освіти. Воно передбачає не просто надання інформації про зміни в роботі школи, а й закріплення відповідальності за участь у цій роботі.

Залучення батьків до оцінки роботи загальноосвітнього навчального закладу та прийняття батьками відповідальності за зміни в її діяльності можна представити у такій послідовності: інформування батьків; можливість батьків висловлювати думку, яка впливає на важливі шкільні рішення; участь батьків у формуванні пропозицій щодо прийняття рішень [5].

Освітні інституції різних країн пропонують батькам різні варіанти такої уявної «єрархії відповідальності».

Форми участі батьківської спільноти в управлінні школою у світовій практиці різноманітні: ради, комітети, комісії – такі органи можуть виконувати функції керування, опікування, сприяння, погодження тощо. Всі ці форми громадського управління можна об'єднати під загальною назвою «Шкільні ради». Крім роботи шкільних рад, досить швидко в практику управління освітою входять Батьківські збори (Батьківські конференції) в масштабах країни, міста, освітнього округу, мікрорайону та інших територіальних спільнот, в рамках яких можна забезпечити певну рівновагу прав і обов'язків дітей, батьків (родин) і шкільних працівників. Наведемо приклади таких Шкільних рад у деяких країнах.

Цікавим є досвід Польщі. Старший інспектор Ради з питань освіти міста Познань П. Вантух аналізує досвід педагогіки партнерства. Польське законодавство передбачає, що батьки є активними партнерами школи. Вони можуть впливати на шкільну

політику через батьківські ради. В навчальному закладі формується Рада батьків школи і президія, до яких обирають по одному представнику від кожного класу. Також обираються секретар і скарбник, який стежить за фінансовими звітами, адже Рада батьків має свій бюджет, сформований з благодійних внесків (за можливістю) та «зароблених» коштів на благодійних пікніках, які влаштовують батьки для шкільної спільноти. Кошти витрачаються на не передбачені шкільним бюджетом витрати (купівлю спортивної форми для виступу шкільної збірної, оплату квитка в літній табір для дитини з малозабезпеченої сім'ї, походи, а також додаткові гуртки) [2].

Польський досвід засвідчує, що всешкільна батьківська рада обирається так: один представник класної батьківської ради є представником у всешкільній раді. Рада батьків сама у своєму положенні визначає, як повинен відбуватись зворотний зв'язок з іншими батьками. З директором, зазвичай, зустрічається тільки група представників від різних класів – 10 – 20 людей. Але директор жодним чином не може впливати на те, хто саме буде у всешкільній батьківській раді та яким чином буде відбуватись комунікація між батьками. Разом з правами батьки мають обов'язки. Наприклад, відповідальність за те, щоб дитина ходила до школи, щоб була одягнута та мала шкільне приладдя. Наявність у школі батьківської ради є обов'язковою, хоча деколи є проблеми з обранням до неї. Також є проблема, що директори замало говорять про права і обов'язки батькам.

Ефективна організація роботи батьківських Шкільних рад сприяє зниженню рівня відчуження системи освіти від суспільства. Крім того, розвиток громадської участі батьків в управлінні є механізмом і засобом підвищення ефективності і якості шкільної освіти. Права й обов'язки батьків враховано на законодавчому рівні. Рада Європи ухвалила Хартію, в якій зазначаються обов'язки і права батьків. Також на законодавчому рівні – у законах і постановах, які діють для шкіл по всій Польщі – є чіткі положення про це. Так само там прописані права і обов'язки вчителів і директорів. Прав і обов'язків батьків багато.

Найважливіші з них:

- батьки мають право давати свої висновки і консультації органам влади;
- батьківська рада ухвалює профілактичну програму для школи; у ній програмі є опис того, які заходи мають бути проведені для профілактики алкоголю, куріння, наркотиків, різних загроз від соціальних мереж;
- батьки ухвалюють принципи психологічної допомоги учням та установи з якими співпрацюватиме школа.

На практиці це діє по-різному. У школах, де батьки недостатньо активні, існує практика, що вчителі складають цю програму і пропонують її батькам на затвердження. У такому випадку відбувається обговорення з батьками, деколи щось змінюють, а деколи ухвалюють програму повністю. Запровадження такої форми управління школою передбачає зростання відповідальності школи за оновлення освіти та її якості. Школи забезпечені повноваженнями в контексті освітньої реформи. При цьому їх підзвітність громадськості (батьківській Шкільній Раді) ставить їх в більш відповідальну позицію.

Другий рівень впливу та відповідальності батьків передбачає врахування їхньої думки під час формування важливих рішень, і в першу чергу – щодо підвищення ефективності навчання учнів. Дослідження показують, що успішність зростає, коли батьки, учні та вчителі працюють єдиною командою. Двосторонній зв'язок між сім'єю і школою необхідний як для школи, оскільки вчителі отримують більше інформації про потреби дитини і можуть покластися на допомогу батьків, так і для самих батьків, адже поінформованість батьків про діяльність школи та навчання дитини сприяє більш активному та цілеспрямованому розвитку індивідуальності учня. Цей напрям співпраці реалізується на практиці в різних формах.

У Фінляндії навчальний рік розпочинається в серпні і впродовж першого місяця вчитель зустрічається з батьками

кожного учня. За участі дитини вони планують навчальний рік: учитель озвучує вимоги навчального плану, батьки говорять про те, чого хочуть, щоб навчили їхню дитину; учень зазначає, чого він хоче навчитись. Узгоджені очікування коротко фіксують у відповідній картці. До них повертаються наприкінці першого півріччя, аби переглянути, чи в заданому напрямку рухаються, і, за потреби, відкоригувати. Наприкінці навчального року аналізують і зазначають результати. Батьки довіряють школі, довіряють державі, тому вдячні за допомогу і роблять все, що їм радять спеціалісти. Питання про соціальний статус та професію батьків вчителям дозволено ставити лише в крайніх випадках, анкетування та опитування подібного типу заборонені. У Фінляндії не лише освіта є безкоштовною, але й усе пов'язане з навчальним процесом: підручники, канцелярські товари та інші матеріали для навчання, екскурсії та шкільні поїздки, харчування, шкільний транспорт. Окрім того, будь-який збір коштів з батьків заборонений. Батькам замість домашніх завдань рекомендують разом з дітьми відвідати музей, галерею, сходити на пікнік, у басейн тощо. Так відбувається соціалізація дітей та налагодження тісніших контактів між батьками та дітьми.

Самостійність і відповідальність – два основні принципи організації навчального процесу в Нідерландах. Школи автономні у виборі навчальних програм та підручників, форм та методів організації навчання, розподілі коштів відповідно до власного бюджету на покращення навчально-методичної та матеріально-технічної бази закладу, доборі педагогічних кадрів та організації підвищення їх кваліфікації. Водночас вони відповідальні перед громадою за якість надання освітніх послуг, тому кожна школа веде кропіткий аналіз динаміки успішності кожного учня. Кожен із батьків може ознайомитися з річним та перспективним планом роботи школи, який друкується в батьківському бюлетені, брати активну участь у житті школи. Батьки співпрацюють також з установами, які надають послуги з харчування дітей. Школа уважно стежить за успішністю і особистісним зростанням кожного учня, розроблює спеціальні форми інформування батьків про результати навчання дітей, забезпечує зворотній зв'язок.

У Фінляндії вся інформація про дитину (спостереження та рекомендації вчителів, психологів, медиків) викладається в простір єдиного освітнього ресурсу, до якого мають доступ співробітники навчальних закладів та батьки учнів. Якщо учень переходить до іншого навчального закладу, інформація про нього зберігається, і доступна як для батьків, так і для співробітників нового навчального закладу. Отже, немає потреби збирати батьків, щоб повідомляти про результати навчання дитини. У випадках виникнення проблемних моментів батьки запрошуються на індивідуальні співбесіди для пошуку спільних рішень у найбільш коректній формі.

Американські дослідники з питань сімейного виховання Дж. Кер'ю (J. Carew), І. Гудмен (E. Goodman), пояснюючи важливість «сімейно-вчительського партнерства», стверджують, що «родина та вчителі мають індивідуальні й унікальні знання про дитину». Але як вони зможуть побачити дитину як єдине ціле, якщо існують окремі індивідуальні особливості дитини, які можуть побачити тільки батьки чи тільки вчителі [9]. Сучасна американська дослідниця Ліліан Кац (L. Katz) виділяє 7 основних розбіжностей між батьками і вчителем у сприйнятті дитини. Наприклад, вона відзначає, що «батьки, безумовно, люблять свою дитину як індивідуальність, у свою чергу, вчителі мають можливість розглядати цю ж дитину та її індивідуальні особливості в умовах групи» [8]. Тобто вони бачать дитину по-різному, з різних боків, а щоб побачити її в цілому, слід об'єднати зусилля батьків і вчителів. У сучасній родинній політиці США існують деякі пріоритетні напрямки родинного виховання: шкільно-сімейне виховання, батьківська просвіта, підготовка молоді до сімейного життя. Велика увага у США приділяється подоланню перешкод до створення позитивного сімейно-вчительського партнерства: різниця в походженні, стрес, різні життєві цінності й досвід, комунікативні здібності й дискомфорт, різниця в сприйнятті дитячих потреб та інші.

Щодо батьківської просвіти у США, то на даний період вона досягає дуже високого рівня. Соціальні і педагогічні працівники проводять спеціальні курси для батьків з родинного виховання. На всіх рівнях (школа, мікрорайон, місто та ін.) діють батьківські асоціації, що організують благодійну діяльність, працюють з неблагополучними сім'ями, ведуть у школах гуртки чи навіть проводять уроки як волонтери. Також у США діють батьківсько-вчительські асоціації, робота яких включає лекції для батьків, групові та індивідуальні бесіди, зустрічі з батьками, відвідування дітей на дому та інше. В Америці існує велика кількість програм, що навчають батьків у трьох напрямках:

- 1) батьки - діти (FAPE, HIPPIY, Anoka, Parent-to-ParentProgram);
- 2) батьки - діти - вчителі (CFC, NEA, TheChildren'sSchool);
- 3) підготовка працівників для роботи у сфері батьківської просвіти (Family Life Education Program, the programs of National Council of Family Relations and National Council for Parent Involvement in Education) [8].

Індивідуальні досягнення або складнощі учнів не є предметом розгляду на групових зборах батьків в жодній країні. Може розглядатись проблемна ситуація, яка потребує з'ясування

позиції батьків, та при цьому зберігається «право на приватність» кожного учня, батька, родини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Бібліографічний аналіз досвіду партнерської взаємодії школи з родиною різних країн дозволив зробити ряд висновків. Актуальними у психолого-педагогічній літературі зарубіжних країн є проблеми ключових особливостей організації ефективної співпраці шкіл з батьками та використання адміністрацією і вчителями різноманітних методів моніторингу і діагностики проблем на ранній стадії їх виникнення. Важливим також є проблеми врахування думки і оцінки батьків, що забезпечує індивідуалізацію виховного процесу. Вивчення зарубіжного досвіду партнерства начального закладу і сім'ї спонукає переосмислити власні професійні ролі і сутність професійної діяльності. Зарубіжні дослідження спонукають до глибшого аналізу проблеми партнерства та втілення передового досвіду в практику вітчизняної науки. Подальшого розвитку, на наш погляд, потребує проблема обґрунтування і розробок сучасних технологій взаємодії сім'ї і школи. Важливим є поєднання виховання дитини в сім'ї з вихованням її в колективі однолітків.

Список використаних джерел

1. Батьківські збори / Т. В. Виноградова. – Харків: Вид. група «Основа», 2006. – с. 237.
2. Говорити з батьками. Польський досвід педагогіки партнерства [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-polskyj-dosvid/>
3. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації. навчально-методичний комплекс / Авт.упоряд. О.В. Безпалько, І.Д.Зверева, З.П. Кияниця, В.О.Кузьмінський, В.П.Лютий, Ж.В.Петрочко, М.І.Ростольна, Д.І.Стрига / [за заг. Ред. І.Д.Зверевої, Ж.В.Петрочко] – К.: Фенікс, 2007. – 528с.
4. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі / В.М. Оржеховська. – Харків: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
5. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. // Упоряд.: І. М. Богданова та ін. – О.: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.
6. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч.-посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 130 с.
7. Харченко Л. П. Співробітництво соціального педагога із сім'єю / Л. П. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 54–60.
8. Berger E. Parents as partners in education. NJ: Merrill Publishing Company.
9. Carew J., Googman E., Grotberg E., Katz L., Wattenberg W., Ziglar E., Cascione R. (1980). Parenting in a changing society. Washington DC: National Institute of Education.

References

1. Bat'kivski zbory (2006) [Parental collections]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», s. 237.
2. Hovority z batkamy. Polskyi dosvid pedahohiky partnerstva [Talk to your parents. Polish experience of partnership pedagogy]. URL: <http://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-polskyj-dosvid/>
3. Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii.navchalno-metodychnyi kompleks (2007) [Integrated social services: theory, practice, innovation. Educational and methodical complex] / Avt.uporiad. O.V. Bezpalko, I.D.Zvierieva, Z.P. Kyianytsia, V.O.Kuzminskiy, V.P.Liutyi, Zh.V.Petrochko, M.I.Rostolna, D.I.Stryha / [za zah. Red. I.D.Zvierievoi, Zh.V.Petrochko] K.: Feniks, 528s.
4. Orzhekhovska V.M. (2007) Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii i modeli. [Interaction of the educational institution and the family: strategies, technologies and models] Kharkiv: Vydavnytstvo «Tochka». 192 s
5. Porivnialna pedahohika: Navch. Posib (2000). [Comparative pedagogy: Teaching. manual] / Uporiad.: I. M. Bohdanova ta in. – O.: PDPU im. K. D. Ushynskoho, 2000.164 s.
6. Trubavina I. M. (2003) Sotsialno-pedahohichna robota z neblahopoluchnoiu simieiu [Socio-pedagogical work with a dysfunctional family] : navch.-posib. K. : DTsSSM, 2003. 130 s.
7. Kharchenko L. P. (2012) Spivrobitnytstvo sotsialnoho pedahoha iz simieiu [Cooperation of a social teacher with his family]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*. № 3. S. 54–60.
8. Berger E. Parents as partners in education. NJ: Merrill Publishing Company.
9. Carew J., Googman E., Grotberg E., Katz L., Wattenberg W., Ziglar E., Cascione R. (1980). Parenting in a changing society. Washington DC: National Institute of Education.

В статтє проанализирован зарубежный опыт партнерства школы и семьи, направленный на повышение эффективности деятельности образовательного учреждения. Представлены предложения по применению этого опыта для модернизации образовательного пространства в Украине. Анализ научно-педагогической литературы позволил обобщить различные подходы к сотрудничеству семьи с педагогическим коллективом от традиционных подходов семейного воспитания к системному и систематическому взаимодействию родителей с учебным заведением, которые реализуются сегодня. Проанализированный зарубежный опыт, имеет ценные наработки по привлечению родителей к различным формам участия в организации учебного пространства их ребенка (от финансового участия до профессиональной поддержки семьи по широкому кругу учебных и воспитательных вопросов).

Ключевые слова: школа, семья, партнерство, сотрудничество школы и семьи, воспитание личности ребенка.

The author of the article analyzes the international experience of partnership between school and family, which is aimed to increase the effectiveness of an educational institution. The basis of partnership pedagogy is communication, cooperation and collaboration between teacher, student

and parents. They are united by common goals and aspirations. Also they are voluntary, like-minded and equal participants in the educational process, which are responsible for the result. Successful solving of tasks of personally oriented education and upbringing is possible with effective cooperation between teachers and parents, coordination of educational influences of school and family. The effectiveness of the interaction of school and family largely depends on the correct understanding of the essence of cooperation between teachers and parents, knowledge of specific psychological and pedagogical aspects of its implementation. There are presented the suggestions of using this experience of modernization the educational space in Ukraine. The analysis of scientific and pedagogical literature is allowed to generalize different approaches of the family's cooperation with the pedagogical staff from the traditional approaches of family education to the systematic parents' interaction with the educational institution, which is being implemented today. The foreign experience, which has valuable achievements on the involvement parents to different forms of the participation in a child's educational organization (from the financial participation to the professional support of family on the wide range of educational and upbringing issues), has been analyzed. The international experience of pedagogical activity demonstrates the special role of the family in the formation of the child's personality, the parents' participation in making decision in matters relating to students. The quality of educational services depends on the close cooperation between the educational institution and parents.

Key words: school, family, partnership, school and family cooperation, education of the child's personality.

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-227-230

Ашан Фатих Яшар оглу,

докторант кафедри педагогіки та психології,

Бакинський славянський університет, г. Баку, Азербайджан

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

Статья посвящена основным особенностям и последствиям одиночества. Прежде всего отмечено, что проявление одиночества при острой и хронической форме может вызвать не только психическое заболевание, но и возникновение и усиление некоторых соматических заболеваний. Показана обратная пропорциональность между самоубийством и убийством, вызванным одиночеством. В этом отношении исследование одиночества очень актуально и своевременно.

Ключевые слова: психология, одиночество, причины, следствия, факты, самоубийство, депрессия, стресс.

Постановка проблемы. Одной из важных моральных потребностей для человека является общение с людьми, находиться в дружеских отношениях с ними, быть добрым и честным по отношению к ним, сочувствовать им. Это очень серьезное моральное требование. Неудовлетворение этой потребности как в семье, так и окружающей среде вызывает у человека глубокое чувство неуверенности в себе, разные эмоциональные явления. Они не остаются незамеченными и вносят серьезные изменения в самооценку человека, что в конечном итоге приводит к потере самооценки личности и одиночеству.

В целом наблюдения и психологические исследования показывают, что путь развития человеческой жизни определяется условиями, в которые он впервые попадает в детстве. То есть, в будущем отношения между ребенком и окружающими людьми зависят от его реальных отношений с его родителями. В связи с этим у ребенка, который в детстве не получает от своих родителей любви и заботы, которые ему нужны, формируется тип привязанности, известный в психиатрии как «тревожная привязанность». Эти модели, которые проложены в раннем детстве, принадлежат к самым глубоким, непостижимым частям психической жизни.

Анализ актуальных исследований и публикаций. Нами были проанализированы работы Дж. Линча, Ф. Зимбардо, Г. Джонса и др. В своих исследованиях о влиянии одиночества на сердечные заболевания Джеймс Линч пришел к выводу, что в дополнение к различным физическим факторам, которые повышают риск ишемической болезни сердца, отсутствие друга, партнера может привести к сокращению жизни человека. По его словам, неприятное, а также неясное отношение также может погубить человека. Дж. Линч также основывается на статистической информации в своих исследованиях. В Соединенных Штатах около 1 миллиона человек, которые в каждый год умирают от сердечно-сосудистых заболеваний, как было установлено, что эти люди были лишены значимых и теплых отношений с другими людьми [11, с.132].

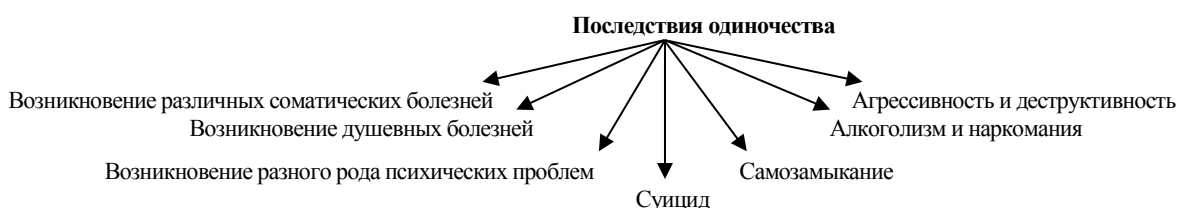
Говоря о том, как одиночество может создавать некоторые дополнительные психологические проблемы, мы имеем в виду разные психологические изменения в поведении, внутреннем мире

людей, живущих прежде всего в одиночестве. Самооценка, чувство собственного достоинства могут быть уменьшены у людей, которые живут в одиночестве, которые понимают, что их никто не любит и они никому не нужны, и у них может возникнуть комплекс неполноценности. Это, в свою очередь, отражает проявления застенчивости, неуверенности в себе, характеризуемых Ф. Зимбардо как социальный страх в межличностных отношениях [5, с.145], создает основу для дальнейшего углубления одиночества, ограничивая способы его устранения. Кроме того, одинокие люди направляют свое чрезмерное внимание на их собственный внутренний мир. С этой точки зрения американский ученый Г. Джонс утверждает тот факт [5, с.119], что одинокие люди во время общения с другими людьми склонны быть эгоцентричными, чаще говорят о себе, часто меняют тему разговора и плохо реагируют на все. Основываясь на том, что говорит Г. Джонс, трудно предположить, что человек, имеющий такие эгоистичные тенденции и у которого не сформулировано «социальное чувство», может строить отношения, которые удовлетворяют его самого.

Цель статьи: проанализировать и определить основные причины одиночества и бороться с ними. В целях исследования поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть психологические подходы к разработке проблемы одиночества; 2) описать особенности последствия одиночества. Методы и методики исследования. В статье использованы сравнительный метод, общие методы индукции, дедукции, анализа и синтеза.

Результаты исследования. Из-за неблагоприятных последствий любой болезни важно выявить наиболее важные факторы, влияющие на патогенез, исходные состояния, симптомы, прежде всего, ситуации, которой следует избегать. Следует иметь в виду, что если в медицине осложнение заболевания обычно носит биологический характер, то осложнение, вызванное одиночеством, его последствия связаны с психологическими, моральными и биологическими факторами. Поэтому, чтобы выявить последствия одиночества, необходимо провести исследование по данной проблеме. Основываясь на всей этой информации в художественной и научной литературе, мы хотели бы группировать последствия одиночества. Для этой цели наиболее целесообразно классифицировать последствия одиночества следующим образом:

Схема 1



В исследованиях, проведенных американскими психологами по поводу одиночества, было выявлено, что люди, у которых нет проблем в области общения и, которые дружат с большинством, редко обращаются к врачу. То есть, они считают, что если социальные отношения крайне интимны, искренны и удовлетворительны, то уровень болезни падает. С другой стороны, в этих исследованиях есть также интересные соображения, основанные на статистической информации и наблюдениях за последствиями одиночества: «Люди, лишённые нормальных человеческих отношений, прибегают к злоупотреблению алкоголем и сигаретами. У одиноких людей стресс часто проявляется в том, что многие погибают от автомобильных аварий, сердечно-сосудистых заболеваний и самоубийством» [4, с.261].

В то же время отметим, что даже когда мы знакомы с клинической практикой психиатров, мы можем столкнуться с психологическими проблемами, вызванными одиночеством. С этой точки зрения мы хотели бы особо отметить феномен, известный как «психологическая зависимость» в практике психотерапии, а в последнее время иногда называемый «симбиотические отношения». То есть, поскольку психологическая зависимость является неопределяемой формой межличностных отношений, она относится к фундаментальным проблемам психологии.

Суть этой проблемы в том, что крах симбиотических отношений с объектом создает ощущение одиночества или страха перед этим одиночеством. То есть, потеря любимого человека или страх потерять его заставляет субъекта быть зависимым от предмета в некотором смысле и чувствовать себя слабым перед ним. Хотелось бы отметить, что основная информация об этой проблеме основана на исследованиях, интервью и статьях, опубликованных в некоторых российских пресс-агентствах, российского психотерапевта А.М. Позниозовского [6; 7] и в описании этого проявления мы опираемся на его практику.

Для человека, который достаточно уверен в себе, характерно следующее чувство: «Я заслуживаю любви, поэтому меня любят»; для человека, который не уверен в себе и зависит от других: «Если меня любят, значит, я заслуживаю любви». Здесь человек пытается избавиться от некоторого дефицита в «Я», и, кроме того, он пытается искоренить любую неполноту личности, связанную с начальным воспитанием.

В то же время пациенты всегда переживают чувство неудовлетворенности, отверженности и одиночества, что, в свою очередь, вызывает желание агрессии и возмездия против утраченного объекта. Кульминацией такого кризиса обычно является фактическая оценка ситуации и актуализация суицидальных мыслей как единственный выход из ситуации.

Одиночество также создает возможность втянуться в негативные черты, такие как алкоголизм и наркомания. Таким образом, человек, который не может удовлетворить свои потребности в реальной жизни, может фактически использовать это как средство «потерять реальность», «изменить реальность». Прежде всего, мы хотели бы обратить внимание на цитату В. Франкла, который привел одного из немецких писателей: «Если нет любви, то ее заменяет работа; когда нет работы, возникает любовь к наркотикам» [5, с.241].

Действительно, когда речь идет о литературе по наркомании и алкоголизму, подчеркивается, что наиболее важным психологическим и социально-психологическим фактором, влияющим на появление таких негативных тенденций, является отсутствие адекватного эмоционального общения. Исследователи, проводящие большое количество опросов для выявления социально-психологических факторов, приводящих к аддиктивному поведению, А.Э.Личко и В.С.Битенский пришли к выводу, что существует высокая роль «решающих» факторов. И.П.Крохин, исследующий наркотическую зависимость подростков и молодежи, также приходит к выводу, что заметное, резкое отчуждение подростков и молодых людей от своих сверстников и взрослых могут вызывать наркоманию [3, с. 92].

Следует иметь в виду, что «операция моральной,

психологической анестезии» - наркомания и алкоголизм, как анестезия, используемая для временного устранения физической боли в медицине, в некоторых случаях приводящая к биологической гибели человека, используется для «смягчения» моральной боли, психологических страданий людей и прежде всего ведет к духовному разрушению, смерти. Другими словами, поскольку облегчение боли в медицине является временным, оно не устраняет истинный источник заболевания, используемая здесь «психологическая, духовная анестезия» не устраняет психиатрические проблемы, а также одиночество, временно их «покрывает» и приводит к еще более серьезным последствиям.

Говоря о последствиях одиночества, нельзя не обратить внимание на разрушительное, агрессивное поведение, которое противоречит окружающей среде. То есть, внешняя среда, которая отчуждает человека, здесь «забывается», но с малейшей разницей того, что сам одинокий человек «остается» в реальной жизни, а «отчуждающие его факторы» «стираются» из этой реальности. Здесь преобладают мстительные мотивы. Что касается этой проблемы, мы хотели бы упомянуть эпизод из знаменитого романа азербайджанского писателя Анара «Сказка о хорошем падишахе»: «Падишах страдал от бессонницы. Но однажды ночью, когда его сердце опечалилось от одиночества, ему стало жалко самого себя, и он подумал: «Почему мои подданные спокойно спят, а я не могу закрыть глаза», «почему все радуются, а я нет». Таким образом, падишах долго думает и приходит к «мудрому» выводу: «Если у меня нет жены, семьи, друга, то должен быть мой партнер – партнер по бессоннице. Кто-то должен делиться со мной бессонницей, как соучастник. Не один человек, а все!». Утром было принято решение: никто в стране не должен спать по ночам! Когда утром петухи начали кукарекать, падишах подписал этот закон, и он впервые уснул спокойно» [8, с.60].

Отметим, что если бы падишах смог подписать указ, который наполнил бы всю его страну «чувством печали и одиночества», то, возможно, он мог бы сделать это и спал бы «спокойно», и может ему стало бы легче. С этой точки зрения, стремление человека найти партнера для своих «проблем», «разделить» свои собственные страдания со всеми людьми, который живет в хаотичном одиночестве, лишен любви, внимания или заботы не входит в рамки приличия и не имеет ничего общего с моралью. Но это можно рассматривать как шаг, предпринятый для «смягчения» его ситуации.

Другими словами, иметь в окружении радостных, любящих друг друга людей может подтолкнуть человека, никем нелюбимого, никому ненужного, к поискам «товарища по несчастью». Один интересный аспект заключается в том, что, помогая людям с различными психологическими проблемами, психологи рекомендуют, чтобы сами люди в психотерапевтических целях обычно сравнивали себя с теми, у которых более низкие показатели, чем они, и показывают, что после такого сравнения происходит смягчение, поднимается настроение. Даже американский ученый Д.Карнеги, известный своими интересными советами людям с проблемами общения, для психологической помощи людям, которые сталкиваются с конкретными проблемами, посоветовал им искать глазами искалеченных, уродливых и в целом страдающих от психических заболеваний людей, столкнувшихся с определенными проблемами и словами: «Если бы Бог меня не пожалел, кем бы я стал?» - найти утешение. Однако другая сторона проблемы заключается в том, что она не учитывает последующий шаг человека, который следует этим рекомендациям и не находит никого хуже по состоянию. Следует отметить, в общем, хотя это не считается положительным фактором с моральной точки зрения, во время ознакомления с исследованиями психиатров, которые занимаются проблемой счастья, можно сделать вывод, что психологически легче делиться с чужим несчастьем, чем с чужим счастьем. С этой точки зрения мы хотели бы обратить внимание на высказывание американского философа М. Аргейла: «Иметь в окружении более успешных людей, чем вы, тоже может быть источником кровопролития, дискриминации и дискомфорта. Также

характерно, що ми неоднозначно реагуємо на невдачі і несчастьє других. Невдачі других також грають роль джерела задоволеності в нашому розумінні, хоча ми готові прийняти це. Експериментальні дані свідчать про те, що якщо хтось живе в гірших умовах, то це поощряє багатьох» [3, с.216].

Слід зазначити, що навіть Е. Фромм відзначав, що людина звертається до насильства і деструктивності як до способів подолання самотності, як до найкращих «сподіванок» на майбутнє. Е. Фромм, також згадав, що людина не може жити без надії, тому безнадійна людина ненавидить життя. Але вона не може відновити своє життя, тому починає руйнувати його: «Така людина хоче відпомстити другим за свою невдачу і невдачу життя, і звертається до деструктивності як до способу помсти. Тобто, вона руйнує життя других людей» [11, с. 38].

Дійсно, в останній час в засобах масової інформації нам доводиться частіше стикатися з серйозними наслідками самотності, які можуть становити загрозу для суспільства. Так, по російським телеканалам в серії телевізійних програм «Кримінальна Росія» регулярно транслюються тяжкі злочини, пов'язані з маніакальним характером, автобіографія вбивць. Коли уважливо відслідковуєш інформацію про життя людини, можна зустріти людей, які живуть за принципом «все проти мене, і я проти всіх», ми можемо спостерігати жахливі, жахаючі наслідки самотності тих, хто позбавлений турботи і любові, хтось відчужений, комусь байдуже. Відзначимо також, що в засобах масової інформації ми часто стикаємося і відчуваємо труднощі з мотивацією поведінки тих, кого ми називаємо маніяками-вбивцями. Справа в тому, що вони нападають на людей, яких раніше не знали, і не бачили від них ніякого зла, їх вбивають, мучають, насилують. Але не менше, ми можемо знайти пояснення цих поведінок, які направлені на других людей, а не безпосередньо проти тих осіб, завдяки яким були підвергнуті фрустрації, стали самотніми, розчарованими в житті.

Так, згідно з цією теорією, навіть якщо загроза покарання, «сила стримування» заважала агресивним тенденціям безпосередньо проти самого фрустратора, ці агресивні тенденції можуть бути адресовані другим об'єктам, таким як «замещаюча агресія». Міллер, задавши питання про тенденції такої «замещаючої агресії» до об'єктів, схожих на фрустратор,

відзначає, що «чим-то» замінений об'єкт і фрустратор одного і того ж імені, одного і того ж статі» [9, с.172].

Але іншою «радикальною» формою людини «відвернутися» від реальності, оточуючого світу – це самоубийство. Слід зазначити, що вчені зазвичай розрізняють два типи суїцидальних мотивів – показуючи, що самоубийство є «найпотужнішим способом усунення конфронтації людини з оточуючим середовищем і самим собою», в частині:

- конфліктні мотиви, які, крім самоубийства, приваляють других людей;
- мотиви неблагополуччя (самотність, хвороба, втрата людини) [10, с.46].

Але ми також хотіли б звернути увагу на висказування автора фундаментальної роботи, присвяченої вивченню самоубийства, відомого соціолога Е. Дарема, який в своїй роботі показав обернену пропорційність між деструктивними діями людини, направлені на самого себе і других людей: «Людина з помірною мораллю, ймовірно, частіше все, не вбиває себе, вона вбиває других. Іноді ці два прояви слідує друг за другом і представляють собою різні сторони одного і того ж акту, які показують їх тісну зв'язь друг з другом ...

... В цьому випадку стан людини настільки нестерпим, вимагає жертви для його пом'якшення. Якщо вбивство і розвиток самоубийства обернено пропорційно друг другу, то один з них, як день і ніч, усуває існування другого» [10, с.24].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Взагалом відзначимо, що як в науковій літературі, так і в засобах масової інформації нам доводиться стикатися з конкретними фактами, з рядом свідчень, які можуть довести, що самотність має суїцидальний характер. Спираючись на результати дослідження, можна зазначити, що інтенсивність самотності значно збільшує ймовірність самоубийства і суїцидального ризику.

Таким чином, всі ці твердження ще раз доводять, що самотність може створювати серйозні наслідки і що вона здатна породжувати глобальні проблеми не тільки для людини, але й для всього суспільства. І це, звичайно, ще більше підкріплює актуальність досліджуваної теми і вивчення способів боротьби з нею.

Список використаної літератури

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М.Андреева. – Москва, Аспект Пресс, 2001. – 284 с.
2. Гандлевский, С. Проблема одиночества в жизни человека [Electronic resource] / С.Гандлевский. – Mode of access : <http://www.kritika24.ru/page.php?id=18577>. – Date of access : 25.04.2018.
3. Завадова, Т. Одиночество / Т.Завадова. Неделя, 1995. 16 апреля.
4. Зимбардо, Ф., Рэдл, Ш. Застенчивый ребенок. (Пер. с англ. Е.Долинской). / Ф.Зимбардо, Ш.Рэдл. – Москва, АСТ Астрель, 2005. – 294 с.
5. Пепло, Л.Э. Одиночество и самооценка / Л.Э. Пепло, М. Мицели, Б. Морах // Лабиринты одиночества: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – С.169–191.
6. Понизовский, А.М. Анализ основных подходов к пониманию суицидального поведения при депрессиях / А.М.Понизовский // Актуальные проблемы суицидологии: сб. научных трудов Моск. НИИ психиатрии. – Москва, 1981. – С.150-167.
7. Понизовский, А.М. Психологические механизмы зависимых отношений и методы их психотерапевтической коррекции / А.М. Понизовский, В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Москва, 1987, Т.8, №2. – С. 118–124.
8. Anar. Yaxşı padşahın nağılı / Anar. – Bakı, 2009. – 151 s.
9. Shute, R., Howitt, D. Unraveling Paradoxes in Loneliness Research and elements of a social theory of loneliness // Social Behavior and personality / R.Shute, D.Howitt. – New Zealand, 1990, Vol 5, Iss 3. – P.169–184.
10. Solano, C.K. Two measures of loneliness: A comparison // Psychological Reports / C.K.Solano. – Penn State Schuylkill (USA), 1980, Vol.46. – PP.23–28.
11. Weiss R.S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. / R.S.Weiss. – Cambridge: MIT Press, 1973. – 236 p.
12. Hartog, J., Audi, J., Chohen, Y. The anatomy of loneliness / J.Hartog, J.Audi, Y.Chohen. – New York: International Universities Press, 1980. – PP.425–450.
13. Understanding Loneliness [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/loneliness>. – Date of access : 02.07.2018.

References

1. Andreeva, G.M. (2001) *Sotsialnaya psixologiya. Uchebnik dlya vysshih uchebnyih zavedeniy* [Social Psychology. Textbook for higher education] / G.M.Andreeva. – Moskva, Aspekt Press.

2. Gandlevskiy, S. Problema odinochestva v zhizni cheloveka [The problem of loneliness in a person's life] [Electronic resource] / S.Gandlevskiy. – Mode of access : <http://www.kritika24.ru/page.php?id=18577>. – Date of access : 25.04.2018.
3. Zavadova, T. Odinochestvo [Loneliness] / T.Zavadova. Nedelya, 1995. 16 aprelya.
4. Zimbardo, F., Redl, Sh. Zastenchiviyi rebenok. [Shy baby] (Per. s angl. E.Dolinskoy). / F.Zimbardo, Sh.Redl. – Moskva, AST Astrel, 2005. – 294 s.
5. Peplo, L.E. Odinochestvo i samoootsenka [Loneliness and self-esteem] / L.E. Peplo, M. Mitseli, B. Morash // Labirintyi odinochestva: per. s angl. – M.: Progress, 1989. – S.169-191.
6. Ponizovskiy, A.M. Analiz osnovnykh podhodov k ponimaniyu suitsidalnogo povedeniya pri depressiyah [Analysis of the main approaches to understanding suicidal behavior in depression] / A.M.Ponizovskiy // Aktualnyie problemy suitsidologii: sb. nauchnykh trudov Mosk. NII psikiatrii. – Moskva, 1981. – S.150-167.
7. Ponizovskiy, A.M. Psihologicheskie mehanizmyi zavisimyykh otnosheniy i metody ih psihoterapevticheskoy korrektsii [Psychological mechanisms of dependent relationships and methods of their psychotherapeutic correction] // A.M. Ponizovskiy, V.S. Rotenberg // Psihologicheskiy zhurnal. – Moskva, 1987, T.8, No.2. – S. 118–124.

The article is devoted to the main features and consequences of loneliness. It is foremost noted that the manifestation of a contiguity with an obstructive or obstructive uterine lumen may cause some serious injury, but also the occurrence and seizure and forcefulness and severity can occur. Reverse proportionality between suicide and murder caused by loneliness is shown. In this regard, the study of loneliness is very relevant and timely. The object of the study is the loneliness as a psychological problem. The subject of the study is main features of loneliness and their consequences. The goal is to analyze and define the main causes of loneliness and fight them. In the article are used a comparative method, general methods, induction, deduction, analysis and synthesis. The problem of loneliness is a complicated, tricky and universal one. Human beings are not only satisfied with their own needs or their organic needs, but also need to be aware of their own existence as well as their own spirituality, and their moral requirements for keeping their public life alive. Studies conducted in this direction have confirmed the fact that loneliness as a psychological problem has a negative impact on the mood, well-being, self-esteem of people. It is necessary to find the reasons in time and fight this state. In general, observations and psychological studies show that the path of development of human life is determined by the conditions in which he first falls in childhood. That is, in the future, the relationship between the child and the people around him depends on his real relationship with his parents.

Key words: psychology, loneliness, causes, effects, facts, suicide, depression, stress.

УДК 373.2.013.42:159.923.2(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-230-233

Іванова Вікторія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,

Чекан Оксана Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Кас'яненко Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена вивченню психолого-педагогічних аспектів розвитку соціальної поведінки у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Проведено теоретичний аналіз проблеми розвитку соціальної поведінки; проаналізовано особливості становлення соціальної поведінки у дошкільному віці; вивчено соціальну поведінку у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Встановлено, що для формування соціальної поведінки у дітей з мовною патологією необхідно розвивати не тільки три самостійних компоненти (вольовий, афективний і пізнавальний) але, у зв'язку з наявністю комплексного мовного порушення, будувати корекційно-логопедичну роботу за чотирма напрямками (мовний, афективний, пізнавальний, вольовий).

Ключові слова: соціальне середовище, соціальна поведінка, соціалізація, соціальна адаптація, загальний недорозвиток мовлення, дошкільник.

Постановка проблеми. Формування соціальної поведінки у дітей 5-6 років із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є одним з головних моментів в процесі їх адаптації в соціумі. У нашому дослідженні ми використовуємо термін «соціальна поведінка», в якому аспект соціальності відображає об'єктивну приналежність до зовнішніх, соціальних відносин в навколишньому середовищі. Передумови розвитку соціальної поведінки спостерігаються в діяльності кожної дитини дошкільного віку. В наслідок обмежених можливостей психомовного розвитку дітей дошкільного віку з мовленнєвими розладами відзначається ряд специфічних особливостей розвитку соціальної поведінки, що проявляються в несвоєчасності та фрагментарності розвитку, що необхідно враховувати в корекційно-логопедичній роботі з цими дітьми.

Дитині із загальним недорозвитком мовлення потрібна постійна допомога для формування здатності регулювати свою поведінку, і чим раніше вона буде надана, тим сприятливіші прогнози її майбутнього соціального і мовленнєвого розвитку. Необхідність вирішення проблеми соціального розвитку дітей із

загальним недорозвитком мовлення зумовила в останні роки підвищену увагу до неї, що знайшло відображення в розробці відповідних напрямів вивчення, в появі спеціальних дослідницьких лабораторій, серйозних наукових робіт (О. Є. Грибова, Л. Ф. Спірова, Г. В. Чиркін та ін).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку корекційно-педагогічної науки досить широко представлені дослідження стану мовлення у дітей з мовленнєвою патологією і методики корекції звуковимови, лексико-граматичної сторони мови (Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркін, В. В. Тищенко та ін.). Разом з тим аналіз наукової літератури показав, що проблема розвитку соціальної поведінки у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку хоча опосередковано і розглядалася в наукових дослідженнях різних авторів (Ю. Ф. Гаркуша, О. Є. Грибова, О. С. Павлова, Л. Г. Соловійова, О. А. Слинько, Є. Г. Федосеева і ін.), але не піддавалася всебічному і цілісному спеціальному вивченню. У зв'язку з цим, виникла необхідність в цілеспрямованому вивченні особливостей соціальної поведінки дітей із загальним

недорозвитком мовлення.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження вивчити особливості розвитку соціальної поведінки дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Результати дослідження. При вивченні формування соціальної поведінки людина розглядається в широкому контексті соціальних зв'язків і відносин. В системі цих відносин вітчизняні психологи і педагоги надавали великого значення не тільки взаєминам і взаємодіям людини зі своїм безпосереднім соціальним середовищем, контактним колективом, але і багатоманітності суспільних відносин, які мають вирішальний вплив на формування й існування особистості в суспільстві (Б. Г. Ананьєв, М. І. Бобнева, І. С. Кон, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін та ін.).

Соціально природу людини психологічно обґрунтував в 30-і роки Л. С. Виготський: «Середовище виступає в розвитку дитини, в сенсі розвитку особистості та її специфічно людських властивостей, в ролі джерела розвитку» [1, с.48]. Погоджуючись з Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейн вважав, що соціальна поведінка полягає не в формальній відповідності зовнішньої поведінки вимогам суспільства, а у формуванні «у людини таких внутрішніх устремлень ... з яких в порядку внутрішньої закономірності випливає б моральна поведінка» [9, с. 74]. О. М. Леонтьєв детермінував активну соціальну поведінку людини тим особистісним змістом, який пов'язує людину з реальним життям [4].

Таким чином, можна стверджувати, що в результаті соціалізації людина засвоює стереотипи поведінки, норми і ціннісні орієнтації соціального середовища, в якому вона функціонує. Соціалізацію можна розглядати як потрібний процес адаптації, розвитку особистості і відмову від наївних дитячих уявлень.

В загальному циклі соціалізації особистості особливе місце займає дошкільний вік, коли фактично відбувається «олгоднення» дитини, що підтверджується і науковими дослідженнями Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва та ін. Незважаючи на свою актуальність, в психології та педагогіці не склалося цілісного уявлення про структуру та сутність процесу соціалізації поведінки та адаптації в дошкільному дитинстві.

Сутнісною основою соціальної адаптації є взаємодія особистості з соціальним середовищем, в основі якої лежить взаємопроникнення і взаємоприспособлення до самого середовища, а також до основних форм прояву життєдіяльності особистості. У нашому дослідженні ми використовуємо термін «соціальна поведінка», в якому аспект соціальності відображає об'єктивну приналежність до зовнішніх, соціальних відносин в навколишньому середовищі.

Дослідники, що займаються проблемами розвитку і виховання дітей дошкільного віку (Г. О. Люблінська, Л. С. Славина, О. О. Смирнова та ін.) відзначають, що у дітей з нормально розвиненим мовленням вміння і навички соціального реагування формуються послідовно на основі пристосування їх поведінки до потреб спілкування з оточуючими. У дітей з порушеннями мовлення вони в потрібному обсязі та якості спонтанно не утворюються, і відбувається процес їх формування, як правило, в більш пізні терміни. Тому необхідний певний корекційно-логопедичний вплив, який буде процесом спрямованого формування навичок соціальної поведінки.

У дітей із загальним недорозвитком мови, в силу їх мовленнєвих особливостей, виникають особливості в розвитку мовної поведінки, так як вона вимагає стереотипних висловлювань, мовних кліше (вітання, вибачень і т.д.), з одного боку, і, з іншого – будь-яких суто індивідуальних проявів даної особистості. До цього необхідно додати ще й немовні (невербальні) засоби комунікації – жести, міміка, пантоміма, тональні і фонаційні особливості. Іншими словами, в мовній поведінці проявляється мовна особистість дитини з мовленнєвими порушеннями, що належить даному віку і часу, даній країні, даному регіону, даній соціальній групі, даній сім'ї [2, 7].

Б. Т. Ліхачов, Дж. Равен та ін. відзначають, що становлення соціально-адаптивної поведінки відбувається завдяки взаємозв'язку розвитку трьох самостійних компонентів: когнітивного (розробка

плану або визначення перешкод на шляху до досягнення мети), афективного (задоволення від діяльності або бажання, щоб необхідна, але неприємна частина її була виконана) і вольового (наполегливість, рішучість, воля) [8].

Наявність і достатній розвиток цих компонентів робить дуже ймовірним успішне завершення діяльності та людина отримує підтримку від інших, що її поведінка відповідає як власним уявленням про необхідність подібних дій, так і уявленням про це значущих для неї людей. Крім цих трьох компонентів людині для формування соціальної поведінки необхідний і відповідний рівень розвитку мовлення – як комунікативної її функції, так і регулюючої. Крім того, необхідна заснована на досвіді впевненість, що можна подолати труднощі, і набір звичних способів поведінки.

Процес присвоєння дитиною соціальних норм, принципів життєдіяльності – складне явище. За своїм змістом цей процес являє собою єдність і одночасно протиріччя двох сторін: соціалізації та індивідуалізації. Тут соціалізація виступає як привласнення дитиною норм людського співжиття, а індивідуалізація – як постійне відкриття, розуміння і формування себе як суб'єкта. Саме в такому двоєдиному відтворенні і відбувається соціальне дорослішання, проявляється ступінь соціальної адаптації.

Соціальна адаптація передбачає здатність керувати своєю поведінкою і своєчасно коригувати її в різних ситуаціях. У сучасному світі все більше зростає розуміння того, що коріння проблеми адаптації дітей до соціального світу слід шукати в сімейному оточенні, як найважливішому інституті соціалізації дітей. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми. Л. М. Маценко визначає сім'ю як першу школу оволодіння дитиною рідною мовою. Рідна мова, будучи одночасно і засобом, і джерелом інтелектуального, морального, естетичного виховання, формує дитину як особистість [6].

В контексті проблеми, яка нас цікавить можна виділити основні лінії розвитку мовлення і, відповідно, його функції – комунікативну, пізнавальну і регулятивну. Розвиток вербальної комунікації робить вирішальний вплив на регуляцію поведінки дітей, їх загальну і мовну активність. Головними комунікативними якостями мови прийнято вважати правильність (дотримання норм літературної мови), чистоту (відсутність слів-«бур'янів»), точність (правильний вибір слова), логічність (послідовність, несуперечність висловлювання), доречність (відповідність ситуації спілкування) [5].

Дослідницькі матеріали дозволяють припустити, що мовленнєве спілкування і рівень розвитку власного комунікативного мовлення дитини повинні бути нерозривно пов'язані зі становленням пізнавальної та регулятивної функції мови (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія та ін.).

Л. С. Виготський представляв цей процес наступним чином. Джерелом мови для себе є соціальна мова дитини, адресована дорослому. На перших етапах дитина сприймає адресовані їй вказівки дорослого і підпорядковує їм свою поведінку. Потім, звертаючись до дорослого за допомогою, вона управляє його поведінкою. На третьому етапі дитина, «організуючи власну поведінку за соціальним типом, застосовує до самої себе той спосіб поведінки, який вона раніше застосовувала до іншого». [1, с 118].

До кінця дошкільного віку дитина володіє елементарними розумовими операціями конкретно-дієвого характеру, причинними зв'язками, може зв'язно висловлювати свої думки, користується граматично, лексично і фонетично правильною мовою. Саме в цьому віці, як свідчать дані багатьох психологічних досліджень (Н. Ф. Гаркуша, Г. М. Леушина, Г. О. Люблінської, А. К. Маркова, Д. Б. Ельконіна і ін.) розвивається інтелектуальна, регулююча функція мови, виробляється вміння орієнтувати своє мовлення на партнера і ситуацію спілкування, а також відбирати мовні засоби відповідно до них. Відомо, що розвиток мовлення протікає невіддільно від формування мислення, а розвиток у дітей наочно-дієвого мислення здійснюється на основі словесних узагальнень, під впливом мови. Саме при такому підході до даного питання

видається природним висновок про те, що відсутність або недорозвиток мовлення вже в ранньому віці неминуче призводить до недорозвитку мислення. У свою чергу розвиток мислення веде до розвитку мовлення. Отже, своєчасний розвиток вербальних узагальнень – необхідна умова розвитку комунікативної і плануючої функції мови дітей.

Ми вважаємо за необхідне розгляд мовлення як засобу вираження свого емоційного стану, так як це забезпечує дитині усвідомлення себе індивідуальністю і передбачає освоєння соціального світу як взаємопов'язаного цілісного світу соціуму та внутрішнього світу людини.

Емоції, представляючи собою активну сторону прояви потреб, включають в себе початок домагань і захоплень. Так в старшому дошкільному віці виникає здатність індивіда сприймати і враховувати в своїй поведінці стани, бажання та інтереси інших людей – ця здатність позначається як емоційна емпатія, децентрація. Важливим показником відхилення в поведінці у старшого дошкільника може служити відсутність емоційної децентрації. Без емоційної емпатії неможлива поява навіть того мінімуму довільної регуляції поведінки, який потрібно в рольовій грі. Поведінка регулюється свідомістю, почуттями і волею. У дитини розвивається здатність стримувати себе від нерозумних бажань і поганих вчинків, виробляється вміння володіти собою, формується самостійність, стриманість та ініціатива. Для того, щоб вміти регулювати і контролювати свої дії і поведінку в системі загальнолюдських відносин, необхідно і знання про себе, свої фізичні, інтелектуальні і моральні можливості. Аналізуючи всі наявні підходи до проблеми формування єдності розвитку мови, емоцій, волі, знань, і реальної поведінки дітей дошкільного віку, можна виділити центральний стрижень цього процесу – виховання свідомого ставлення дітей до правил поведінки [3].

Найбільш яскраво простежити механізми включення людини в соціальне середовище вдається в період дитинства, так як саме в дитячому віці проходить формування самосвідомості, вдосконалення пізнавальної, комунікативної та регулюючої функції мови, освоєння і реалізація соціальних норм і правил, що у взаємодії веде до соціального дорослішання, тобто до адаптації дитини. Адаптація дитини – процес природний. Успішне самостійне пристосування біосоціальної системи залежить від внутрішньої адаптованості всіх підсистем, їх гармонійного функціонування і взаємодії. Порушеній біосоціальної системі адаптуватися складніше. В процесі компенсації організм намагається вижити в біологічному сенсі, а особистість в процесі соціальної компенсації прагне вижити в соціальному сенсі, інтегруватися в суспільство, зайняти в ньому гідне місце, реалізувати себе і знайти соціальну значимість.

Гармонійний розвиток дошкільника з особливостями розвитку без активної участі його батьків в освітньому процесі навряд чи можливий. Головною особливістю сімейного виховання визнається особливий емоційний мікроклімат, завдяки якому у дитини формується відношення до себе, що визначає її почуття самоцінності. Інша важлива роль сімейного виховання – вплив на ціннісні орієнтації, світогляд дитини в цілому, її поведінку в різних сферах суспільного життя, здатність адаптуватися. Труднощі оволодіння тими видами діяльності, які необхідні для включення в те чи інше соціальне середовище, комплексом соціальних ролей, норм і правил поведінки, які відповідають віку дитини і соціально-культурних традицій суспільства, породжують стан соціальної недостатності, яке є однією з провідних причин соціально-поведінкових труднощів дитини з відхиленнями у розвитку.

Багато дослідників відзначають, що специфічний соціально-психологічний вигляд дитини із загальним недорозвитком мовлення обумовлений неблагополучним біологічним фактором розвитку і деструктивним впливом соціальної ситуації, обтяженої комунікативною депривацією на загальний розвиток дитини з ЗНМ (Л. М. Єфименкова, С. М. Карпова, М. І. Лісіна та ін.). Це є суттєвою причиною соціальної дезадаптації дитини в подальшому. Дитині з комплексними порушеннями мовлення, щоб почати

говорити, необхідно опанувати мовою як пристроєм, що забезпечує сприйняття і породження мовлення.

Численні публікації вказують на стійкі лексико-граматичні та фонетико-фонематичні порушення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (В.К. Воробйова, О.Е. Грибова, Г.В. Гуровець, Р.Є. Левіна, Л.Ф. Спірова, С.М. Шаховська та ін.). Внаслідок цього, спонтанне формування мовленнєвих умінь і навичок у них або неможливо зовсім, або здійснюється досить дисгармонійно. Дана обставина посилюється дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов, необхідних для накопичення мовного і поведінкового досвіду. Самостійна контекстна мова дітей з недорозвитком мовлення є недосконалою за своєю структурно-семантичною організацією, про що свідчить скорочення синтаксичних моделей, їх спрощеність, відсутність трансформаційної переробки пропозиції. Недорозвиток мовних засобів знижує рівень пізнання, спілкування, довільності, сприяє виникненню психологічних особливостей (замкнутості, боязкості, нерішучості, сором'язливості), породжує специфічні риси загальної і мовної поведінки, призводить до зниження комунікативної активності (Ю. Ф. Гаркуша, О. М. Маслокова, С. А. Миронова та ін.).

Існує і зворотна залежність – при недостатньому спілкуванні темп розвитку мовлення та інших психічних процесів сповільнюється (Л. М. Галігузова, І. В. Дубровіна, А. Г. Рузька, О. О. Смирнова, Є. Г. Федосєєва та ін.). Оскільки комунікація розглядається як один з видів довільної діяльності, О. Є. Грибова підкреслює, що успішність вербального спілкування забезпечується досить високим рівнем самоорганізації індивідуума, так як спілкування є специфічною формою координованої активності декількох осіб. Володіючи обмеженим набором слів і граматичних конструкцій, діти з мовною патологією відчувають значні труднощі в програмуванні свого висловлювання, інтегруванні окремих його елементів в структурне ціле, а також у відборі мовного матеріалу, відповідного тій чи іншій меті висловлювання. [2].

Отже, несформованість мовних здатностей неминуче призводить до труднощів організації комунікативної діяльності, що в свою чергу обумовлює недостатню довільність поведінки дитини з мовленнєвою патологією. Разом з тим практика експериментальної та педагогічної роботи з дошкільнятами показує, що діти 4-6 років досить добре володіють комунікативним мовленням, не завжди усвідомлюють, контролюють і тим більше планують свої дії. Тобто, оволодіння мовленням у спілкуванні є необхідною, але не достатньою умовою формування довільної поведінки. У зв'язку з цим слід відмітити, що у вихованні соціальної поведінки велике місце відводиться регулятивній ролі моральних норм і правил поведінки.

О. Є. Грибова, досліджуючи проблему співвіднесення моральних уявлень і моральних звичок поведінки дитини з ЗНМ, вважає, що слабо розвинене логічне мислення – причина його недостатності «перенести» наявні знання про мораль в реальне життя. Друга причина розриву моральних знань і реальних дій дитини з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку, на думку автора, полягає в розбіжності знань, одержуваних від дорослих про те, що «добре» і що «погано» і спостереженими дітьми фактами повсякденного життя цих же дорослих. Часом те, що засуджується «теоретично», зустрічається в практиці поведінки дорослих, які повинні бути зразком наслідування для дитини з ЗНМ [2].

Крім того, Є. Г. Федосєєва вважає, що резерви підвищення дійсності моральних уявлень дитини лежать в емоційній насиченості змісту оціночних суджень дорослих, у використанні ними оцінок особистісних властивостей, оцінок-станів, оцінок-передбачень та інших форм емоційних відносин, що відповідають рівню соціального розвитку дошкільника, так як в старшому дошкільному віці самооцінка дитини складається з оцінки її поведінки значущим дорослим.

Т. І. Єрофєєва в якості основних причин невідповідності вербальної і реальної поведінки вказує наступні: недостатнє знайомство дітей з правилами-побудниками; одностороння або далека від розуміння дітей аргументація необхідності виконання

моральних правил, спотворення її невірними оціночними діями дорослих; вкрай недостатнє знайомство дітей зі способами доброзичливого ставлення один до одного в процесі взаємин; привернення уваги дошкільнят переважно до негативних проявів у відносинах між однолітками і відсутності схвалення позитивних емоційних стосунків між дітьми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для формування соціальної поведінки у дітей з мовною патологією необхідно розвивати не тільки три самостійних компоненти

(вольовий, афективний і пізнавальний), але, у зв'язку з наявністю комплексного мовленнєвого порушення, будувати корекційно-логопедичну роботу за чотирма напрямками (мовний, афективний, пізнавальний, вольовий). Ця необхідність диктується недосконалістю вербальної комунікації, мовною бездіяльністю, які не забезпечують процес вільного спілкування і, в свою чергу, не сприяють розвитку мовно-мисленнєвої, вольової і пізнавальної діяльності дітей, перешкоджають оволодінню своєю поведінкою.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С.7–16.
3. Кондратенко И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 51–59.
4. Леонтьев А.А. Функции и формы речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва, 1974. – 325 с.
5. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособ. / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2001. – 191с.
6. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: підручник / Л. М. Маценко. – Київ : ЦП «Компринт», 2015. – 376 с.
7. Неверович Я.З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе / Я.З. Неверович // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – Москва, 1965. – с. 396-419.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – Москва, 1999. – 120 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн; под. ред. К.А. Абульханова-Славской. – Питер, 2017. – 288 с. – (Серия: Мастер психологи).

References

1. Vyhotsky, L.S. (1995). *Problemy defektologii* [Problems of defectology]. Moscow: Enlightenment.
2. Hrybova, O.E., (1995). K probleme analiza kommunykatsyy u detey s rechevoy patolohyey [To the problem of analyzing communication in children with speech pathology]. *Defectology*, 6, pp.7–16.
3. Kondratenko, Y. Yu., (2002). Osobennosti ovladenyya emotsyonal'noy leksykoj det'my starsheho doshkol'noho vozrasta s obshchym nedorazvytyem rechy [Features of mastering the emotional vocabulary of older preschool children with a general underdevelopment of speech]. *Defectology*, 6, pp.51–59.
4. Leont'ev, A.A., (1974). Funktsyy u formy rechy [Functions and forms of speech]. In: *Fundamentals of the theory of speech activity*. Moscow. 325 p.
5. Lopatyina, L. V., Serebryakova, N. V. (2001). *Preodolene rechevykh narusheniy u doshkol'nykov: (korreksyya stertoy dyzartryy)* [Overcoming speech disorders in preschoolers: (correction of erased dysarthria)]. St. Petersburg: The Herzen State Pedagogical University of Russia Publishing House: Union.
6. Matsenko, L. M. (2015). *Pedahohika simeynoho vykhovannya* [Pedagogy of family upbringing]. Kyiv: CPU "Comprint".
7. Neverovych, Ya.Z., (1965). Nekotorye psykholohyeheskiye osobennosti ovladenyya doshkol'nykamy normamy povedeniya v kollektive [Some psychological features of preschoolers mastering the norms of behavior in the team]. In: ed. A.V. Zaporozhtsa, Ya.Z. Neverovych. red. *The development of cognitive and volitional processes in preschoolers*. Moscow. p.396-419.
8. Raven, Dzh. (1999). *Pedahohyeheskoe testyrovanye: problemy, zabluzhdenyya, perspektyvy* [Pedagogical testing: problems, errors, perspectives]. Moscow.
9. Rubynshtein S. L., Albukhanova-Slavskoi K.A. red., 2017. *Bytye y soznanye* [Being and consciousness]. Peter.

Статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов развития социального поведения у детей с общим недоразвитием речи. Проведен теоретический анализ проблемы развития социального поведения; проанализированы особенности становления социального поведения в дошкольном возрасте; изучено социальное поведение у детей с общим недоразвитием речи. Установлено, что для формирования социального поведения у детей с речевой патологией необходимо развивать не только три самостоятельных компонента (волевой, аффективный и познавательный), но, в связи с наличием комплексного речевого нарушения, строить коррекционно-логопедическую работу по четырем направлениям (языковой, аффективный, познавательный, волевой).

Ключевые слова: социальная среда, социальное поведение, социализация, социальная адаптация, общее недоразвитие речи, дошкольник.

The formation of social behavior of 5-6 years old children with general underdevelopment of speech (GUS) is one of the main points in the process of their adaptation into society. In our research, we have used the term "social behavior", in which the aspect of sociality reflects the objective affiliation with external, social relations in the environment. Preconditions for the development of social behavior have been observed in the activity of each child of preschool age. As a result of limited possibilities of children of preschool age with speech disorders in psychological development, there are a number of specific features of the development of social behavior that manifest themselves in the untimely and fragmentary development that needs to be taken into account in the correctional-speech therapy with these children. The article has shown the psychological and pedagogical aspects of the development of social behavior in preschool children with general underdevelopment of speech. The purpose of the article on the basis of theoretical analysis of the research problem is to study the peculiarities of the development of social behavior of preschool children with a general underdeveloped speech. A theoretical analysis of the problem of development of social behavior has been conducted; it has been analyzed the peculiarities of the formation of social behavior in preschool age; and studied social behavior of children with general underdeveloped speech. It has been established that for the formation of social behavior of children with language pathology it is necessary to develop not only three independent components (volitional, affective and cognitive) but, in connection with the presence of a complex language disorder, to construct correctional-speech therapist by four directions (speech, affective, cognitive, volitional).

Key words: social environment, social behavior, socialization, social adaptation, general underdevelopment of speech, preschooler.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ЛЮДЬМИ ВІКУ ПІЗЬНОЇ ДОРОСЛОСТІ

У статті розглядаються питання психологічного супроводу соціальних робітників у професійній діяльності з людьми віку пізньої дорослості. Такі робітники виконують некваліфіковану роботу, стикаються з різноманітними соціальними проблемами та життєвими ситуаціями клієнтів, що зумовлює наповненість стресами їхньої професійної діяльності, може сприяти психологічному вигоранню. Запропоновано курс лекцій «Психологія пізньої дорослості» для соціальних робітників у контексті їхнього психологічного супроводу. Цей курс складається з шести тем. Опанування його змістом передбачає лекційну форму діяльності й контроль. Обґрунтовано особливості впровадження цього курсу. Укладено методичні рекомендації з підвищення психологічної грамотності соціальних робітників.

Ключові слова: людина віку пізньої дорослості, соціальний робітник, психологічний супровід, курс лекцій.

Постановка проблеми. Вік пізньої дорослості – час у житті людини, коли відбуваються суттєві біологічні, соціальні, психологічні зміни. Уповільнення, зниження, зменшення – слова, які найчастіше використовуються, коли характеризують зміни в різних системах організму людини в цьому віці. Він стає подразливішим, збільшується можливість смерті. Змінюється місце і статус старіючої людини в суспільстві, яка втрачає певні соціальні ролі (працівника, чоловіка та дружини, друга тощо), опановує нові (пенсіонера, вдівця та удови, дідуся та бабусі, найстаршого члена родини, людини із слабким здоров'ям тощо). Такі фізіологічні та соціальні зміни відображаються на психічному стані і в поведінці людини, яка може ставати стурбованою і знервованою, у неї знижується самооцінка і погіршується здатність зосереджувати увагу, вона не відчуває задоволення від життя. Супроводжувати людей віку пізньої дорослості, які знаходяться у несприятливих фізіологічних, соціальних, психологічних станах покликані соціальні працівники і соціальні робітники.

Професія соціального працівника та соціального робітника є одними з найбільш гуманістичних професій у нашому суспільстві. Це фахівці у сфері обслуговування і захисту окремих категорій і груп населення. Їхня основна місія полягає в підвищенні добробуту людей і в допомозі задоволення основних і складних потреб населення різних категорій, у першу чергу тих, хто має особливі потреби, зумовлені віком, станом здоров'я, індивідуальними особливостями. Соціальний працівник – це особа із спеціальною фаховою освітою, натомість як соціальний робітник – особа без спеціальної (у тому числі психологічної) підготовки і безпосередньо взаємодіє з людьми, яких обслуговує, виконує некваліфіковану роботу, надає їм різні соціально-побутові послуги, зокрема, це приготування або допомога у приготуванні їжі вдома, придбання та доставка товарів з магазину або базару; виклик лікаря; допомога в догляді за приміщенням, допомога у пранні та дотриманні особистої гігієни; оформлення документів на отримання субсидій на оплату житлово-комунальних послуг; внесення платежів; читання преси; допомога в обробітку присадибних ділянок; оформлення документів на санаторно-курортне лікування; улаштування до будинку-інтернату та інших соціальних закладів; сприяння в забезпеченні необхідними технічними й іншими засобами реабілітації; створення умов для посиленої праці тощо [12]. Для соціального робітника важливим є вміння індивідуально працювати з людиною, котра має особливі потреби, може знаходитися у різних фізіологічних і психологічних станах. До таких людей і належать особи віку пізньої дорослості, старечого віку.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Соціальні робітники згідно посадової інструкції, це особи, які під керівництвом соціального працівника або фахівця із соціальної роботи виконують комплекс робіт щодо догляду за пенсіонерами, інвалідами та самотніми непрацездатними громадянами літнього віку і в разі їх немічності, інвалідності або хвороби надають послуги, передбачені договором [10]. Виконання соціальними робітниками своїх обов'язків суттєво залежить від, по-перше, їхньої

особистості (особистісних якостей); по-друге, від знання психологічних особливостей осіб пізнього віку; по-третє, від здатності соціального робітника налагодити позитивні стосунки з літньою людиною.

На необхідності морального розвитку соціальних працівників і робітників наголошує Р. В. Зозуляк-Слущик. Вона вважає, що такі категорії моралі, як добро, зло і совість є базовими підвалинами в діяльності працівників соціальної сфери; аналізує особливості прояву цих категорій у поведінці людини; наголошує на необхідності керування соціальним робітником у діяльності такими цінностями, як повага до людини, її унікальність і прагнення до свободи вибору і прийняття рішень [5].

Високий рівень комунікативної культури є також необхідним у діяльності соціальних працівників і робітників. Д. М. Годлевська наголошує на таких компонентах їхнього спілкування, як почуття присутності, вміння слухати (рефлексивне і нереклексивне слухання), проявляти турботливість і емпатійність, приймати чужі погляди, бути щирим і поважати співрозмовника, вміння розкриватись самому [3].

Важливою складовою професійної культури соціальних працівників і робітників є міжсуб'єктна взаємодія, вважає О. В. Бершадська. Культура такої взаємодії є поєднанням комунікативної установки, певних особистісних якостей та ціннісно-смыслових установок, знань з етики і психології спілкування, що знаходять своє практичне відображення в комунікативних та організаційних вміннях і навичках, націлених на продуктивну організацію процесу взаємодії працівників соціальної сфери зі своїми підопічними [1].

Про соціокультурну мотивацію в соціальній роботі стверджує О. Г. Карпенко. На її думку така мотивація дозволяє побачити детермінацію соціальних дій індивіда з точки зору впливу на нього системи правових норм і цінностей, рольового статусу, культурних традицій його включення в соціальні процеси [6].

Емоційний інтелект, здатність розуміти почуття й настій підопічного – важливі для соціального робітника вважає D. Howe. Адже соціальна робота, пов'язана з турботою про здоров'я іншої людини є емоційною роботою і до того, хто її здійснює пред'являються високі вимоги [13].

Важливою якістю для соціального робітника є стійкість до стресів, адже його діяльність пов'язана з низкою аспектів, зокрема надмірною завантаженістю одноманітними професійними обов'язками; неготовністю окремих літніх людей співпрацювати з соціальним робітником, упередженим ставленням до нього; недостатньою можливістю реалізовувати свої права; відсутністю професійного розвитку; відсутністю визнання та публічного заохочення; переважанням критики і браком позитивної оцінки досягнень; відповідальністю за стан своїх підопічних; недосконалістю нормативної бази, низьким рівнем заробітної плати; дефіцитом надійної й перевіреної інформації й надлишком різноманітних чуток [11].

Системно до визначення якостей і особливостей соціального працівника і робітника підходять окремі науковці. Так, Т. О. Голубенко виділяє чотири компоненти у процесі формування готовності майбутнього соціального працівника до патронажної роботи зі старими людьми: мотиваційно-ціннісний (потреба досягнення успіху у майбутній професійній діяльності, позитивне ставлення до професії), змістовно-професійний (сформованість необхідних знань для здійснення патронажної роботи з людьми віку пізньої дорослості), когнітивно-операційний (здатність адекватно оцінювати себе та інших, та уміння розпізнавати сприймання), практично-діяльнісний (здатність застосовувати отримані знання, вміння та навички у процесі здійснення патронажної роботи з людьми) [4].

Соціальний робітник, працюючи з людиною віку пізньої дорослості має допомогти їй знайти і застосувати внутрішні і зовнішні ресурси, котрі забезпечать оптимальний розвиток на даному етапі життя. Він стикається з різноманітними соціальними проблемами та життєвими ситуаціями клієнта, його неповторною особистістю. Саме це зумовлює наповненість стресами професійної діяльності соціальних робітників, наявність у ній численних чинників, які сприяють їхньому психологічному вигоранню, схильність до переживання професійних криз тощо. Науковці зазначають, що вигорання соціальних робітників є порівняно стабільним феноменом [14]. Постає проблема супроводу і соціального робітника, сприяння йому в роботі з людиною віку пізньої дорослості. Такий супровід може полягати і в ознайомленні людини з психологічними особливостями своїх підопічних. Слід приділяти увагу формуванню в соціальних робітників психологічної грамотності, тобто знань про психологічні особливості осіб, які знаходяться на етапі пізньої дорослості.

Мета статті: проаналізувати особливості застосування курсу «Психологія пізньої дорослості» у контексті психологічного супроводу соціальних робітників у професійній діяльності з людьми віку пізньої дорослості; розробити рекомендації для соціальних робітників для оптимізації їхньої взаємодії з літніми людьми.

Результати дослідження. Психологічний супровід розглядається як діяльність, спрямована на надання превентивної й оперативної допомоги психологічними засобами. Це система засобів, що містять у собі різні форми, методи і прийоми допомоги особистості [9]. Такий супровід спрямований на створення умов для самостійного вирішення соціальним робітником проблем, які виникають у процесі його діяльності. Для цього він має бути ознайомлений з психологічними особливостями тих, хто є об'єктом його діяльності. Тому, по-перше, ми спостерігали за професійною діяльністю соціальних робітників та опитали їх з метою отримання інформації про особливості спілкування з літніми підопічними, про ті проблеми, які виникають у цьому процесі; по-друге, розробили курс лекцій для соціальних робітників «Психологія пізньої дорослості».

Основна мета курсу – ознайомити соціальних робітників із теоретичними основами психології осіб віку пізньої дорослості. Його завдання – сформувати в соціальних робітників уявлення про пізню дорослість як важливу частину життєвого шляху людини; анатомо-фізіологічні особливості людини на цьому віковому етапі; вікові зміни її особистості; розвиток пізнавальних процесів у пізній дорослості; місце старіючої особи в суспільстві; специфіку міжособистісного спілкування літніх осіб [8].

Курс складається з шести лекцій, кожна розрахована на одну аудиторну годину. Опанування його змістом передбачає передусім лекційну форму діяльності й контроль. Загальними дидактичними цілями лекцій є передача соціальним робітникам нової інформації з психологічних особливостей осіб пізнього віку, систематизація й узагальнення на основі цього знань, формування переконань, світогляду соціальних робітників, розвиток їхніх пізнавальних і професійних інтересів [2].

При розробці змісту цього курсу лекцій ураховувалася низка особливостей. По-перше, соціальні робітники найчастіше є особами середнього віку без спеціальної освіти; основи різних наук,

у тому числі біології, прослухані ними досить давно в межах шкільної програми. Тому слід уживати якомога менше спеціальної термінології, книжних, зокрема іншомовних, слів, незрозумілих особам без належної освіти. По-друге, при побудові лекції обов'язковим є врахування в композиції, у змісті, у підборі прикладів та ілюстрацій, у методиці викладу, у розрахункові часу зв'язок не лише з попереднім матеріалом, а і з загальновідомою інформацією та тими знаннями про особливості літніх людей, котрі соціальні робітники мають унаслідок безпосереднього спілкування зі своїми підопічними. По-третє, у процесі читання лекцій необхідно впливати на емоції слухачів через пояснення, наведення цікавих прикладів, щоб активізувати інтерес до змісту інформації, викликати прагнення до пізнання, постійного самостійного поповнення знань. По-четверте, лекція має супроводжуватися груповою дискусією з проблеми, що розглядається.

До кожної теми розроблена презентація логічно побудованої сукупності ілюстрацій в електронному форматі, яка складається з низки слайдів, що відображають основний зміст цієї теми. Першим слайдом обов'язково є формулювання теми та план лекції. При створенні слайдів намагалися уникати одноманітного подання великого обсягу інформації.

Перша лекція «Пізня дорослість – важлива частина життєвого шляху людини» передбачає розгляд питань, пов'язаних із загальними психологічними особливостями старості, періодизацією психічного розвитку в пізній дорослості, кризою літнього віку, психологічними проблемами смерті, видами старіння та старості. У другій лекції «Анатомо-фізіологічні особливості людини в пізній дорослості» охоплено питання загальної характеристики фізіологічного старіння, хронічних соматичних хвороб старої людини та їхнього впливу на її психологічний стан, старіння нервової системи, хвороб психіки в пізній дорослості і динаміки властивостей нервової системи в цьому віці. Третя лекція «Вікові зміни особистості в пізній дорослості» присвячена загальній характеристиці розвитку особистості в літньому та старечому віці, особистісним рисам та психічним станам людини в пізній дорослості, уявленню про себе та динаміці самооцінки в цьому віці, старінню осіб різної статі, умовам повноцінного й гармонійного життя в пізній дорослості. Загальні особливості інтелектуальної сфери в пізній дорослості та динаміка відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уваги є предметом розгляду в четвертій лекції «Пізнавальні процеси в пізній дорослості». У п'ятій лекції «Старіюча людина в суспільстві» зосереджено увагу на проблемах місця і ролі старіючої людини в сучасному суспільстві, стереотипізації старості, соціальної адаптації в пізній дорослості. Остання, шоста лекція «Особливості міжособистісного спілкування в пізній дорослості» стосується загальної характеристики міжособистісного спілкування старої людини і його значення в успішному старінні, напрямків і чинників такого спілкування в цьому віці, місця людини віку пізньої дорослості в сім'ї та ставлення до неї [8].

Кожна лекція має три етапи: вступну частину, викладення основного змісту, висновки (підсумок). Починається вона з привітання, актуалізації знань, опанованих на попередній лекції, оголошення теми та плану лекції. Далі відбувається виклад змісту кожного питання плану з демонстрацією слайдів і стислим узагальненням цього змісту. Надавати інформацію протягом лекції слід нешвидко, з повторенням важливих тез для уможливлення запису найбільш необхідного слухачам. Наприкінці лекції також потрібно підсумувати викладене, організувавши дискусію зі слухачами, наголосити на змісті наступної теми і сформувати установку на подальшу самостійну роботу.

Лекції курсу «Психологія пізньої дорослості» виконують кілька функцій: інформаційну (бо вони є джерелом адаптованої для соціальних робітників інформації, що має особистісне забарвлення завдяки індивідуальним особливостям лектора); стимулювальну (активізують інтерес до психології пізнього віку, окремих проблем цього вікового періоду); професійно-виховну (виховують професійну етику, розвивають спеціальні здібності, зокрема

розумові); організаційно-орієнтувальну (спрямовують соціальних робітників на подальший самостійний пошук інформації, на пізнання психології пізнього віку); роз'яснювальну (установлюють однозначне пояснення змісту основних понять психології пізнього віку); переконувальну (здійснюється через доказові ствердження лектора; за допомогою реальних фактів, логіки викладення матеріалу доводяться важливі положення психології пізнього віку); функцію систематизації й структурування всього масиву знань з психології пізнього віку [7].

Проконтролювати ефективність опанування слухачами (соціальними робітниками) змісту курсу можна за допомогою спеціально складених питань для самоконтролю. До кожної теми підготовлено більше двадцяти питань. Такий контроль можна здійснювати як після кожної лекції, так і по закінченні курсу.

Ознайомлення соціальних робітників із психологічними особливостями осіб пізнього віку зумовлює врахування таких особливостей у безпосередньому спілкуванні з підопічними, що сприяє оптимізації їхніх міжособистісних стосунків.

Аналізуючи результати впровадження курсу лекцій для соціальних робітників «Психологія пізньої дорослості», слід відзначити певні методичні особливості, котрі необхідно врахувати психологу для підвищення ефективності цього курсу в подальшому. Курс лекцій доцільно впроваджувати в групі соціальних робітників, які можуть бути різного віку, мають різний досвід і не обов'язково попередньо знайомі один з одним. Частота лекцій може бути різною – як кожного дня, так і раз на тиждень, раз на місяць (залежно від наявних умов). Тривалість однієї лекції – від 40 до 70 хвилин і довше. Така відмінність зумовлюється тим, чи ведуть слухачі записи, а також тривалістю обговорення окремих питань. Кожну лекцію доцільно супроводжувати унаочненням, зокрема презентаціями. Слайди не повинні бути переобтяжені інформацією, не повинні містити дрібний текст. Лекцію слід починати зі звернення до змісту попередньої теми, лише після цього повідомляти мету й структуру наступної теми. Виклад лекційного матеріалу має бути досить простим, містити якомога менше спеціальної термінології, слів, незрозумілих для осіб без належної освіти. Кожне поняття обов'язково потрібно пояснювати. Темп читання лекції має бути повільним. Інформацію доцільно кілька разів повторювати. Це, зокрема, необхідно для того, щоб слухачі могли занотувати ключові положення. Викладаючи лекційний матеріал, доцільно спиратися на індивідуальний професійний досвід соціальних робітників, на випадки з їхньої практики. До дискусії можна вдаватися наприкінці викладу змісту кожного питання плану лекції або після повідомлення всього матеріалу. Виклад змісту кожного питання плану лекції, як і всього змісту лекції, необхідно закінчувати узагальненням. Лектор має вільно володіти матеріалом і не зачитувати задалегідь підготовлений текст, а використовувати його як опорний конспект. Урахування таких методичних особливостей дозволить ефективно навчити соціальних робітників теоретичних основ психології осіб пізнього віку.

За результатами опитування соціальних робітників і впровадження курсу лекцій ми підготували методичні рекомендації з підвищення психологічної грамотності соціальних робітників, спрямовані на вдосконалення їхнього спілкування з людьми віку пізньої дорослості, які також можуть бути корисними і тим, хто професійно взаємодіє з особами цього віку:

1. Слід зважати на те, що завжди у особи віку пізньої дорослості відбувається поступове послаблення функціонування різних систем організму. Різкі негативні зміни можливі за умов раптової хвороби або перебування людини в стані стресу.

2. Потрібно врахувати, що в людини віку пізньої дорослості поступово змінюється здатність реагувати на зовнішні впливи й тому вона може гірше чути, гірше бачити, їй складніше відчувати певні запахи. Це виявляється в безпосередньому спілкуванні з нею, особливо тоді, коли виникають різні непорозуміння. Тому слід з'ясувати що сталося і запропонувати вихід із конфліктної ситуації.

3. На міжособистісному спілкуванні старіючих осіб відображаються також зміни в їхній пізнавальній сфері. У них краще функціонує довготривала пам'ять, ніж короткотривала, пам'ять логічна, ніж механічна. Вони краще пам'ятають те, що було раніше, за часів їхньої молодості, але можуть не згадати, що було вчора. Їм легше запам'ятати те, зміст чого вони розуміють. Тому особам цього віку складніше навчитися користуватися мобільним телефоном, комп'ютером.

4. Особам віку пізньої дорослості складніше швидко опрацьовувати великий обсяг інформації. Тому розмовляти з ними необхідно в оптимальному темпі, не обтяжуючи їх зайвим змістом. Водночас у процесі розмови недоцільно робити занадто великі паузи.

5. Надмірний фоновий шум у процесі спілкування з особою віку пізньої дорослості може завадити їй зрозуміти зміст розмови. Тому варто усунути причину шуму.

6. Повідомляючи особі віку пізньої дорослості певну інформацію, доцільно уточнити, як вона її зрозуміла, за необхідності повторити сказане, змінивши формулювання.

7. Всі люди різні, а особливо ті, котрі розвивалися, зростали за різних умов, особливо тому особи віку пізньої дорослості відрізняються від молодших: мають інші інтереси, прагнення, переконання, спрямованість, по-різному реагують на оточення. Не треба виказувати здивування, зіткнувшись з проявами, м'яко кажучи, несучасного бачення світу.

8. Старі люди дуже чутливі до способу спілкування з ними, до ставлення до них, тону, яким до них звертаються (зневажливого або занадто поблажливого). Хоча розуміння цього вони не завжди показують. Отже, слід бути витриманими, не допускати нещирості.

9. Люди віку пізньої дорослості дуже цінують прояви уваги та поваги до себе. Тому варто цікавитися тим, що з людиною відбувається, виявляти повагу до неї.

10. Особа, віку пізньої дорослості яка раніше мала високий соціальний статус і звикла до певного стилю спілкування, може різноманітними способами вимагати відповідного ставлення до себе, навіть виявляючи бурхливі негативні емоції. Знаючи їх причину, слід реагувати на них спокійно.

11. Люди пізнього віку зі значними проблемами у стані здоров'я, що мають неприємні прояви, можуть соромитися таких проявів і через це уникати взаємодії з іншими. Не треба загострювати на цих проявах надмірної уваги; слід допомогти людині в усуненні наслідків таких проявів (якщо вона цього потребує).

12. Особи віку пізньої дорослості дуже чутливі до змін в навколишньому середовищі (як у найближчому – у місці проживання, так і в ширшому – у соціумі). Це, перш за все пов'язане з тим, що людина має докладати більше зусиль для адаптації до таких змін, здатність до якої в цьому віці може погіршуватися. Доцільно узгоджувати з нею власні дії з допомоги їй, бути пунктуальними.

13. Надаючи людині пізнього віку послуги (приготування їжі, прибирання оселі), доцільно коментувати власні дії, пояснювати, що й чому ви робите.

14. Розмовляючи з іншою особою про старіючу людину, знаходячись поряд з останньою, слід включати її в розмову, не говорити про неї як про третю особу.

15. У спілкуванні із самотньою зневіреною особою віку пізньої дорослості слід акцентувати її увагу на її потребності комусь, чие існування залежить від неї.

16. Варто сприяти особі віку пізньої дорослості у виході за межі її вузького середовища (повідомити їй про різноманітні заходи, які відбуваються поряд, і запропонувати їх відвідати).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Значний вплив на осіб віку пізньої дорослості мають ті, хто їх обслуговує, підтримує, взаємодіє з ними. Соціальну допомогу вдома цим особам надають соціальні робітники (працівники територіальних центрів соціального обслуговування), котрі здебільшого не мають психологічної підготовки. Такі робітники безпосередньо

взаємодіють з підопічними, надають їм соціальні послуги, виконують некваліфіковану роботу. Вони стикаються з різноманітними соціальними проблемами та життєвими ситуаціями клієнтів. Це зумовлює наповненість стресами професійної діяльності соціальних робітників, наявність у ній численних чинників, які сприяють їхньому психологічному вигоранню, схильність до переживання професійних криз. Саме тому необхідним є психологічний супровід соціальних робітників, сприяння їм у роботі з людиною віку пізньої дорослості.

Психологічний супровід соціальних робітників може полягати в їхньому ознайомленні з психологічними особливостями підопічних. Тому розроблена спеціальна програма. Вона складається з шести лекцій, кожна з яких розрахована на одну аудиторну годину і включала питання загальних особливостей розвитку особистості в пізній дорослості, анатомо-фізіологічних особливостей людини похилого віку, зміни в її пізнавальній сфері, соціальні аспекти старіння. Опанування змістом курсу передбачає

лекційну форму діяльності, обговорення змісту лекції і контроль. Обґрунтовано особливості впровадження цієї програми. До кожної теми підготовлено спеціальні питання для самоконтролю. Аналіз результатів впровадження курсу лекцій «Психологія пізньої дорослості» для соціальних робітників дозволив визначити певні особливості, які стосуються організації і проведення занять, котрі необхідно враховувати для підвищення ефективності цього курсу.

За результатами опитування соціальних робітників і впровадження курсу для них розроблено методичні рекомендації щодо психологічних особливостей осіб віку пізньої дорослості, які спрямовані на вдосконалення спілкування соціальних робітників і їхніх підопічних. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні динаміки спілкування соціальних робітників і осіб віку пізньої дорослості; в укладенні рекомендації соціальним працівникам щодо удосконалення їхньої взаємодії з соціальними робітниками, котрі надають послуги людям пізнього віку тощо

Список використаних джерел

1. Бершадська О. В. Міжсуб'єктна взаємодія як складова професійної культури соціального працівника / О. В. Бершадська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – Вип. 3. – С. 3–14.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Годлевська Д. М. Проблема комунікативної культури соціального працівника / Д. М. Годлевська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 1(23). – С. 54–60.
4. Голубенко Т. О. Особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку / Т. О. Голубенко // Молодий вчений. – 2013. – 1 (01). – листопад. – С. 77–81.
5. Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: методичний аспект / Р. В. Зозуляк-Случик // Social Work and Education. – 2018. – Vol 5. – № 7. – С. 57–66.
6. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника / О. Г. Карпенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 17. – С. 36–39.
7. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / авт. укл. О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Сімферополь : ДІАІПІ, 2011. – 224 с.
8. Психологія пізньої дорослості : програма курсу лекцій для соціальних робітників / автор-укладач О. Г. Коваленко. – К., 2014. – 15 с.
9. Савчин М. В. Психологічний супровід розвитку особистості студента з обмеженими можливостями / М. В. Савчин // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип 1. – [Електронне джерело]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_41
10. Соціальний робітник. Посадова інструкція [Електронне джерело]. – Режим доступу: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=iill&lang_i=1.
11. Тептюк Ю. Психологічні умови виникнення та розвитку стресостійкості у професійній діяльності працівників соціальної сфери // Військово-спеціальні науки. – 2017. – № 2(37). – С. 47–51.
12. Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [Електронний ресурс] : затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 29.12.2009 р., № 1417. – Режим доступу до джерела : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1417-2009-%D0%BF>.
13. Howe D. The emotionally intelligent social worker / David Howe. – London, New York: Palgrave Macmillan, 2008. – 208 p.
14. Poulin J. Social worker burnout: a longitudinal study / J. Poulin, C. Walter // Social Work Research and Abstracts. – 1993. – Vol. 29. – Issue 4. – P. 5–11. – [Electronic resource]. Access mode: <https://academic.oup.com/swra/article-abstract/29/4/5/2332472>.

References

1. Bershadska, O. V., 2011. Mizhsubiectna vzaemodiia yak skladova profesiinoi kultury sotsialnoho pratsivnyka [Interpersonal interaction as a component of the professional culture of a social worker]. Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 3, p. 3–14.
2. Vitvytska, S. S., 2003. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury [Fundamentals of higher education pedagogy: a methodological manual for master students]. Kyiv: Tsentrnavchalnoiliteratury.
3. Hodlevska, D. M., 2004. Problema komunikativnoi kultury sotsialnoho pratsivnyka [The problem of communicative culture of a social worker]. Scientific journal of M. P. Dragomanov NPU. Series number 11. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management: a collection of scientific works, 1(23), p. 54–60.
4. Holubenko, T. O., 2013. Osoblyvosti protsesu formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do patronazhnoi roboty z liudmy pokhyloho viku [Features of the process of forming the readiness of future social workers for patronage work with the elderly]. Young scientist, 1(01), November, p. 77–81.
5. Zozuliak-Sluchyk, R. V., 2018. Formuvanni aprofesiinoi etyky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v universytetakh: metodychnyi aspekt [Formation of professional ethics of future social workers at universities: methodical aspect]. Social Work and Education, 7, Vol. 5, p. 57–66.
6. Karpenko, O. H., 2004. Motyvatsiia v strukturii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Motivation in the structure of the social worker's activity]. Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University, 17, p. 36–39.
7. Malykhin, O. V., Pavlenko, I. H., Lavrentieva, O. O., Matukova, H. I. authors-ed. 2011. Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: navchalnyi posibnyk [Methods of teaching in higher education: a tutorial]. Simferopol: DIAIPI.
8. Kovalenko, O. H. author-ed. 2014. Psykholohiia piznoi dorosllosti: prohrama kursu lektsii dlia sotsialnykh robotnykiv [Psychology of late adulthood: a program of lecture course for social workers]. Kyiv.

9. Savchyn, M. V., 2012. Psykholohichniy suprovid rozvytku osobystosti studenta z obmezenymy mozhlyvostiamy [Psychological support for the development of the personality of a student with disabilities]. Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine, Issue 1. [Electronic resource]. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2012_1_41.
10. Sotsialnyi robotnyk. Posadova instrukttsiia [Social worker Position instruction]. [Electronic resource]. Access mode: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=iill&lang_i=1.
11. Teptiuk, Yu., 2017. Psykholohichni umovy vynykennia ta rozvytku stresostiikosti u profesinii diialnosti pratsivnykiv sotsialnoi sfery [Psychological conditions for the emergence and development of stress in the professional activities of social worker]. Military-Special Science, 2 (37), p. 47–51.
12. Typove polozhennia pro terytorialnyi tsentr sotsialnoho obsluhovuvannia (nadannia sotsialnykh posluh) [Standard regulations on territorial center of social services (provision of social services)]. [Electronic resource]. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1417-2009-%D0%BF>.
13. Howe, D., 2008. The emotionally intelligent social worker. London, New York: Palgrave Macmillan.
14. Poulin, J., Walter, C., 1993. Social worker burnout: a longitudinal study. Social Work Research and Abstracts, Vol. 29, Issue 4, p. 5–11. [Electronic resource]. Access mode: <https://academic.oup.com/swra/article-abstract/29/4/5/2332472>.

В статті розглядаються питання психологічного супроводження соціальних робітників в професійній діяльності з людьми вікості пізньої дорослості. Такі робітники виконують некваліфіковану роботу, стикаються з різними соціальними проблемами та життєвими ситуаціями клієнтів, що обумовлює наповненість стресами їх професійної діяльності, може сприяти психологічному вигоранню. Предложено курс лекцій «Психологія пізньої дорослості» для соціальних робітників в контексті їх психологічного супроводження. Цей курс складається з шести тем. Оволодіння його змістом передбачає лекційну форму діяльності та контроль. Обґрунтовано особливості впровадження цього курсу. Складено методичні рекомендації по підвищенню психологічної грамотності соціальних робітників.

Ключові слова: *чоловік вікості пізньої дорослості, соціальний робітник, психологічне супроводження, курс лекцій.*

The article deals with the issues of psychological support of social workers in professional activities with people of late adulthood. Social workers usually are people without special training, who directly interact with the wards, provide them with social services, make unskilled work. They face a variety of social issues and life situations of clients. This leads to stressfulness of the professional activities of social workers, the presence in it of numerous factors contributing to their psychological burnout, a tendency to experiencing professional crises. Psychological support for social workers and assisting them in working with people of late adulthood are needed. Therefore, the purpose of the article was to analyze the features of the application of the lecture course "Psychology of late adulthood" in the context of such support; to develop recommendations for social workers to optimize their interaction with the elderly. The main purpose of this course was to inform social workers about the theoretical foundations of the psychology of persons of late adulthood. The course has six topics (lectures): late adulthood as an important part of the human life, anatomical and physiological features of a person in late adulthood, age-related personality changes in late adulthood, cognitive processes in late adulthood, an aging person in society, the features of interpersonal communication in late adulthood. The course has a lecture form of activity and control. Each lecture has three parts: the introductory part, presentation of the main content, conclusions (summary). Features of the implementation of this program are substantiated. Each topic has specific questions for self-control. Analysis of the implementation of the lecture course "Psychology of the cognitive road" for social workers allowed us to determine its methodology. It will help to improve the effectiveness of interpersonal communication of the elderly in the future. Methodical recommendations for improving the psychological education of social workers have been made.

Key words: *people of late adulthood, social worker, psychological support, lecture course.*

УДК 373.5.015.311

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-238-242

Корніснюк Інокентій Олексійович,

*доктор психологічних наук, доцент,
orcid/0000-0003-1451-4128,*

Зайцева Тетяна Андріївна,

студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ІНТЕЛЕКТА ТА ПІДВИЩЕНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ ШКОЛЯРА

У статті розглядається проблема шкільної тривожності у контексті розвитку інтелекту школярів, доводиться наявність сильної оберненої залежності між показниками тривожності та інтелекту молодших школярів та перевіряється їх детермінаційний зв'язок за допомогою методів математичної статистики, а саме: кореляційного і регресійного аналізів, фіксуються прояви тривоги дітей молодшого шкільного віку. Аналізується роль високої тривожності дітей молодшого шкільного віку у становленні багатьох шкільних труднощів, що обумовлюють формування різноманітних негативних психологічних змін.

Ключові слова: *інтелект, тривожність, вербальний інтелект, невербальний інтелект, особистість школяра*

Постановка проблеми. Формування інтелекту зумовлюється розвитком певних показників психічних процесів: точності зорового, слухового і дотикового сприймання; повноти й детальності опису картини, яку учень бачить уперше; способів свідомого запам'ятовування нового матеріалу (групування, самоконтролю – під час заучування); здатності помічати помилки, неточності в міркуваннях ровесників; гнучкості мислення, що виявляється у доцільному варіюванні способів дій, легкості й швидкості переходу від міркування, що спирається на реальні або зображені предмети, до мислення з опорою на графіку, схеми, числові та буквені формули; словесно-логічного мислення. Все це

може викликати психологічні труднощі у дитини, яка є високотривожною.

Шкільна тривожність виражається у хвилюванні, підвищеному переживанні в навчальних ситуаціях, у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку вчителя, однокласників. Дитина постійно відчуває власну неповноцінність, невпевнена в правильності своєї поведінки, своїх рішень. Тривожних дітей відрізняє надмірна боязкість, причому іноді вони бояться не самої події, а її передчуття. Часто вони чекають найгіршого. Діти відчувають себе безпорадними, побоюються грати в нові ігри, приступати до нових видів

діяльності. У них високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень їхньої самооцінки низький, такі діти думають, що гірші за інших у всьому, що вони непривабливі, нерозумні, незграбні. Вони шукають заохочення, схвалення у всіх справах. Усі вищезазначені прояви афективної сфери мають великий вплив на становлення інтелектуально-пізнавальної сфери.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. З питаннями інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці пов'язані дослідження загальних питань психічного розвитку та його періодизації (Б. Ананьєв, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко, В. Роменець), а також вікових особливостей учнів початкової школи (М. Боришевський, Е. Еріксон, І. Кон). Вивчалися також окремі проблеми, принципи для розвитку інтелекту, а саме: процеси розв'язування різних типів задач і проблемних ситуацій, в тому числі творчих, а також смисли (О. Артем'єва, Д. Леонт'єв, В. Франкл, В. Моляко, Н. Чепелева), цілеутворення і цілепокладання (О. Тихомиров, Ю. Швалб), рефлексія (В. Давидов, Я. Пономар'єв, В. Слободчиков, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький), здійснювалося вивчення емоційної і мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров, І. Васильєв, В. Поплужний, Л. Путляєва, Я. Поторій та інші), дослідження структурних рівнів інтелекту (М. Холодна, М. Смільсон, В. Крамаренко, В. Дружинін, Ф. Юсупов, Б. Величковський та інші). На семінарі «Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи як складової життєвого успіху особистості» (О. Митник, Ю. Святенко) широко обговорювалися проблеми інтелекту та тривожності.

Мета статті: перевірка можливого зв'язку між показниками інтелекту та підвищеною тривожністю школяра. Виходячи з мети дослідження, нами було застосовано емпіричні методи (стандартизовані методики); загальнонаукові методи аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення; методи обробки та інтерпретації експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики. Зокрема, було використано: кольорові прогресивні матриці Дж. Равена [3], методику діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філіпса [5], тест Д. Векслера (дитячий варіант) [6], тест тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен) [7], шкалу явної тривожності СМАС (адаптація Г. Прихожан) [8]. Базою дослідження виступили учні третіх класів Мукачівської ЗОШ І-ІІІ ст. №1. У ньому взяли участь учні класів: 3-А – 27 учнів, 3-Б – 30 учнів, 3-В – 31 учень. Їх вік знаходиться у межах між 8,5 і 9,5 р.

Результати дослідження. Першоджерелом низьких показників інтелекту й шкільної неуспішності часто виступає підвищена тривожність школяра, що сформувалася під впливом сімейних конфліктів або неправильного стилю виховання. У кінцевому результаті у всіх випадках спостерігається поєднання низьких навчальних досягнень, різко підвищеної тривожності, невпевненості у собі та низької оцінки оточуючих. Тобто високий рівень тривожності є не лише однією з причин неуспішності у навчанні, а часто присутній і як наслідок низької навчальної успішності дитини у школі.

Діагностика інтелектуального потенціалу молодших школярів має важливе значення для вивчення нахилів та перспективних шляхів розвитку особистості. В ході роботи з дітьми за методиками Д. Векслера та Д. Равена, було зафіксовано прояви тривоги дітей молодшого шкільного віку: чимало дітей невпевнені в собі, часто відволікаються, надміру агресивні чи боязкі, не вміють контролювати себе, дратівливі, деякі мають дефект мови, не вміють налагоджувати контакт з однолітками, недовірливі до людей.

Часте зіткнення з тривожними ситуаціями замикає коло розвитку тривожності, закріплює в поведінці учня специфічні реакції, що виконують захисну і компенсаторну функції. Серед таких поведінкових реакцій у даній вибірці зустрічалися: шкільні страхи, односторонні захоплення, схильності до фантазування, повторення «ритуальних» дій, повторювальних рухів. Помічено також прояв вербальної та невербальної агресії у відношенні до оточуючих в ситуаціях, що викликають тривогу.

Висока тривожність дітей молодшого шкільного віку лежить в основі багатьох шкільних труднощів, що обумовлюють формування різноманітних негативних психологічних змін. Виражена тривожність знижує здатність до концентрації уваги, погіршує відтворення інформації та асоціативне мислення. Її дія може проявлятися в збільшенні часового інтервалу сприйняття і обробки інформації, в труднощах організації самостійної діяльності та вибору адекватних прийомів запам'ятовування.

З огляду на це було вирішено емпіричне дослідження інтелектуального розвитку молодшого школяра доповнити вивченням тривожності дітей за методикою діагностики рівня шкільної Б. Філіпса. Адже особливе місце посідає саме шкільна тривожність, що проявляється в схильності учнів реагувати на широке коло ситуацій, пов'язаних з різними формами включення в життя школи, переживанням стану тривоги, пов'язаного з тими чи іншими шкільними подіями.

Підвищеним у молодших школярів є рівень тривожності, пов'язаний з системою стосунків «батьки і діти». Аналіз отриманих результатів за тестом тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен) дозволяє стверджувати, що серед учнів даної вибірки велика кількість дітей з підвищеною тривожністю, що пов'язана з сім'єю. Високі показники тривожності свідчать про емоційне неблагополуччя дитини, що може становити загрозу для гармонійного розвитку особистості школяра й негативно впливати на успішність навчальної діяльності, психічне і соматичне здоров'я.

Для підтвердження експериментального припущення дослідження було застосовано статистичну обробку даних за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона та регресійний аналіз.

Отримані результати кореляційного аналізу дозволяють стверджувати про наявність сильної оберненої залежності між показниками тривожності та інтелекту молодших школярів. В ході збору матеріалу методом спостереження було встановлено причинно-наслідковий зв'язок між досліджуваними показниками: а саме факт того, що підвищення показника тривожності призводить до зниження показника рівня інтелекту дитини (див. таб.1).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки методик дослідження тривожності та інтелекту (двосторонній коефіцієнт Пірсона)

Методики дослідження	Вербальний IQ (дитячий тест Векслера)	Невербальний IQ (дитячий тест Векслера)	Загальний рівень IQ (дитячий тест Векслера)
Шкала тривожності (дитячий тест тривожності Е. Амен)	-0,708, $p \leq 0,01$	-0,654, $p \leq 0,01$	-0,647, $p \leq 0,01$
Шкала явної тривожності (адаптація Г. Прихожан)	-0,604, $p \leq 0,01$	-0,505, $p \leq 0,01$	-0,567, $p \leq 0,01$
Шкала загальної тривожності у школі (методика Б. Філіпса)	-0,610, $p \leq 0,01$	-0,575, $p \leq 0,01$	-0,657, $p \leq 0,01$

Значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між шкалами методики дослідження шкільної тривожності Б. Філіпса та методиками вивчення інтелекту Д. Векслера. Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи,

темп і легкість засвоєння нового матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, що логічно впливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нетипових завдань [2, с. 116]. Було встановлено, що вербальний (запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане, здатність вирішувати проблеми) і

невербальний інтелект (вміння адаптуватися до навколишнього середовища, здатність адекватно сприймати та розуміти навколишні події, адекватно оцінювати свої можливості, раціонально діяти в новій обстановці) мають суттєво нижчі показники у високотривожних дітей.

Для підтвердження експериментального припущення було застосовано метод рівнянь лінійної регресії. Регресія – це такий статистичний метод, що дозволяє вивчити закономірність впливу незалежних змінних на залежні. Регресійний аналіз дозволяє не тільки зробити висновок про наявні взаємозалежності між змінними, що вивчаються, а й надати математичний опис залежності між ними. Нижче наведено результати лінійного регресійного аналізу, де незалежною змінною стали результати за шкалами методик вивчення тривожності, а залежними змінними – показники рівня інтелекту. Подасмо формули регресійних рівнянь, які показали значущі результати ($p \leq 0,05$), що відображають закономірності в досліджуваній групі школярів.

Формула 1

Рівень інтелекту (за методикою Дж. Равена) = 74,823 – 0,353 × (шкала тривожності Е. Амен) – 0,287 × (тривожність, що пов'язана з проблемами і страхами у відносинах із вчителями (шкала за методикою Б. Філіпса)).

Коефіцієнт детермінації $R = 0,849$. Коефіцієнт детермінації R відображає характеристику загальної сили лінійного зв'язку між змінними в регресійній моделі. Значення коефіцієнта знаходиться в інтервалі між 0 та 1. Чим ближче значення коефіцієнта до 1, тим тісніший лінійний зв'язок, описаний в регресійній моделі. Коефіцієнт $R^2 = 0,721$, який вказує яка частина сукупної варіації в залежній змінній описується незалежною змінною. Значення коефіцієнта також знаходиться в інтервалі між 0 та 1. Отже, для 72,1% дітей досліджуваної вибірки є правомірним такий вид закономірності.

Інтерпретуючи дане регресійне рівняння можна стверджувати, що для даної вибірки дітей молодшого шкільного віку є характерним те, що при підвищенні рівня тривожності, що пов'язаний із проблемами у взаємовідносинах як з дорослими так і з однолітками, а також тривожність, що виникає у дитини через страхи та проблеми із вчителем викликає зниження показників рівня інтелекту, а саме: погіршення диференціації основних елементів структури та розкриття зв'язку між ними; труднощі з ідентифікацією частини, якої не вистачає у структурі та порівняння її з представленими зразками; виникають складнощі з процесом аналітико-синтетичної інтелектуальної діяльності. Такий результат корелює із формулами регресійних рівнянь, які наведено нижче.

Формула 2

Вербальний IQ (Тест Д. Векслера) = 112,6 - 0,09 × (тривожність, що пов'язана з проблемами й страхами у відносинах із вчителями (шкала за методикою Б. Філіпса))

Коефіцієнт детермінації $R = 0,852$. Коефіцієнт $R^2 = 0,726$. Отже, для 72,6 % вибірки є закономірним такий зв'язок вербального інтелекту та тривожності, що пов'язана із страхами та проблемами у відносинах із вчителями. Даний зв'язок вказує на те, що при переживанні шкільного страху, який базується на побудові відносин з учителями – у дитини знижується рівень вербального інтелекту. Вербальний інтелект дозволяє аналізувати та систематизувати отриману словесну інформацію. Тобто, даний вид тривожності викликає у дитини труднощі із вербальними здібностями, їй важко оформити власну думку у вигляді логічного висловлювання, а також виникають труднощі із подальшим оволодінням мовними засобами.

Варто відзначити, що однією із причин «шкільних страхів» дитини можуть бути її конфліктні відносини з вчителями, так само як і з однолітками, боязнь їх агресивної поведінки. Нерідко самі батьки провокують виникнення цього страху, коли у своєму прагненні мати дитину-відмінника, постійно тиснуть на неї під час приготування уроків, або даючи настанови з приводу правильних відповідей в класі. Окрім того, важливим аспектом успішного навчання у школі є гарний розвиток вербального інтелекту, а отже,

постає питання корекції вищезазначеного шкільного страху. Нижче наведена формула також підкреслює важливу негативну роль даного виду тривожності включно й на невербальний інтелект дитини.

Формула 3

Невербальний IQ (Тест Д. Векслера) = 120,794 – 1,027 × (шкала тривожності (Г. Прихожан) – 0,137 × (страх ситуації перевірки знань (шкала за методикою Б. Філіпса) – 0,158 × (тривожність, що пов'язана з проблемами і страхами у відносинах із вчителями (шкала за методикою Б. Філіпса))

Коефіцієнт детермінації $R = 0,890$. Коефіцієнт $R^2 = 0,792$, тобто для 79,2% вибірки школярів є характерним такий вид психологічного зв'язку, який описано рівнянням множинної лінійної регресії. Дана формула відображає залежність невербального інтелекту дитини від проявів тривожності, а саме: підвищення рівня загальної тривожності та тривожності, яка пов'язана із страхом перед учителями, знижує рівень невербального інтелекту дитини у молодшому шкільному віці.

Основною функцією невербального мислення є просторові уявлення та зорові образи. Дитина, що відчуває підвищену тривожність, має складнощі у оцінці схожості та відмінності між предметами та зображеннями, а також при визначенні положення у просторі.

Важливим є те, що вербальний та невербальний інтелект є тісно пов'язаними між собою. Зниження рівня розвитку одного із цих видів мислення впливає на інший вид та на загальний рівень IQ. Якщо в завданнях з визначення вербального інтелекту оцінюється здатність до логічного узагальнення, вміння робити висновки, самостійність і соціальна зрілість мислення, то в завданнях з визначення невербального інтелекту оцінюється розвиток інших психічних процесів і властивостей – уваги, сприйняття, зорово-моторної координації, швидкості формування навичок.

Формула 4

IQ (Тест Д. Векслера) = 118,229 – 0,909 × (шкала тривожності (Г. Прихожан) – 0,087 × (страх ситуації перевірки знань (шкала за методикою Б. Філіпса) – 0,127 × (тривожність, що пов'язана з проблемами і страхами у відносинах із вчителями (шкала за методикою Б. Філіпса))

Коефіцієнт детермінації $R = 0,922$. Коефіцієнт $R^2 = 0,851$, отже для 85,1% вибірки досліджуваних дітей є характерним описаний регресійним рівнянням зв'язок. Аналізуючи рівняння, бачимо, що тривожність дитини є важливим симптомом у зниженні рівня інтелекту. Одними із найважливіших причин, що є характерними для досить великого відсотку вибірки досліджуваних дітей, є наявність тривожності, яка пов'язана із поведінкою вчителя, тривожності, яка викликана страхом перевірки знань.

Важливим аспектом, що впливає на діду «тривожність-інтелект» є ставлення учителя до дитини. Дитина боїться не тільки розчарувати батьків, а й розчарувати вчителя, адже вчитель у цьому віці є одним із значущих дорослих. Відносини із учителем є джерелом тривоги дитини молодшого шкільного віку. Але ця тривога може бути як стимулюючим, так і негативним, гальмуючим фактором: з однієї сторони – це джерело схвалення та авторитету; з іншого – конфліктів та упередженого ставлення вчителя. Багато дослідників в області, як психології, так і педагогіки підкреслюють, що непрофесіоналізм вчителя впливає на загальний рівень тривожності усього класу. Особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку [1].

Проблема успішності тісно пов'язана з тим, як складаються відносини школяра з педагогами. Грубість і нетактовна поведінка вчителів по відношенню до учнів часто розглядаються як одна з основних причин дитячої тривожності. Подібна тривожність описується в літературі під назвою «дидактогенні неврози» [1].

Аналіз ряду клінічних випадків у літературі показав, що конфліктні взаємини з педагогом виявляються найбільш згубними для тих дітей, хто вже має тривожність або знаходиться в стані «тривожної готовності», тобто відчуває себе безпорадним, які не мають захисту, можливостей опору. Окрім того, якщо для деяких

дітей є характерною від природи особистісна тривожність, то така поведінка вчителя може призвести до глибокої психолого-педагогічної проблеми. Тому вчителю необхідно враховувати психологічні особливості дітей і постійно підтримувати в класі атмосферу прийняття, безпеки та емпатії до дитини. Важливість даного питання підкреслюється виявленими закономірностями впливу даного виду тривожності (пов'язаної із постаттю вчителя) на рівень розвитку інтелектуальних здібностей дитини молодшого шкільного віку, адже саме даний віковий проміжок є чутливим для розвитку інтелектуального потенціалу особистості.

Одним із найважливіших наслідків підвищеної тривожності у дітей є зниження їх інтелектуальних можливостей. Саме тому, вважаємо необхідним побудову корекційно-розвивальної програми з подолання тривожності та усунення її причин у дітей молодшого шкільного віку. Окрім того, дана програма повинна охоплювати роботу не лише з дитиною, а й з учителями і батьками. Вона повинна реалізовуватися на спеціально змодельованих корекційних заняттях, бути включеною у систему загальноосвітніх уроків та являти собою реальну психологічну допомогу дитині молодшого шкільного віку. Як показують результати досліджень А. Мікляєва і П. Румянцевой [4], на ранніх етапах, при використанні спеціально розроблених корекційно-розвивальних програм, вдається знизити високу тривожність до оптимального рівня; а потім, на основі цього необхідно підвищувати пізнавальний інтерес дітей, їх увагу, пам'ять тощо. Однак багато корекційно-розвивальних програм більшою мірою спрямовані тільки на зниження тривожності як симптому, як прояву емоційного неблагополуччя, і не передбачають подолання причин її виникнення. Тому потрібно розробити таку корекційну програму, яка б не маскувала проблему, а вирішувала її.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В ході дослідження було підтверджено припущення, що високий рівень прояву тривожності перешкоджає гармонійному розвитку інтелекту дитини молодшого шкільного віку. За допомогою методів математичної статистики було встановлено тісний зв'язок між показниками інтелекту, шкільною неуспішністю та підвищеною тривожністю школяра. Відтак існує потреба у психокорекційних заходах з метою активізації пізнавальних процесів молодших школярів та створення оптимального емоційного середовища для навчання та життя дітей. Таким чином, стійкий високий рівень тривожності в дитячому віці призводить до широкого кола проблем: той факт, що особистість перебуває в стадії формування, робить вплив тривалого стану тривоги значно сильнішим. Наслідком такого впливу може бути порушення розвитку окремих структур і функцій, а в кінцевому рахунку – деформація у формуванні структури особистості в цілому, соматизація та порушення фізичного здоров'я.

Знизити високу тривожність дітей до оптимального рівня легше вдається на ранніх етапах, за умови використання спеціально розроблених корекційно-розвивальних програм. Паралельно з процесом зменшення тривожності необхідно працювати над підвищенням пізнавального інтересу дітей, їх уваги, пам'яті тощо. Більшість корекційно-розвивальних програм спрямовані на зниження тривожності як симптому, як прояву емоційного неблагополуччя, але не передбачають роботи з факторами, що їх визначають. Тому нагальною необхідністю є розробка такої корекційно-розвивальної програми, яка б вирішувала поточну проблему тривожності, передбачала запобіжні заходи щодо її виникнення; і в той же час допомагала створювати сприятливе середовище для інтелектуального розвитку молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Долгова В. І. Вивчення тривожності у дітей молодшого шкільного віку / Долгова В. І., Ключеве Г. М., Бондарчук В. А. // Науково-методичний електронний журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 26–30.
2. Зайцева Т. А. Дослідження психолого-педагогічного забезпечення розвитку інтелекту в молодшому шкільному віці / Т. А. Зайцева, М. О. Марценюк // Наука майбутнього. Збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. – Мукачево. – 2018. – № 1(1). – С. 111–120.
3. Кольорові прогресивні матриці Равена [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://azps.ru/tests/4/raven.html>.
4. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) / В. П. Кутішенко – [2-ге вид.]: Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.
5. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://ped-kopilka.com.ua/psihologija/metodika-diagnostiki-urovnja-shkolnoi-trevozhnosti-filipsa.html>.
6. Тест Векслера дитячий варіант [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://nsportal.ru/shkola/psihologiya/library/2012/06/09/test-vekslera-detskiy-variant-issledovanie-intellekta-s-5-do>.
7. Тест тривожності (Р.Темпл, М.Дорки, В.Амен) / Дерманова І. Б. Діагностика емоційно-нравственного развития – СПб., 2002. – С. 19-28.
8. Шкала явної тривожності СМАС (адаптація А. М. Прихожан) / Діагностика емоційно-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 60-64.

References

1. Dolgova V. I., 2015. Vivchennja trivozhnosti u ditej molodshogo shkil'nogo viku [Studying anxiety in children of junior school age] Naukovo-metodichnij elektronnij zhurnal «Koncept» T. 31. P. 26-30.
2. Zajceva T.A. Marcenjuk M.O., 2018. Doslidzhennja psihologo-pedagogichnogo zabezpečennja rozvitku intelektu v molodshomu shkil'nomu vici [Research of psychological and pedagogical support for the development of intelligence at junior school age] Nauka majbutn'ogo. Zbimik naukovih prac' studentiv, aspirantiv ta molodih vchenih. Mukachevo. # 1(1). 368 p. P.111–120.
3. Kolorovi progresivni matrici Ravena [Colored progressive matrices of Raven] Retrieved from: <http://azps.ru/tests/4/raven.html>.
4. Kutishenko V. P., 2010. Vikova ta pedagogichna psihologija (kurs lekcij) [Age and pedagogical psychology (course of lectures)] [2-ge vid.] Navch. posib. K. Centr uchbovoi literatury 128 p.
5. Metodika diagnostiki rivnja shkil'noi trivozhnosti Filipisa [Method of diagnosing the level of school anxiety Philips] Retrieved from: <http://ped-kopilka.com.ua/psihologija/metodika-diagnostiki-urovnja-shkolnoi-trevozhnosti-filipsa.html>.
6. Test Vekslera ditjachij variant [Veksler's child test version] Retrieved from: <https://nsportal.ru/shkola/psihologiya/library/2012/06/09/test-vekslera-detskiy-variant-issledovanie-intellekta-s-5-do>.
7. Test trevozhnosti, 2002. [Anxiety Test] (R.Tjemml, M.Dorki, V.Amen) Dermanova I.B. Diagnostika jemocional'no-nravstvennogo razvitija SPb. S.19-28.
8. Shkala javnoj trevozhnosti CMAS (adaptacija A. M. Prihozhan), 2002. [The scale of apparent anxiety CMAS (adaptation of AM Parishioners) / Diagnosis of emotional and moral development] Diagnostika jemocional'no-nravstvennogo razvitija. Red. i sost. I.B.Dermanova. SPb. P. 60–64.

В статье рассматривается проблема школьной тревожности в контексте развития интеллекта школьников, доказывается наличие сильной обратной зависимости между показателями тревожности и интеллекта младших школьников и проверяется их детерминационная связь с помощью методов математической статистики, а именно: корреляционного и регрессионного анализов, фиксируются проявления тревожности детей младшего школьного возраста. Анализируется роль высокой тревожности детей младшего школьного возраста в становлении многих проблем школьной жизни, обуславливающие формирование различных негативных психологических состояний.

Ключевые слова: интеллект, тревожность, вербальный интеллект, невербальный интеллект, личность школьника.

The article deals with the problem of school anxiety in the context of the development of students' intelligence. There is a strong reverse relationship between the anxiety and intelligence of junior pupils and their determination relation that is checked with the help of methods of mathematical statistics, namely: correlation and regression analysis, fixations of manifestations of the anxiety of young children school age. The role of high anxiety of children of junior school age in the formation of many school difficulties, which determine the formation of various negative psychological changes, has been analyzed. Methods of study: Anxiety Scale (children's anxiety test E. Amen); Scale of obvious anxiety (adaptation G. Parishioners); Scale of general anxiety in school (B. Philips methodology). To confirm the experimental assumption, the method of linear regression equations has been used. It has been proved that the important aspect of successful study at the school is the good development of verbal intelligence. The main function of non-verbal thinking is spatial representation and visual images. It is important that the verbal and nonverbal intelligence are closely interconnected. In the course of the study, it has been confirmed that the high level of anxiety prevents the harmonious development of the intelligence of the child of the junior school age. Using the methods of mathematical statistics, a close relationship has been established between the indicators of intelligence, school failure and increased anxiety of the student. There is, therefore, a need for psycho-corrective measures to enhance the cognitive processes of junior pupils and create an optimal emotional environment for the education and the life of children. One of the most important consequences of increased anxiety in children is to reduce their intellectual capacity. That is why it necessary to construct a correction-development program for overcoming anxiety and eliminating its causes in early school-age children. As a result of the study, it has been confirmed that the high level of anxiety interferes with the harmonious development of the intellect of a child of junior school age.

Key words: intelligence, anxiety, verbal intelligence, nonverbal intelligence, student's personality.

УДК 159.9

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-242-245

Орбейн Сант Чавшин оглу,
докторант кафедри педагогіки та психології,
Бакинський славянський університет, г. Баку, Азербайджан

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ И ИХ УСПЕШНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена интеллектуальному развитию учащихся в современной школе. Показана взаимосвязь между уровнем интеллекта и успешностью в образовании. Особенности взаимоотношений между интеллектуальными уровнями учащихся и их академическими достижениями на данный момент являются одной из важнейших проблем повышения качества обучения. В этом отношении важны психометрические методы измерения интеллектуальных способностей учеников.

Ключевые слова: интеллект, образование, воспитание, успех, ученик, обучение, предметы, психологический контекст.

Постановка проблемы. С начала XX века появился термин «интеллектуальный ученик» или просто «интеллектуал». Сегодня одной из основных задач школы является воспитание интеллектуального ученика. Конечно, такой вопрос может возникнуть: почему интеллектуальное образование сегодня считается одной из важнейших задач школы? Не достаточно ли воспитание учащихся, которые обычно овладевают предметами, преподаваемыми в школе? Чтобы ответить на эти вопросы, важно понять суть образования в наше время.

Сегодня человечество понимает, что существует большая потребность в интеллектуальных кадрах, чтобы поднять экономическую мощь страны, которой она принадлежит. Благодаря новой технологии, новые технические устройства, которые заменяют физическую силу человека научными достижениями, могут быть созданы только силой интеллекта. В настоящее время интригующая конкуренция между странами мира стала более интенсивной. Фактически, эти соревнования – борьба за экономические выгоды. Чтобы победить в этой игре и стать сильным государством важно воспитание умственно развитых, интеллектуальных людей. Это конечная цель современного обучения и воспитывать только «нормальных» студентов не позволяет школе достичь ее.

Анализ последних исследований и публикаций. Нами были проанализированы работы Песталоцци, Н. Добролюбова, К. Ш. Ушинского, Л. Ф. Бурлачука, В. М. Блейхера и т.д. Таким образом, согласно Песталоцци, детская свобода должна основываться на сознании. Тот факт, что люди страдали в молодости, заключается в том, что в их детстве не хватало свободы.

Песталоцци говорит: «Свобода – благо, но послушание – также благо» [5]. В своей научной статье Н. Добролюбов «О значении авторитета в воспитании» описывает школьную среду, необходимую для развития интеллекта ученика, где поручено учить ученика рассуждать и подчиняться словам учителя без каких-либо причин [8].

К. Ушинский, как один из ученых, провел педагогические исследования по развитию интеллекта учащихся. Он считал, что целое овладение любым текстом, изученным в развитии мышления ученика, важное условие. Детям необходимо объяснить все аспекты предмета, который они должны освоить, и в их умах «было бы совершенно светло так, чтобы все живущие в ней представления, понятий и идеи видели и знали друг друга» [12, с. 296].

Исследователи Л.Ф.Бурлачук и В.М.Блейхер, исследуя зависимость результатов обучения учеников от общего уровня интеллекта по тесту Векслера, обнаружили, что хотя среди студентов с низким уровнем успеваемости были студенты разных уровней интеллекта, но не было даже ни одного студента с низким уровнем интеллекта среди учащихся с высоким уровнем успеваемости [2].

Цель статьи: проанализировать и определить роль интеллектуального образования в современной школе. В целях исследования поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть психологические подходы к разработке развития интеллектуальных способностей учащихся; 2) описать особенности успешности в образовании. В статье использованы сравнительный метод, общие методы индукции, дедукции, анализа и синтеза.

Современные технологии обучения дают ученикам самостоятельно учиться, заниматься наукой и заставляют их думать иначе. Поэтому атмосфера, созданная в классе, служит цели воспитания интеллектуальных учеников.

Результаты исследования. Интеллектуальное воспитание – это проблема, которой долгое время занимались психологи и педагоги. Эта проблема волновала философов Древней Греции Сократа (469-399 до н.э.), Платона (427-347 до н.э.), Аристотеля (384-322 до н.э.). Согласно Сократу, человек только в процессе «вопрос-ответ» может больше узнать и осмыслить. Он сказал, что в душе каждого человека есть кодовое знание, и его можно раскрыть через суждение. Впоследствии метод активирования урока в научной педагогике, названный эвристическим интервью, основывался на этой идее Сократа [7, с. 10].

Аристотель принимал единство физических, моральных и интеллектуальных качеств. Основываясь на этой идее, он делил развитие человека на три возраста (7, 14, 21). Каждая возрастная группа имеет свои особенности развития [7, с. 11]. Фельтре (1378-1446), один из гуманистических педагогов эпохи Возрождения, занимался педагогической деятельностью, направленной на воспитание детей в школе «Дом радости». Автор романа «Гаргантюа и Пантакрюэль» Франсуа Рабле [9] выделял гуманистические качества в процессе обучения. Такие педагоги, как Мишель де Монтен, Томас Мор, Томмазо Кампанелла, исторически занимались различными вопросами воспитания детей. Величайшим педагогом эпохи Возрождения был Ю.А. Коменский. Чешский педагог Коменский (1592-1670) предложил идею единой школы. Коменский впервые предложил идею воспитания ребенка, основанного на законах природы. Он считал человека частью природы. Сравнил возраст детей со временами года. Детство – весна, отрочество – лето, юность и зрелость были классифицированы как осень и зима. Я. Коменский считал наглядность золотым правилом школы, давать знания – главной обязанностью школы [4].

Поскольку изучая историю образования, факт состоит в том, что в нашей школе больше изучены художественные образцы чувств восточной педагогической мысли. На Востоке люди всегда имели чистые духовные эмоции. Духовные эмоции не были конкретным религиозным чувством, а чувством любви человечества. Этот аспект был общим духом образования Азербайджана до начала 19 века. К XIX веку в классах наряду с суфийскими духовными чувствами начала укрепляться интеллектуальная система. Это можно понять как знак приближения Востока к Западу. Все более тесные отношения между Востоком и Западом привели к интеграции в области образования. На Востоке постепенно начали понимать, что одни чистые духовные чувства недостаточны, а экономические факторы дали понять, что только с помощью интеллекта можно получить больше знаний. На Западе также считали, что полученные знания недостаточны. Благополучие богатого человека также зависит от чистых духовных чувств. Таким образом, «интеллект» стал связующим звеном Востока и Запада.

Интеллект – самая важная особенность, которая отличает человека от других существ. Древнегреческие философы Платон и Аристотель рассматривали интеллект как знак божественного происхождения. Как говорится в произведении «Эхлаг-Насири» Насиреддина Туси, «если эмоции, восприятия типичны для ряда других живых организмов, то интеллект только для людей» [14, с. 83]. Произведение «Эхлаг-Насири», написанное на фарси выдающимся педагогом Азербайджана Насиреддином Туси (1201-1274), является важным событием в педагогической мысли Востока. Песталоцци утверждал, что два элемента, которые необходимы и являются антигонистами, противоречащими друг другу в развитии интеллекта студента – это свобода и послушание:

- «Всякое подавление свободы вызывает сопротивление в душе ребенка;
- Свобода, соединенная с мудростью, воспитывает зоркий глаз и чуткое ухо;

– Существует множество быстро действующих обстоятельств, когда необузданная свобода может причинить смерть ребенку» [5].

Это естественный путь. Поскольку родной язык постепенно обогащается на пути человечества, преподавание языка должно также служить совершенствованию его речи, защищая его природу. Она также обогащается за счет слов, полученных путем информацией.

Понятие «метод» Песталоцци шире, чем концепция метода преподавания языка в классе. Этот «метод» – это способ работы учителя, наставника, куратора, которые посвятили свою жизнь воспитанию детей, и этот метод в дальнейшем получил «методологическую» ценность.

– «В общественной жизни необходимы умения и навыки, которые нельзя воспитать при неограниченной свободе;

– Невозможно обуздывать волю ребенка, не возбуждая различные страсти» [5].

Если мы более подробно рассмотрим сущность качества, обычно известную среди людей как проникательность или мудрость, то обнаружим, что это по существу не что иное, как способность видеть вещи так, как в истине и со всеми их отношениями. Если обучение предназначено для умственного развития детей, то оно должно обеспечить их способность к наблюдению.

В предисловии к своей книге «Сердце отдаю детям» В. Сухомлинский [11], как опытный учитель, изображая особенность детского мира, пытался показать тонкость души педагога и как она должна быть вовлечена в процесс изучения основ науки. Правильное понимание окружающей среды имеет особое значение для будущего развития ребенка. Помогать ему в этой области, влиять на интеллект, воспринимать и оценивать окружающий мир является одним из основных атрибутов педагогического мастерства. Главная задача учителя в школе, матери в семье – создавать благородные чувства в сердце ребенка, человеческое достоинство, гуманистические качества и благие намерения. Взгляды и мнения мировых педагогов широки и разнообразны. Как видно, необходимость интеллектуального воспитания детей лежит в основе как западной, так и восточной педагогической мысли. Интеллект также является силой экономики, моральным совершенством. Постоянное изучение этой проблемы является одной из основных целей школы.

С. Рубинштейн показывает, что в экспериментальной ситуации методы изучения мышления могут быть преобразованы в педагогический метод, если их разработать должным образом [10]. На наш взгляд, методы обучения, которые помогают учащимся развивать логическое, критическое и творческое мышление в переходе от памяти к мысли, должны широко использоваться в процессе обучения, содержание стратегий образования и обучения должно быть направлено на достижение этой цели. Можно предположить, что непрерывное развитие общих интеллектуальных уровней учащихся и отдельных аспектов интеллекта является одной из наиболее актуальных проблем современной школы. С этой точки зрения возникает необходимость внести соответствующие изменения в содержание образования в дошкольных образовательных учреждениях. «В связи с этим важнейшая проблема современности состоит в том, чтобы осуществить поиск путей, способствующих интеллектуальному развитию студентов» [1, с. 1868].

Известно, что различать способность к обучению от общего интеллекта – очень сложная проблема. Хотя общий интеллект не является основным фактором, способствующим успешности в учебе, и считаем, что целесообразно рассмотреть его в этом контексте. До сих пор проведенные исследования показали, что коэффициент корреляции общих тестов интеллекта и способности к обучению составляет [0,03;0,65]. Все исследования, которые проводились в этом направлении, подтвердили положительную корреляцию между общим интеллектуальным уровнем учащихся и их успешностью в обучении. Иногда низкая

корреляція не дозволяє дослідникам однозначно заявити, що загальний інтелект є результатом навчання. На наш погляд, це можна пояснити наступними ситуаціями:

- а) нерелевантність вибраних критеріїв оцінки як критеріїв успішності;
- б) несумісність змісту навчальних програм з вмістом тестів, що використовуються при оцінці предметів;
- в) проблеми з вмістом і процедурами застосування інтелектуальних тестів і т.д.;

Аналіз результатів дослідження показує, що зв'язок між загальним інтелектуальним рівнем і успішністю в навчанні виражається більш складною формою залежності. Наприклад, зв'язок між рівнем інтелектуальних показників і успішністю досягнення є позитивним, але недостатньо динамічним. В педагогічній психології зібрано багато експериментальних матеріалів про зв'язок між успішністю в навчанні і рівнем інтелектуального розвитку. Наприклад, дослідження, проведені тестом Векслера, показують, що успішність в навчанні корелює з вербальним інтелектом, ніж невербальним.

Підводячи підсумки дослідження, можна зробити висновок, що низький рівень досягнень студентів з високими інтелектуальними показниками може бути викликаний наступними причинами: а) низька мотивація навчання студентів; б) непривабливість змісту для учнів; в) неактивізація студентів стратегіями навчання, необхідними для досягнення успіху; г) наявність у студентів індивідуальних і сімейних проблем; д) відсутність навчального і поведінкового стилю вчителя для деяких учнів;

Згідно з «теорією інтелектуального порога» Е. П. Торренса [13], існує інтелектуальний поріг, завдяки якому учні з певним індикатором можуть досягти успішних результатів в навчанні. Однак високий рівень цього показника не обов'язково означає пропорційно високу висоту результату навчання. Фактори, що впливають на успішність після необхідного інтелектуального порога, включають в себе: існуючі системи оцінки, вимоги вчителів, мотивацію навчання учнів, стимулюючий фактор в навчанні, силу волі навчаних, інтереси і т.д. Аналізуючи успішність в шкільному і вузівському навчанні, В. Н. Дружинин відзначає, що «корреляції креативності і академічної успішності дуже малі, а

особистісні якості «ідеального отличника» і «творчого людини», за даними емпіричних досліджень, позитивні» [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. В результаті дослідження були отримані цікаві висновки про залежність досягнень, отриманих в процесі навчання, від розвитку індивідуальних інтелектуальних здібностей. Ранні результати показують, що на особистісні здібності можна впливати незалежно одне від одного. При застосуванні індивідуального підходу до навчального процесу важливо знати і враховувати вплив розвитку окремих компонентів інтелектуальної структури учнів на засвоєння тих або інших дисциплін. Відомо, що особливості цих впливів варіюються в залежності від віку. Результати дослідження зв'язують між розвитком інтелектуальних здібностей і успішним оволодінням предметами, викладаються в школі, показують, що діагностика вербальних, математичних і просторових компонентів інтелекту достатня для визначення напрямку освіти і його розвитку.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Рівень розвитку загального інтелекту серйозно впливає на успішність всіх дисциплін, за винятком іноземної мови.
2. Рівень розвитку вербального інтелекту впливає на успішність всіх дисциплін, особливо гуманітарних, за винятком фізики, інформатики і зоології.

Якщо узагальнити сказане, успішність в математиці, фізиці і хімії залежить від кількісного, формально-символічного, просторового і вербального рівня інтелекту. Для природничих наук важливим є високий рівень просторового і вербального інтелекту, для гуманітарних дисциплін – високий рівень словесного інтелекту. Результати показують, що розвиток всіх трьох компонентів інтелекту грає важливу роль у математиці. Це було підтверджено іншими перевіреними нами випробуваннями. Перехід від інтелектуальної структури і моделей з різними факторами і параметрами кореляційної інтерпретації до більш динамічних моделей дуже важливий для розвитку теорії здібностей. Поняття «інтелектуальний діапазон» або «діапазон продуктивності» дозволяє інтерпретувати ряд експериментальних залежностей, фактів і прогнозувати деякі ефекти. З цих висловлювань видно, що існує серйозна залежність від освітніх досягнень навчаних і загальних інтелектуальних рівнів.

Список використаної літератури

1. Бакиров, Б.Б. Деякі творчі-педагогічні аспекти в процесі підготовки майбутніх викладачів професійного навчання // *European Researcher* / Б.Б.Бакиров, М.К.Асаналиєв. 2013, Vol.(54), № 7-1. – С. 1867–1870.
2. Блейхер, В.М. Психологічна діагностика інтелекту і особистості / В.М.Блейхер, Л.Ф.Бурлачук. – Київ, Вища школа, 1978. – 140 с.
3. Гилфорд, Дж. Три сторони інтелекту. Психологія мислення / Дж.Гилфорд. – М.: Прогрес, 1969. – 248 с.
4. Дидактичні принципи Яна Амоса Каменського [Electronic resource]. – Mode of access : <https://sites.google.com/site/somojajt/portret-pedagoga/pedagogiceskie-vzglyady/principy-pravila-logika-obucenia-i-vozpitanija>. – Date of access : 02.07.2018.
5. Дневник Песталоцці про виховання його сина [Electronic resource]. – Mode of access: http://texts.news/istoriya-pedagogiki_1524/dnevnik-pestalotstsi-vozpitanii-ego-61154.html. – Date of access : 22.06.2018.
6. Дружинин, В.Н. Діагностика загальних пізнавальних здібностей [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.psychology.ru/library/00070.shtml>. – Date of access: 13.05.2018.
7. Носко, І.В. Психологія розвитку і вікова психологія / І.В.Носко. – Владивосток, 2003. – 127 с.
8. Педагогічні думки Ніколая Добролюбова [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.culture.ru/materials/79937/pedagogicheskie-idei-nikolaya-dobrolyubova>. – Date of access : 07.08.2018.
9. Рабле, Ф. Гаргантюа і Пантакрюль [Electronic resource] / Ф.Рабле. – Mode of access : <https://fantlab.ru/work175722>. – Date of access : 21.04.2018.
10. Рубинштейн, С.Л. Основна задача і метод психологічного дослідження мислення [Electronic resource] / С.Л.Рубинштейн. – Mode of access : <https://studfiles.net/preview/2651523/page:26/>. – Date of access : 10.06.2018.
11. Сухомлінський, В.А. Серце отдаю дітям. Видання п'яте / В.А.Сухомлінський. – Київ: Радянська школа, 1974. – 288 с.
12. Ушинський, К.Д. Збірка творів. Том 6. Рідне слово. Книга для дітей; Год перший і другий / К.Д.Ушинський. – Москва – Ленінград, 1949. – 448 с.
13. Torrance, E.P. Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs / E.P.Torrance. – N.Y.: Prentice-Hall, 1962. – 228 p.

14. Tusi, N. Əxlaqi-Nasiri. (Tərcümə edən R.Sultanov) / N.Tusi. – Bakı, 2009. – 400 s.

References

1. Bakirov, B.B., Asanaliev, M.K. Nekotoryie tvorchesko-pedagogicheskie aspekty v protsesse podgotovki buduschih prepodavateley professionalnogo obucheniya [Some creative and pedagogical aspects in the process of preparing future vocational teachers] // European Researcher / B.B.Bakirov, M.K.Asanaliev. 2013, Vol.(54), 7-1. – С. 1867-1870.
2. Bleyher, V.M., Burlachuk, L.F. Psihologicheskaya diagnostika intellekta i lichnosti [Psychological diagnosis of intelligence and personality] / V.M.Bleyher, L.F.Burlachuk. – Kiev, Vysshaya shkola, 1978. – 140 s.
3. Gilford, Dzh. Tri storony intellekta. Psihologiya myshleniya [Three sides of intelligence. Psychology of thinking] / Dzh.Gilford. – M.: Progress, 1969. – 248 s.
4. Didakticheskie printsipy Yana Amosa Kamenskogo [Didactic principles of Jan Amos Comenius] [Electronic resource]. – Mode of access: <https://sites.google.com/site/somojajt/portret-pedagoga/pedagogicheskie-vzglyady/principy-pravila-logika-obuceniya-i-vospitaniya> – Date of access : 02.07.2018.
5. Dnevnik Pestalotstsi o vospitanii ego syina [Дневник Песталоцци о воспитании его сына] [Electronic resource]. – Mode of access : http://texts.news/istoriya-pedagogiki_1524/dnevnik-pestalotstsi-vospitanii-ego-61154.html – Date of access : 22.06.2018.
6. Druzhinin, V.N. Diagnostika obschih poznavatelnyh sposobnostey [Diagnosis of general cognitive abilities] [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.psychology.ru/library/00070.shtml>. – Date of access : 13.05.2018.
7. Nosko, I.V. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya [Developmental and Developmental Psychology] / I.V.Nosko. – Vladivostok, 2003. – 127 s.
8. Pedagogicheskie myisli Nikolaya Dobrolyubova [Pedagogical thoughts of Nikolai Dobrolyubov] [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.culture.ru/materials/79937/pedagogicheskie-idei-nikolaya-dobrolyubova>. – Date of access : 07.08.2018.
9. Rable, F. Gargantua i Pantakryuel [Gargantua and Pantagruel] [Electronic resource] / F.Rable. – Mode of access : <https://fantlab.ru/work175722>. – Date of access : 21.04.2018.
10. Rubinshteyn, S.L. Osnovnaya zadacha i metod psihologicheskogo issledovaniya myshleniya [The main task and method of psychological research thinking] [Electronic resource] / S.L.Rubinshteyn. – Mode of access : <https://studfiles.net/preview/2651523/page:26/>. – Date of access : 10.06.2018.
11. Suhomlinskiy, V.A. Serdtse otdayu detyam. Izdanie pyatoe [I give my heart to children. Fifth edition] / V.A.Suhomlinskiy. – Kiev: Radyanska shkola, 1974. – 288 s.
12. Ushinskiy, K.D. Sbranie sochineniy. Tom 6. Rodnoe slovo. Kniga dlya detey; [Collected Works. Volume 6. Native word. Book for children] God pervyy i vtoroy / K.D.Ushinskiy. – Moskva – Leningrad, 1949. – 448 s.

The article is devoted to the intellectual development of students in the modern school. The relationship between the level of intelligence and success in education is shown. Features of the relationship between the intellectual levels of students and their academic achievements at the moment is one of the most important problems of improving the quality of education. In this regard, psychometric methods for measuring students' intellectual abilities are important. The object of the study is the intellectual education. The subject of the study is communication of intellectual development of pupils and their academic level. The goal is to analyze and define the role of intellectual education in modern school. In the article are used a comparative method, general methods, induction, deduction, analysis and synthesis. The main task of the teacher at school is to create noble feelings in the child's heart, human dignity, humanistic qualities and good intentions. The views and opinions of world educators are broad and varied. As can be seen, the need for intellectual education of children underlies the pedagogical thought of both Western and Eastern educators. Intellect is also the strength of the economy, moral perfection. A constant study of this problem is one of the main goals of the school. The studies that have been carried out in this direction have confirmed the positive correlation between the general intellectual level of students and their success in teaching. Sometimes a low correlation does not allow researchers to unequivocally state that the general intelligence is the result of learning

Key words: intellect, education, upbringing, success, pupil, training, subjects, psychological context.

УДК 378:316.723:316.6(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-245-249

Штифурак Віра Євгенівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Вінницький торговельно – економічний інститут Київського національного торговельно – економічного університету,

м. Вінниця

СУБКУЛЬТУРНЕ СПРИЙМАННЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ «СТАВЛЕННЯ ДО ГРОШЕЙ»

Особливості соціалізації студентства як соціальної групи в сучасних умовах передбачає дослідження субкультурного сприймання монетарної культури. В статті проаналізовано трактування зарубіжними та вітчизняними дослідниками психологічної сутності феномену «ставлення до грошей». Показано суперечливе неоднозначне сприймання різними цільовими групами психологічної сутності грошей. Дано класифікацію різних типів людей за критерієм ставлення до грошей. Узагальнено результати проведених опитувань студентської молоді з наміром виявити їх сприймання психологічної сутності грошей.

Ключові слова: студентська молодь, субкультурне сприймання, ставлення до грошей, «грошові типи людей», монетарні установки.

Постановка проблеми. У соціокультурному просторі молоді одночасно є і суб'єктом, і об'єктом соціалізації, оскільки прагне самореалізуватись, водночас зазнаючи потужного суспільного впливу у зв'язку із вибором професійного майбутнього. Найпрогресивнішими представниками молодіжної когорти є студенти різних типів навчальних закладів, що перебувають на етапі

інтенсивного особистісно – професійного становлення, прагнучи реалізувати власний потенціал. Особливості студентської молоді як соціальної групи досліджували В. Андрущенко, І. Бех, Н. Нічкало; питання диференціації студентської молоді знаходимо у працях О. Білик, А. Рижанової, М. Рудкевич, В. Штифурак. Соціальна суб'єктність студентства стала об'єктом дослідження

Н. Максимовської, В. Лісовського, С. Харченка. У дослідженнях Г. Балла, М. Бірюкової, Г. Хоружого підкреслено загальну тенденцію пошуку сенсу життя даною віковою групою, проявлення підприємливості та готовності адаптуватись до змінюваних соціальних умов. Не ідеалізуючи дану соціальну групу, варто вказати на наявність тенденції до знецінення традиційних моральних пріоритетів на фоні переважання споживацького ставлення до життя, прояви пристосуванства та крайнього прагматизму (С. Савченко). Однак, варто зазначити, що в економічній реальності людина перебуває у двох сферах – духовній і речовій. Гроші вже давно перестали бути суто економічним явищем і поступово набирають соціальних та психологічних ознак. Можна вважати їх узагальненою до певної міри стандартизованою сферою матеріалізованого соціуму. Сучасні суспільні зміни, що повною мірою відображають економічні тенденції та нестабільність, висувають нові вимоги до високої професійної ефективності майбутніх фахівців. Студентська молодь у сучасних умовах стає провідним соціальним суб'єктом, оскільки її основна діяльність пов'язана із професійною підготовкою, що і визначатиме розвиток соціуму на далеку перспективу. Цими аспектами і зумовлена актуальність дослідження проблеми психологічних особливостей значення грошей, що зафіксовані у свідомості студентів та проявляються на рівні підсвідомості. Ставлення до грошей формується на основі особливостей сімейного виховання, досвіду, ситуацій, у які потрапляє людина впродовж життя. Як наголошує Х. Дітмар, значення грошей залежить від самої людини і, водночас, ставлення до грошей може сприйматися як «структура взаївок», у межах якої вона досліджує своє повсякденне життя [4, с.29].

Термін «ставлення до грошей» як і саме явище – багатовимірне і охоплює когнітивні, мотиваційні і поведінкові аспекти функцій у досвіді споживання. Разом вони складають конструкт «світу грошей» особистості. Дехто насичує його достатком, гармонією, іншими потребами. У окремих людей гроші протікають вільно, в інших – цілком тримаються; в одних – є центральним конструктом, в інших – периферією. Ми можемо оцінювати «світ грошей» інших людей по-різному: висміюючи скнар чи схвалюючи їх як людей, які мудро та розсудливо ставляться до грошей; висміювати марнотратців, схильних до шалених витрат, за їх нерозсудливу поведінку або ж захоплюватись ними, оскільки вони знають, що таке жити «гарним і вільним від обмежень» життям [7, с. 225].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях М. Аргайла, О. Горбачової, О. Дейнеки, А. Журавльова, А. Купрейченко, Т. Танга, А. Фенько, А. Фернама економічний зміст і значення поняття «гроші» тісно переплітаються з психологічним. Крім економічної доцільності, ставлення особистості до грошей регулюється пов'язаними з ними системами цінностей і норм поведінки, соціальними установками, стереотипами і забобонами, міфами тощо [3, с.26]. Свідомість людей наділяє гроші різним символічним змістом. Вони асоціюються з вищими цінностями, в тому числі моральними, а ставлення людей до них нерідко є суперечливим. Гроші – одночасно добро і зло, сила і безпомічність, вони символізують безпеку і волю, любов і владу [5, с. 362].

Гроші є об'єктом вивчення багатьох наук: соціології, економіки, історії, психології. Кожна з цих наук висвітлює гроші з різного погляду через призму завдання, яке стоїть перед дослідниками. Незважаючи на те, що гроші виконують різні економічні функції: міри вартості, засобу обігу та оплати тощо, вони стимулюють економічний та соціальний прогрес. Існує безліч поглядів на розуміння, пояснення та дослідження цього явища. В соціально-психологічному контексті гроші вивчають В. Москаленко, І. Зубіашвілі, Ю. Семенов та інші вчені. На думку В. Москаленко, гроші є фактором формування психіки людини у процесі виживання, існування, самозадоволення, посідання певного статусу в суспільстві. Неможливо розкрити механізми реалізації особистісних інтересів, які прямо впливають на установки та

мотивацію економічної діяльності людей, якщо не вивчати ролі грошей в психологічному розвитку особистості [7].

У західноєвропейській та американській економічній психології існує низка досліджень, які пов'язані зі ставленням людей до грошей (А. Фернем, Т. Танг та ін.), виділенням грошових типів особистості (Г. Голдберг, Г. Левіс), вивченням психічних розладів, пов'язаних із грошима (А. Фернем, С. Ференці). За останнє десятиріччя в Україні також з'явилися наукові дослідження, в яких гроші здебільшого досліджують у контексті економічної соціалізації особистості (Г. Авер'янова, В. Москаленко, І. Зубіашвілі) та вивчення механізмів фінансової поведінки (В. Мясенко).

Характер використання грошей зумовлює не лише економічний, а й психологічний тип особистості. Тому важливим поняттям в економічній психології є ставлення до грошей. Проте розуміння змісту цього феномену неоднозначне. Поняття ставлення до грошей та грошові установки часто ототожнюють. Це пояснюється тим, що з англійської мови термін «money attitude» перекладають як «грошова установка» або «ставлення до грошей».

В Україні процес формування у людей ставлення до грошей, на думку В. Москаленко, здійснюється під впливом різних тенденцій. Першою тенденцією дослідниці вважає традиційну економічну свідомість, пов'язану з ідеєю соціальної рівності, сприйняттям грошей як абстрактної цінності, про яку неохоче говорять. До другої тенденції вона зараховує радянський менталітет, в якому закладений образ грошей як засіб експлуатації і нерівності, якого потрібно позбутися. Третя – це вплив західного економізму, який ставить грошові відносини в центр суспільства. Та четверта тенденція – це кризовий характер економіки. Взаємодія цих чотирьох тенденцій і визначає особливий тип монетарної культури нашого суспільства [6, с.13].

К. Ямаучі та Д. Темплер дослідили монетарні установки в представників різних соціальних груп. З'ясувалось, що грошові установки практично не залежать від рівня доходів. Отримані дані дали змогу стверджувати про ставі відмінності у плануванні та відкладанні грошей на майбутнє, а також, що жінки частіше використовують гроші як засіб боротьби за владу [9, с.198]. Згідно з результатами іншого дослідження, проведеного у Великобританії А. Хенлі й М. Уільхельмом, було зазначено, що люди похилого віку та люди з великими матеріальними статками більше турбуються за своє майбутнє, аніж молодь та бідняки. Також зауважено, що існує взаємозв'язок між особистісними характеристиками та ставленням до грошей. Особи, які схильні до імпульсивного витрачання грошей (нав'язливі споживачі), мають нижчу самооцінку, ніж раціональні споживачі. Для нав'язливих споживачів гроші мають символічну властивість підвищувати їхню самооцінку та вирішувати всі проблеми. Такі люди часто використовують гроші для демонстрування власного статусу та влади [4, с.28].

Мета статті: дослідження та аналіз субкультурного сприйняття студентською молоддю монетарної культури. Завдання статті: 1) охарактеризувати психологічну сутність субкультурного сприйняття феномену «ставлення до грошей»; 2) виокремити характерні ознаки поведінки різних типів людей відповідно до сприйняття ними цінності та призначення грошей; 3) узагальнити результати проведених опитувань студентської молоді щодо сприйняття ними грошей як монітарних установок.

Результати дослідження. Коли індивід поступово пізнає, що далеко не всі блага і стимули в житті пов'язані з оплатою (наприклад, симпатія, любов, самореалізація особистості), інтерес до грошей відносно зменшується. Сама система поглядів на гроші може змінюватися з віком та з набуття життєвого досвіду. Наміри описати типи людей і характерні ознаки поведінки залежно від того, як вони сприймають гроші, були у клінічних дослідженнях. Виявлені таким способом особливості «грошової» поведінки представлені й у нормі у вигляді надмірного посилення або акцентуації окремих характерних якостей, що свідчить про вибіркочну уразливість особистості до певного роду психогенних впливів навіть за умови стійкості до інших. Таким чином, у нормі не

завжди демонструється адекватне ставлення людини до грошей і як наслідок – суперечлива, непрогнозована поведінка.

У наукових дослідженнях описані такі «грошові» типи особистості.

1. «Скнара» збирає гроші, що саме по собі є захоплюючим для нього. Він часто відчуває страх втрати (грошей, речей, запасів, ресурсів, фондів) і страх недовіри до нього з боку навколишніх. Скнара зазнає насолоди не від грошей як блага, а від захищеності за допомогою грошей.

2. «Розтринькувач» демонструє імпульсивну (нав'язливу) і безконтрольну поведінку відносно своїх витрат, особливо в моменти депресії, відчуття власної незначущості й почуття відкинутості. Траголізм – це короткочасна віддушину, що у підсумку призводить до почуття провини.

3. «Грошовий мішок» повністю захоплений зароблянням грошей, які розглядаються як кращий спосіб домогтися могутнього статусу й схвалення навколишніх. Він упевнений, що чим більше грошей він має, тим більшою є можливість управляти навколишнім світом, і тим щасливішим він буде.

4. «Торгаш» нав'язливо полює за дешевими товарами, навіть якщо вони йому не потрібні, тому що одержання речей за менші гроші забезпечує йому почуття переваги. Він відчуває себе роздратованим і подавленим, якщо йому доводиться платити ту ціну, яку запитують.

5. «Гравець» відчувається бадьоро й оптимістично, приймаючи виклик. Відчуття влади, що приносить виграти, і його очікування компенсує ризики програшу, а зупинка в ланцюзі поразок і перемоги сприймається як життєве утруднення [1, с. 299].

Найпоширенішими психологічними значеннями грошей є безпека, влада, любов та свобода. Так, у типології, розробленій А. Мерріл і Г. Рейд на основі аналізу праць К. Г. Юнга, представлено чотири типи людей, які проявляють характерні особливості взаємин і поведінки у фінансовій сфері:

– «чуттєві» (наївний тип) – люди чутливі, приємні, але імпульсивні, недисципліновані, егоїстичні. У фінансовій сфері їм властиво розглядати гроші як нечисті і шкідливі для відносин і тому намагаються уникати їх;

– «думаючі» (аналітичний тип) – педантичні, наполегливі, вимогливі, але нерішучі, розбірливі. У фінансових питаннях схильні перестраховуватися і зволікати з ухваленням рішень та їх реалізацією; цінують безпеку над усе;

– «сприймаючі» (імпульсивний тип) – реалістичні, незалежні, рішучі, але жорстокі, владні і різкі. У фінансових справах рішучі й вимогливі, схильні переоцінювати свої можливості;

– «інтуїтивні» (експресивний тип) – інтуїтивні, честолюбні люди, ентузіасти, але імпульсивні, недисципліновані. У фінансових питаннях схильні бути оптимістами, їм подобається продавати і бути популярними [2, с.218].

У дослідженнях І. Зубіашвілі виокремлено п'ять типів ставлення до грошей: «тривожність», «ощадливість», «гроші – зло», «гроші – влада», «заробіток» [5].

Люди, для яких гроші є символом влади, вважають, що за гроші можна купити прихильність людей та контроль над ними. Такі особи поділяються на три типи: «маніпулятори», «будівники імперій» та «хрещені батьки». Для першого типу маніпулювання людьми дає змогу зменшити власну беспорядність та фрустрованість. Вони не переймаються проблемами обманутих ними людей. «Будівники імперій», заперечуючи власну залежність від інших, намагаються зробити їх залежними від себе. «Хрещені батьки» використовують гроші для хабарів та контролю над подіями і так отримують задоволення.

У дослідженнях Г. Голдберга та Р. Льюїса увага акцентована на тому, що гроші часто використовують для купівлі любові, відданості та самоповаги. При цьому ними виділено три типи людей, які вважають гроші символом любові. «Покупці любові» відчуваються обділеними любов'ю та намагаються уникнути цього почуття, демонструючи свою щедрість. «Продавці любові» обіцяють іншим любов, ласку та прив'язаність, яка імпонує

їхньому самолюбству. «Викрадачі любові» прагнуть любові, проте відчувають, що не заслуговують на неї; схильні до тимчасових стосунків [8, с. 52]. За їх же твердженням, існує два типи людей, які гроші розцінюють як засіб досягнення особистої автономії: «покупці свободи» та «борці за свободу». Перші вважають гроші засобом звільнення від правил, обов'язків, які обмежують їхню самостійність. Другі ж відкидають гроші та інші матеріальні цінності, вважаючи їх засобами, які роблять людей рабами. Дружба для них – це головна нагорода у протистоянні з грошми [8, с. 60].

Соціологічна група «Рейтинг» у лютому 2017 року, провела опитування, яке дає змогу оцінити ставлення українського населення до грошей. Згідно з його результатами, опитані найбільше погоджуються з думкою, що «Гроші – це свобода і відчуття безпеки» (індекс 1,9), трохи менше з такими тезами як «Гроші – це статус і влада» (індекс 1,7) та «Гроші слід економити і контролювати» (індекс 1,4), значно менше погоджуються з тим, що «Гроші – це імідж і повага» (індекс 0,5). З тезою про те, що «Гроші – це зло», респонденти не згодні (індекс -0,8). Абсолютна більшість опитаних згодні з тим, що гроші важливі (90%), наявність заощаджень дозволяє почувати себе безпечніше (87%), гроші – це добре (85%) та гроші дають свободу і незалежність (79%). 82% опитаних погоджуються, що гроші є символом статусу в сучасному суспільстві, 80% визнають, що гроші – це влада, трохи більше 70% вірять, що з грошима можна всього досягти. Переважна більшість опитаних (74%) заявляють, що економно витрачають гроші та ретельно планують витрати; 64% вважають, що час – це гроші (при цьому майже чверть – не визначились зі своїм ставленням). Дві третини респондентів цінують гроші дуже високо, трохи менше (61%) вважають, що гроші можуть дати можливість бути тим, ким вони хочуть бути. Майже половина переконані, що гроші змушують людей з оточення поважати їх, третина – не згодні з цим. 46% опитаних визнають, що гроші – найголовніше у їхньому житті, і майже стільки ж (41%) не визнають. 40% думають, що гроші дозволяють завести багато друзів, трохи більше (43%) у це не вірять. Третина (32%) опитаних вважають, що гроші – це корінь усіх бід, при цьому майже половина (48%) не згодні з даним твердженням. Лише 27% відповіли, що гроші – це зло, тоді як більше половини (52%) не погодилися з цим. 16% вважають, що гроші – це непристойно, водночас дві третини (68%) так не думають. Найбільшу підтримку серед респондентів знайшли твердження, що наявність заощаджень дозволяє почуватися безпечніше та гроші важливі; найменшу – твердження про те, що гроші – це непристойно.

Упродовж 2018 – 2019 років нами було проведено опитування студентів першого курсу спеціальності «Право» та третього курсу спеціальності «Фінанси та кредит» Вінницького торговельно – економічного інституту Київського національного торговельно – економічного університету. Респондентам було рекомендовано відповісти на такі запитання:

1. Яка сума грошей необхідна вам для щоденного використання? 2. Гроші у житті – це ... 3. Гроші дають можливість ... 4. Люди, які володіють великими статками, це ...

Відповідь на перше запитання проілюструвала неоднорідне визначення суми грошей для щоденного використання. Перша група опитаних це, ті, хто використовує від 20 до 100 грн. на день. Таких виявлено 89,0%. Серед них:

– 52,1% тих, хто бажав би витратити щоденно від 250 до 500 грн;

– 47,8% – збільшили б свої щоденні витрати на 30-70 грн.;

– 0,1% бажали б витратити 1000 і 5000 грн.

Аналіз відповіді на друге запитання вказує на те, що гроші у житті необхідні для задоволення власних потреб – 54,8%, для решти – 45,2% це:

«білет до щастя», «матеріальне благо», «не саме головне, але дають багато можливостей», «засіб для існування», «необхідна для сучасного існування річ», «багаж», «те, за допомогою чого ми виживаємо», «одиниця виміру товарів і послуг», «необхідність для життя, адже без грошей не проживеш», «найголовніше у житті».

Третє запитання анкети стосувалося з'ясування того, які можливості в житті дають гроші. Узагальнення результатів дає підстави стверджувати, що 74,2% опитаних використовують гроші для матеріального забезпечення і лише для 25, 8% – це можливість духовного самовдосконалення.

Аналізуючи відповіді на останнє питання анкети, яке стосувалося ставлення сучасних студентів до людей, які володіють великими статками, можна стверджувати, що лише 35,7% мають позитивне ставлення, а 64,3% вкрай негативно сприймають таких людей і вважають, що це: «бізнесмени, олігархи, мажори, люди які володіють великими фірмами, заводами», «зłodії», «багаті і злі люди», «депутати», «альфонси». На підставі одержаних даних можна констатувати, що переважна більшість опитаних (89%) досить раціонально витрачають гроші (від 20 до 100 грн. на день). Саме вони бажали б збільшити витрати, але не на значну суму, а приблизно на 30-70 грн. 3-поміж них 20,8% вважають, що гроші дають можливість самовдосконалості.

Стосовно запитання «Гроші в житті людини – це...» 49,2% опитаних обрали такий варіант відповіді: «свобода і відчуття безпеки», 11,5% – «те, що потрібно економити і контролювати», 10,4% – «статус та влада» і однакова кількість опитаних вважають, що гроші це «імідж та повага» (14,45%) і «зло» (14,45%).

Більше половини опитаних (52,3%) схиляються до думки, що для того, щоб почуватись успішною, людині необхідно мати заробітну платню у розмірі 10000 грн.; 5000 грн. на місяць не вистачило б жодному із респондентів і 47,7% не змогли визначити бажану суму місячного заробітку, посилаючись на економічну нестабільність у державі.

На тезу «Я належу до категорії людей...» 51,5% опитаних відповіли: «які довго вагаються, перш ніж щось придбати», четверта частина опитаних легко розстається із грошима та лише 7% – шукають акційні товари. Для достойного життя більше половини опитаних (52,57%) потрібно більше заробляти і лише 3% опитаних – менше витрачати; решта заявили – «не позичати».

Водночас, варто зазначити, що майже 80% опитаних наявність грошей вважають необхідністю для матеріального забезпечення. Можна зробити висновок, що студентам хочеться

мати відчуття свободи і безпеки, заробляючи більше 10000 грн., щоб достойно та успішно жити. Чимало питань виникає з приводу того, що 61,3% опитаних мають сформоване негативне ставлення до людей, які володіють великими статками. Дана проблема потребує подальшого дослідження. Суттєвої різниці у відповідях студентів першого і третього курсу фактично не виявлено. Хоча третьокурсники висловились категоричніше щодо ставлення до людей, які володіють великими статками. Вони ж додали коментарі відносно корупції у владних державних структурах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, психологічно гроші є винятково парадоксальним феноменом, що проявляється в багатозначності і суперечливості відображення у свідомості. Визнаючи таку здатність за грошима, цілком зрозуміло, чому інтерес учених усе більше привертається до проблеми ставлення особистості до грошей. Стосовно студентської молоді ризики у першу чергу зумовлені можливістю формування стереотипів масової свідомості, трансформацією ціннісних орієнтацій як наслідок використання маніпулятивних технік. А тому можна констатувати тенденцію зміни логіки соціального становлення сучасної студентської молоді, яка є особливо мобільною групою у порівнянні з іншими суспільними когортами.

Оскільки в суспільстві усталені різні за змістом і спрямованістю ціннісні устремління, то їх індивідуальна система може породжувати суперечність між свідомістю та практичною поведінкою, що постає у формі когнітивного дисонансу, про що засвідчують результати проведених опитувань студентської молоді. Саме тому ми схильні вважати, що ціннісні орієнтації особистості виконують в її загальній структурі функцію інтегрування різних форм діяльності і є визначальним фактором соціального становлення. Таким чином, проблема ставлення різних соціальних прошарків до грошей, в тому числі і студентів, є важливою не лише із економічних міркувань, а й як психологічний феномен, що підпадає під субкультурне сприймання та монетарні установки.

Подальші дослідження можуть стосуватись гендерних відмінностей щодо ставлення до грошей, а також виявлення зв'язку даного феномену із системою ціннісних пріоритетів студентської молоді у процесі їх фахового становлення.

Список використаних джерел:

1. Авер'янова Г., Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства / Г. Авер'янова, В. Москаленко // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. К. : Укр. центр політичного менеджменту, 2003. С. 296–318.
2. Бутко М.П. Економічна психологія : Навч. посіб. [За заг. ред. Бутка М. П.]. – К. : «Центр учбової літератури», 2016. – 232 с.
3. Горбачова Е.И. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях / Е. И. Горбачова, А. Б. Купрейченко // Психологический журнал, Т. 27, №4. — 2006. С.26–37.
4. Диттмар Х. Экономические представления подростков / Х. Диттмар // Иностранная психология, № 9. – 1997. С. 25–36.
5. Зубіашвілі І. К. Ставлення до грошей студентської молоді : моральнісний аспект / І. К. Зубіашвілі // 36. наук. праць. Т. XI. – Соціальна психологія, Т. 6, Вип. 12. – 2013. С. 361–368.
6. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / В. Москаленко // Соціальна психологія, № 3(5). – 2004. С. 3–21.
7. Нікітіна О. П. Психологічні особливості простору значень грошей у свідомості іноземних студентів / О.П. Нікітіна // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки, Т. 2, Вип. 10. – 2013. С. 222–226.
8. Фенько А. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях / А. Фенько // Психологический журнал, № 1. – 2000. С. 50–62.
9. Furnham A., Argyle M. The psychology of money. New York: Routledge, 1998.
10. Tang T. The meaning of money revisited // J. of Organizational Behavior, № 13. 1992. P. 197–202.

References

1. Averianova H., Moskalenko V. Osoblyvosti ekonomichnoi sotsializatsii molodi v umovakh transformatsii ukrainskoho suspilstva. Sotsialno-psykholohichniy vymir demokratychnykh peretvoren v Ukraini. K. : Ukr. tsentr politychnoho menedzhmentu, 2003. S. 296–318.
2. Butko M.P. Ekonomichna psykholohiia : Navch. posib. [Za zah. red. Butka M. P.]. K. : «Tsentr uchbovoi literatury», 2016. 232 s.
3. Gorbachova E.I. Otnoshenie lichnosti k den'gam: nrvstvennyye protivorechiya v ocenkah i asociaciayah. Psihologicheskij zhurnal, T.27, №4. 2006. S.26–37.
4. Dittmar H. Ekonomicheskie predstavleniya podrostkov. Inostrannaya psihologiya, № 9. 1997. S. 25–36.
5. Zubiashvili I. K. Stavleniia do hroshei studentskoi molodi : moralnisnyi aspekt. Zb. nauk. prats. T. KhI. Sotsialna psykholohiia, T. 6, Vyp. 12. 2013. S. 361–368.
6. Moskalenko V. Suchasni napriamky doslidzhen v ekonomichnii psykholohii. Sotsialna psykholohiia, № 3(5). 2004. S. 3–21.

7. Nikitina O. P. Psykholohichni osoblyvosti prostoru znachen hroshei u svidomosti inozemnykh studentiv. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Psykholohichni nauky, T. 2, Vyp. 10. 2013. S. 222–226.
8. Fen'ko A. Problema deneg v zarubezhnyh psihologicheskikh issledovaniyah. Psihologicheskij zhurnal, № 1. 2000. S. 50–62.
9. Furnham A., Argyle M. The psychology of money. New York: Routledge, 1998.
10. Tang T. The meaning of money revisited // J. of Organizational Behavior, № 13. 1992. P. 197–202.

Особенности социализации студенческой молодежи как социальной группы предполагает изучение субкультурного восприятия монетарных устремлений. В статье проанализировано содержательное наполнение психологической сущности феномена «отношение к деньгам» на основании исследований зарубежных и отечественных авторов. Определено восприятие целевыми группами психологической сущности денег, отличающееся разнонаправленностью и противоречивостью. Дана характеристика типов людей, в зависимости от их обьснения сущности и значения денег. Обобщены результаты проведенных исследований среди студенческой молодежи с намерением раскрыть отношение к категории денег.

Ключевые слова: студенческая молодежь, субкультурное восприятие, отношение к деньгам, «денежные типы людей», монетарные установки.

The peculiarities of the socialization of students as a social group in the current environment stipulate the study of subcultural perception of monetary culture. The interpretation of the phenomenon "attitude towards money" by foreign and native researchers according to its psychological nature is analyzed in the research. The classification of different types of people upon the criterion of their relation to money is considered in the article. The results of conducted surveys of students with the intent to reveal their perception of the psychological essence of money are summarized and analyzed. It has been defined that psychologically money is an exceptionally paradoxical phenomenon demonstrated by the ambiguity and contradictions of reflection in consciousness. According to students it is determined that risks are primarily concerned by the possibility of forming stereotypes of mass consciousness, the transformation of value orientations as a consequence of the manipulative techniques` use. Therefore, the tendency of changing the logic of social formation of modern students as a peculiar mobile group in comparison with other social cohorts can be ascertained. It is generalized that the problem of the attitude of different social cohorts to money, including students, is important not only for economic reasons, but also as a psychological phenomenon that falls under subcultural perception and monetary settings.

Key words: students,youth, subcultural perception, attitude towards money, "money types of people", monetary installations.

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.923:378.373.3.011.3-051(477)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-250-252

Барчі Беата Василівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,

Барчій Магдалина Степанівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз проблеми творчої особистості сучасного вчителя. Висвітлено вимоги до особистості педагога сучасної школи, творчої педагогічної діяльності, наведено класифікацію творчих якостей студентів педагогічного профілю. Підкреслено, що творча особистість педагога є визначальним чинником виявлення та розвитку творчих можливостей молодших школярів. Закцентовано увагу на організації психолого-педагогічного супроводу особистісно- професійного становлення вчителя, мета якого актуалізація саморозвитку студентів, їх прагнення до особистісного й професійного зростання. Виокремлено основні завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога.

Ключові слова: вчитель, нова українська школа, творчі якості вчителя, професійний розвиток, психолого-педагогічний супровід

Постановка проблеми Метою розвитку системи вищої освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах. Підготовлені в системі педагогічної освіти фахівці покликані стати носіями ідей оновлення на основі збереження та примноження кращих традицій вітчизняної освіти.

Сучасні реалії потребують таких учителів, які здатні забезпечити гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, спрямовують роботу учнів на розвиток самостійності, творчості й допитливості, застосовують інноваційні педагогічні технології; зорієнтовані на особистісний та професійний саморозвиток, прагнуть до професійного самовдосконалення, самореалізації та творчого пошуку. Необхідність таких професійних і особистісних рис актуалізує вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Психологічні аспекти розвитку креативності досліджували Д. Богоявленська, Р. Белоусова, Т. Барішева, О. Грек, О. Лобода, Я. Пономарьов, І. Розіна та ін. Психолого-педагогічний аспект цієї проблеми висвітлювали В. Антонішина, Н. Вишнякова, А. Грецов, А. Козирева, Н. Малій, В. Семиченко. Педагогічну креативність, її розвиток і ознаки розглядали М. Зиновкіна, І. Огоновська, Л. Харченко, С. Щербакова та ін. Творчість та креативність у процесі підготовки майбутніх учителів представлено дисертаційними дослідженнями І. Гриненко, О. Дунаєвою, В. Черноус, І. Шахіною та ін. Ключовим компонентом Концепції Нової української школи [3] є умотивований учитель, який має свободу творчості, навчається впродовж життя, вміє імпровізувати та експериментувати.

Перехід навчальних закладів у режим інноваційного розвитку, зміна стилю взаємодії учасників педагогічного процесу та інші нововведення, з одного боку, підвищили рівень вимог до професійних якостей учителя, а з іншого боку, надали йому більшу свободу вияву своєї індивідуальності. Нині постає потреба у педагогічних працівниках, здатних управляти власним життям, знаходити нестандартні рішення поставлених задач, критично мислити, оцінювати ситуацію та власні можливості й бути готовим до самовдосконалення та творчої самореалізації в професійній діяльності. Праця сучасного вчителя вимагає постійного оновлення форм, методів та засобів педагогічної діяльності, що в свою чергу передбачає активність, ініціативність та реалізацію творчих здібностей з боку вчителя. Саме оригінальність, креативність та творчий підхід до навчання роблять процес отримання знань

цікавим і результативним, а діяльність вчителя майстерною та досконалою. Як підкреслює І. Раченко, педагогічна творчість учителя – це процес створення передового досвіду, в якому виділені чотири рівні творчості: професійне становлення, стихійне самовдосконалення, планомірна раціоналізація та рівень оптимізації процесу і результатів праці.

В. Загвязинський до умов творчої діяльності педагога відносить наявність у нього наступних якостей: високий рівень наукової та професійної компетентності вчителя, розвиток педагогічного мислення, прагнення до творчого пошуку, володіння педагогічною технікою, педагогічний досвід та достатній рівень розвитку інтелектуальних умінь (бачення проблеми, гнучкість, самостійність, критичність мислення, здатність до оціночної діяльності) [5].

Ми поділяємо точку зору О. Теплової, яка стверджує, що педагогічна творчість допомагає розкрити внутрішній стан учителя, його думки, емоції, багатомірне сприйняття навколишнього світу. Педагогічна творчість як самостійна здатність створювати щось нове й оригінальне, залучає вчителя до продуктивної діяльності, в якій він звільняється від застарілих стереотипів, усталених правил і уявлень, шукає свій шлях до самопрояву [2]. Психолого-педагогічними дослідженнями (Ш. Амонашвілі, В. Андрєєв, Т. Альтшуллер, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, В. Моляко, С. Сисоєва) доведено, що саме творча особистість педагога є визначальним чинником виявлення та розвитку творчих можливостей вихованців. Дослідженнями науковців було встановлено, що: по-перше, виховання творчої особистості молодшого школяра, що задекларовано у державних документах про освіту, спроможний забезпечити вчитель, який не лише усвідомлює сутність творчого характеру своєї професійної діяльності, а й водночас володіє якостями творчої особистості, необхідними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють реалізувати творчий підхід в навчально-виховній роботі з молодшими школярами; по-друге, творчий підхід вчителя початкових класів у роботі завжди породжує нові педагогічні ідеї, ефективні методичні розробки, педагогічні технології, впровадження яких у навчально-виховний процес школи першого ступеня покращує якість усієї початкової освіти; по-третє, сучасна початкова школа чекає на вчителя, який готовий працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються у початковій освіті, запроваджувати новітні педагогічні технології, ініціювати та реалізовувати власні творчі проекти, проявляти здібності, навички творчої діяльності, створювати таке освітнє середовище для своїх вихованців, яке б виховувало творчу особистість.

Мета статті: окреслити деякі психологічні аспекти підготовки творчих учителів нової української школи.

Результати дослідження. Творчий вчитель – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі. Здатність творчого вчителя до педагогічної творчості характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності, і відповідно до сучасних вимог рівнем володіння предметом, який викладається, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учнями щодо розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі.

Виклики суспільства й освіти спрямовують педагога на постійний пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, передбачають наступність між допрофільним і профільним етапами навчання. Школі потрібен учитель, котрий працює у форматі творчого пошуку, що ґрунтується на здобутках традиційної методики й включає інноваційні елементи, педагог, вмотивований на дослідження, новаторство. Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти. Він повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання і застосовувати їх в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Сучасний вчитель має працювати за новими педагогічними технологіями, здійснювати науково та педагогічно обґрунтований вибір навчальної програми, відповідних до неї дидактичних засобів, підручників та посібників, розробляти таку методичну систему навчання з предмету або циклу дисциплін, щоб не тільки давати знання, а й навчати самостійно мислити, спираючись на ці знання, збуджувати інтерес в учнів до творчого пошуку, реалізувати змістовний аспект викладання певного предмету, який передбачає забезпечення відповідності ступеня освіченості учня вимогам сучасного рівня розвитку науки та практики.

У дослідженнях І.В. Галактионова наводиться класифікація творчих якостей особистості студента педагогічного закладу вищої освіти: група якостей, пов'язана з особливостями пізнавальних процесів, до якої відносяться: а) здатність до сприйняття і його саморегуляція; б) концентрація на проблемі, спостережливості; в) оперування великим об'ємом добре систематизованої інформації, здатність утримувати в пам'яті явища і предмети, які не пов'язані очевидним асоціативним зв'язком; г) дивергентність мислення; вміння генерувати різні ідеї, гнучкість, оригінальність мислення; критичність та незалежність мислення; бачення протиріч; здатність переносити знання, отримані в одній галузі на інше мисленеве поле, фантазування; залучена до творчого процесу інтуїція; педагогічна рефлексія своєї творчої діяльності; здатність прогнозувати; особлива група мотиваційно-особистісних якостей, а саме: схильність до ризику; прагнення до цікавої роботи; обізнаність; прагнення до творчих досягнень; самоактуалізація; самопізнання; педагогічне цілепокладання; емоційно-вольові якості: розвинений самоконтроль й готовність до інтенсивної праці; самоорганізованість; рішучість; самовпевненість; наполегливість; послідовність в досягненні мети; самостійність; здатність захоплюватись; позитивний емоційний тон при зустрічі з новим; схильність до емпатії, зняття почуття страху і фрустрації; естетичні якості: почуття прекрасного; художнє сприйняття світу; артистичність; комунікативні якості: здатність до співробітництва в творчій діяльності; вміння відстоювати свою точку зору, запевняти інших; здатність вирішувати конфлікти; педагогічний такт;

схильність до ігрової взаємодії з партнерами по спілкуванню; почуття гумору [4]. Таким чином, у науковій психолого-педагогічній літературі виділяються якості, які вирізняють творчу особистість та особистість творчого вчителя, наголошується на таких важливих складових для педагогічної діяльності: високий рівень компетентності, володіння педагогічною технікою, прагнення до творчого пошуку, високий рівень інтелектуальних умінь, розвиненість мислення, яви, інтуїції, педагогічний досвід.

В контексті інноваційних процесів в освіті надзвичайно важливим завданням є організація психологічного супроводу підготовки творчого вчителя нової української школи. Психолого-педагогічний супровід майбутнього педагога – це цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Основне завдання психолого-педагогічного супроводу – це, насамперед, актуалізація саморозвитку людини, її прагнення до особистісного й професійного росту [2]. Окремими завданнями психолого-педагогічного супроводу можуть виступати:

- створення умов для успішної адаптації до навчання студентів у ЗВО;

- сприяння у формуванні готовності до адекватного сприйняття вимог професії, її функцій і співвідношення їх зі своїми здібностями, можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками;

- формування психологічної компетентності, психологічної культури як динамічного новоутворення особистісного і професійного розвитку;

- психологічна допомога у засвоєнні ефективних методів тримання, переробки нової інформації в освітньому процесі і подальшого її застосування у практичній діяльності;

- створення умов для формування позитивної професійно-особистісної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму творчому потенціалі, незалежності у прийнятті рішень, здатності до глибоких міжособистісних стосунків;

- вироблення індивідуального стилю діяльності;

- підтримка особистості у визначенні і проектуванні життєво-професійної стратегії на подальші етапи життєдіяльності;

- розробка рекомендацій, пов'язаних з організацією самостійної освітньої діяльності;

- навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, конструктивним способам подолання вікових криз, професійних і особистісних проблем;

- формування установок на постійний саморозвиток, самовдосконалення і самоосвіту;

- допомога у виборі форм і видів підвищення кваліфікації.

Реалізація завдань психологічного супроводу освітнього процесу знаходять своє відображення у виконанні з боку фахівців психологічної служби всіх основних видів діяльності: науково обґрунтованої психодіагностики, психологічної освіти, психопрофілактики, психологічної корекції і психологічного консультування. Хоча перераховані види діяльності є традиційними для діяльності фахівців психологічних служб, але саме вони і сприятимуть ефективному професійному становленню студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, психологопедагогічний супровід особистісного становлення й творчого розвитку майбутнього педагога – це своєчасне визначення можливих професійних перспектив, психологічна й педагогічна допомога та підтримка студентів у виборі шляхів професійного й особистісного розвитку на різних етапах їх професіоналізації. Ефективна організація психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх педагогів сприятиме формуванню умотивованого вчителя нової української школи, що має свободу творчості й здатний розвиватися професійно. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні психологічних засобів розвитку творчих якостей майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник / І.В. Зайченко. – 3-тє видання. – К.: Вид-во Ліра-К, 2016. – 608с.
2. Зимянський А. Етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога / А. Зимянський // Молодь і ринок.– №6 (137). – 2016. –С.40–43
3. Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>
4. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія / С.О. Сисоєва – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. – 404 с.
5. Степанов О.М. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2011 – 402с.

References

1. Zajchenko I.V., 2016. Pedagogika: pidruchnik [Pedagogy: textbook] 3-tie vidannja. K.: Vid-vo Lira-K 608p.
2. Zimjanskij A., 2016. Etapi ta zavdannja psihologo-pedagogichnogo suprovodu osobistisnogo rozvitku majbutn'ogo pedagoga [Stages and tasks of psychological and pedagogical support of personal development of the future teacher] Molod i rinok. #6 (137) P.40-43
3. Nova Ukrainka shkola [New Ukrainian School]. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>
4. Sisoieva S.O., 2014. Tvorchij rozvitok fahivciv v umovah magistraturi: monografija [Creative development of specialists in the conditions of the magistracy: monograph] K.: TOV «Vidavniche pidpriemstvo «Edelwejs» 404 p.
5. Stepanov O.M., 2011. Pedagogichna psihologija: Navch. posib. [Pedagogical Psychology: Teaching. manual] K.: Akademvidav, 402p.

В статті проведено аналіз проблеми личности современного учителя. Освещены требования к личности педагога современной школы, творческой педагогической деятельности, приведена классификация творческих качеств студентов педагогического профиля. Подчеркнуто, что творческая личность педагога является определяющим фактором выявления и развития творческих возможностей младших школьников. Акцентировано внимание на организации психолого-педагогического сопровождения личностно- профессионального становления учителя, цель которого актуализация саморазвития студентов, их стремления к личностному и профессиональному росту. Выделены основные задачи психолого-педагогического сопровождения личностного развития будущего педагога.

Ключевые слова: учитель, новая украинская школа, творческие качества учителя, профессиональное развитие, психолого-педагогическое сопровождение

The article analyzes the problem of the creative personality of a modern teacher. The requirements for the personality of the teacher of the modern school, creative pedagogical activity have been elucidated. The classification of creative qualities of the students of the pedagogical profile has been given. The creative teacher is a creative person with a high degree of development of motives, characterological features and creative skills that contribute to successful creative pedagogical activity, and which, through special training and constant self-improvement, acquires knowledge, skills and abilities of pedagogical work, acquires the skills of forming a student's creative personality in the educational process. The ability of the creative teacher to pedagogical creativity is characterized not only by the high level of pedagogical creativity, and, in accordance with modern requirements, by the level of possession of the subject being taught, but also by the acquired psychological and pedagogical knowledge, skills that ensure the effectiveness of its interaction with students in the development of creative abilities while the educational process. It has been emphasized that the creative personality of the teacher is a determining factor in the identification and development of creative possibilities of junior pupils; a new modern school requires a teacher who works in a creative search format based on the achievements of the traditional methodology and includes innovative elements, a teacher inspired by research, innovation. The emphasis is placed on the organization of psychological and pedagogical support for the personality and professional formation of a teacher, the purpose of which is to actualize the self-development of students, their desire for personal and professional growth. The main tasks of psychological and pedagogical support of personal development of the future teacher has been singled out.

Key words: teacher, New Ukrainian school, creative qualities of a teacher, professional development, pedagogical and psychological support.

УДК 159.923:338.242.2:338.48

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-252-255

Березовська Лариса Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів;

Русин Євген Васильович,

студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті представлено результати дослідження конкурентоздатності майбутніх спеціалістів туристичної галузі. Емпірично визначено, що майбутні спеціалісти туристичної галузі в основному спрямовані на різні кар'єрні орієнтації: «менеджмент», «автономія», «стабільність» та «підприємництво»; найвищі прояви комунікативних та організаторських здібностей у тих хто обирає кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «підприємництво»; готові до помірного, виваженого ризику у майбутній професійній діяльності; найбільше готові ризикувати ті, хто спрямовані менеджмент», спрямовані на помірно високий рівень мотивації до успіху. Зазначено, що для формування та розвитку конкурентоздатного спеціаліста туристичної галузі у системі підготовки використовують активні методи навчання.

Ключові слова: конкурентоздатність, майбутні спеціалісти туристичної галузі, кар'єрні орієнтації, ризик, комунікативні здібності, організаційні здібності, мотивація до успіху.

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність туристичної сфери досягається як за рахунок конкурентних переваг окремих зовнішніх і внутрішніх чинників туристичних підприємств, так і за рахунок їх взаємодії та наявності кваліфікованого кадрового потенціалу. У підготовці кадрів для туристичної галузі важливу

роль відіграють заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку спеціалістів – майбутніх працівників туризму.

Кабінетом Міністрів України видано розпорядження «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» від 16 березня 2017 р. № 168-р. В ньому зазначається, що за

оцінкою Всесвітньої туристичної організації ООН (ЮНВТО), внесок туризму до світового валового внутрішнього продукту з урахуванням непрямого ефекту становить 10%. Загальна кількість робочих місць, що прямо або опосередковано стосуються сфери туризму, становить 11% [6]. Глобалізація та інформатизація соціально-економічних відносин спливає на розвиток туризму, що суттєво змінює підходи до професійної підготовки фахівців туристичної галузі. Завданням закладів вищої освіти не тільки формування у студентів ґрунтовних знань, розвиток професійних навичок, а і розвиток у них мотивації, творчості, тих психологічних характеристик, які забезпечать їхню конкурентоздатність на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить, що конкурентоздатність особистості в різних професійних сферах досліджувалася багатьма психологами. Так, розглядається залежність конкурентоздатності безробітних від природжених психологічних характеристик Л. Галаган; розвиток конкурентоздатності через психологічний, інтелектуальний та освітньо-професійний компоненти (С. Гаврилюк); конкурентоздатність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти приватної форми власності (В. Корсакевич); конкурентоздатність управлінської команди освітніх організацій; працівників банків та торговельних організацій (Л. Карамушка, О. Креденцер), розвиток конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу (В. Жовнер) та інші. Щодо дослідження конкурентоздатності майбутніх спеціалістів туристичної галузі, то вони майже не проводилися.

Насамперед надамо опис поняття «конкурентоздатність» особистості. Так, у психології під конкурентоздатністю особистості розуміється та характеристика, яка забезпечує швидку адаптацію до навколишнього світу, готовність успішно виконувати професійну та інші види діяльності за найвищими стандартами, а також здатність генерувати нові оригінальні ідеї, аргументувати їх важливість для соціального, професійного, особистісного розвитку й створювати умови для їх ефективного втілення [2; 3].

На основі аналізу наукової літератури, враховуючи сутність конкурентоздатності особистості, конкурентний характер розвитку туристичної галузі та психологічні характеристики фахівця туристичного бізнесу можемо зазначити, що конкурентоздатність майбутніх фахівців туристичної галузі це здатність швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільно-економічних умов, бути спрямованим на досягнення, мати потребу в автономії, бути цілеспрямованим та рішучим, вміти йти на розумний ризик [1; 2; 4].

Конкурентоздатність особистості тісно пов'язана з такою характеристикою як досягнення успіху. Однак, варто зауважити, що досягнення успіху в професійній діяльності регулюють певні фактори, до яких належать особистісні та соціальні фактори [7]. Особистісні фактори складають індивідуально-психологічні чинники (індивідуально-психологічні та ділові якості, потреби, інтереси, соціальні установки, цінності особистості, мотивація досягнення, здібності особистості, психологічна гнучкість, рівень домагань, активність) та статусні характеристики особистості (стать, вік, рівень освіти, знань та досвіду, професіоналізм, моделі поведінки, дохід, статус особистості в суспільстві). До соціальних факторів відносяться економічна та політична ситуація в країні, правове та соціокультурне середовище, інститут освіти, особливості ринку праці.

Індивідуально-психологічні та ділові якості, цінності, здібності, психологічну гнучкість, активність, рівень освіти, знань та досвіду, професіоналізм, моделі поведінки майбутні фахівці туристичної галузі можуть як самі безпосередньо розвивати, так і може надавати в цьому допомогу держава. Так, у розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» від 16 березня 2017 р. № 168-р. [6] зазначено, що однією із основних стратегічних цілей розвитку сфери туризму та курортів є організація системи якісної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців

туристичного супроводу та обслуговування, інших професій сфери туризму і курортів. Основними напрямками реалізації Стратегії за напрямом «Розвиток людських ресурсів» є удосконалення системи професійної підготовки фахівців сфери туризму та курортів та інших сфер діяльності, пов'язаних із туризмом, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки фахівців у сфері туризму та курортів та якості обслуговування споживачів туристичних послуг. Що в свою чергу сприятиме формуванню та розвитку конкурентоздатності фахівців туристичної галузі в процесі майбутньої професійної діяльності.

Соціальні фактори, що регулюють досягнення успіху у професійній діяльності в значній мірі забезпечує держава. Так, метою реалізації Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року є формування сприятливих умов для активізації розвитку сфери туризму та курортів згідно з міжнародними стандартами якості та з урахуванням європейських цінностей, перетворення її на високорентабельну, інтегровану у світовий ринок конкурентоспроможну сферу, що забезпечує прискорення соціально-економічного розвитку регіонів і держави в цілому, сприяє підвищенню якості життя населення, гармонійному розвитку і консолідації суспільства, популяризації України у світі [7]. Що свідчить про потужні наміри та кроки держави у підтримці та розвитку туристичної галузі і, отже, створення сприятливого середовища для конкуренції. А це в свою чергу ставить питання перед майбутніми фахівцями туристичної галузі щодо їхньої конкурентоздатності.

Мета статті: аналіз прояву конкурентоздатності майбутніх спеціалістів туристичної галузі.

Результати досліджень Дослідження конкурентоздатності здійснено із 75 студентами – майбутніми спеціалістами туристичної галузі, що навчаються в Мукачівському державному університеті.

Ми передбачаємо, що на розвиток конкурентоздатності у майбутніх спеціалістів туристичної галузі впливає те, на яку кар'єру вони будуть спрямовані, очевидно, це спрямованість на кар'єру підприємця, менеджера. А також основою здатності до конкуренції є такі характеристики, як: спрямованість на досягнення, успіх, вміння йти на розумний ризик, здібності до організації справи вміння вести комунікацію, в той же час. Отже, для дослідження використано методу «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. Чикер і В. Винокурової), методу діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методу діагностики міри готовності до ризику Шуберта та методу дослідження комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2) [5].

За методикою вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. Чикер і В. Винокурової) ми визначили кар'єрні устремління майбутніх спеціалістів туристичної галузі. Оскільки галузь туризму потребує підприємливих людей та тих, хто вміє організувати справу та роботу, то очевидно конкурентоздатними є ті майбутні спеціалісти туристичної галузі кому притаманні такі кар'єрні орієнтації, як підприємництво, менеджмент, а також кар'єрні орієнтації, що близькі до них (автономія, виклик). На кар'єрну орієнтацію «менеджмент» спрямовано найбільше студентів 26,7% (20 осіб) та «підприємництво» – 10,7% (8 осіб). Кар'єрну орієнтацію «автономія» обирають 21,3% (16 осіб) та «виклик» – 6,7% (5 осіб) Що до інших кар'єрних орієнтацій, то тут кар'єрну орієнтацію «стабільність» обирає 16%, «професійна – компетентність» – 5,3%, «служіння» – 8%. Отже, студенти мають різні кар'єрні орієнтації. Найчастіше обирають кар'єрні орієнтації «менеджмент», «автономія», «стабільність» та «підприємництво». А спрямованість на дані кар'єрні орієнтації є важливими у процесі розвитку конкурентоздатності майбутніх спеціалістів туристичної галузі.

Порівняння даних методики КОЗ-2 у студентів з різними кар'єрними орієнтаціями показало, що між показниками комунікативних здібностей у представників з різними кар'єрними орієнтаціями відмінності на статистичному рівні. Найвищі показники середніх значень комунікативних здібностей ($X=3,75\pm 1,41$), які наближені до високого рівня визначено у

студентів, що обирають кар'єрну орієнтацію «менеджмент». Також середнього рівня прояву комунікативні здібності спостерігаються у представників кар'єрної орієнтації «підприємництво» ($X=3,13\pm 1,36$). Тобто, спрямованість на менеджмент та підприємництво пов'язані на більш високий рівень прояву комунікативних схильностей. У студентів, що обирають кар'єрні орієнтації «автономія» та «виклик» середні значення знаходяться в межах середнього рівня. Найвищі середні значення організаторських здібностей у опитаних з кар'єрною орієнтацією «менеджмент» ($X=3,55\pm 1,61$), далі «підприємництво» ($X=2,63\pm 1,30$) та «автономія» ($X=2,50\pm 1,67$). Отже, за найвищі показники комунікативних та організаторських здібностей у студентів, що обирають кар'єрну орієнтацію «менеджмент» та «підприємництво». Це свідчить про конкурентоздатність майбутніх спеціалістів туристичної галузі.

Однією з психологічних характеристик конкурентоздатної особистості є вміння йти на розумний, виважений ризик. У психології ризик розуміється як висока ймовірність появи небажаних наслідків, втрат. Це стан між двома полярними випадками – впевненістю і невизначеністю; ситуація, що дозволяє виявити не тільки можливі наслідки кожного варіанту прийняття рішення, але і ймовірність їх появи. При цьому серед основних причин невизначеності можна відзначити неясність ситуації і можливих результатів, а також ролі людини, що приймає рішення. Однак, в сучасних реаліях розвитку туристичної галузі майбутній фахівець розуміє, що потрібно йти на ризик у професійній діяльності. Але цей ризик повинен бути виваженим та розумним.

За методикою діагностики міри готовності до ризику Шуберга, які дозволяють представити загальні дані: із опитаних студентів 14,6% мають високий, 53,4% – середній рівень та 30,6% мають низький рівень готовності до ризику. Отже, більше половини майбутніх спеціалістів туристичної галузі готові до помірного, виваженого ризику у майбутній професійній діяльності, що свідчить про їхню конкурентоздатність.

Представляємо опис результатів дослідження готовності до ризику залежно від кар'єрних орієнтацій досліджуваних. Найвищі показники середніх значень у опитаних, що обирають кар'єрну орієнтацію «менеджмент» ($X=3,85\pm 10,58$). Порівняння індивідуальних показників показало, що представники кар'єрної орієнтації «Менеджмент» мають високий рівень прояву готовності до ризику. Отже, найбільше готові ризикувати студенти, що спрямовані на кар'єрну орієнтацію «менеджмент», що свідчить про їхню конкурентоздатність. За методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса визначено, що у всіх групах студентів з різними кар'єрними орієнтаціями рівень мотивації до успіху знаходяться в межах помірно високого рівня. Вони готові до ризику. При цьому їхня мотивація до успіху впливає і на сподівання

на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більший, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику.

Отже, помірно високий рівень мотивації до успіху студентів свідчить про конкурентоздатність у майбутній діяльності у сфері туризму, адже вони готові до прийняття ризикованих рішень.

На основі кореляційного аналізу виділено один кореляційний зв'язок. Шкала кар'єрної орієнтації «менеджмент» помірно корелює з шкалою «організаторські здібності» ($r = 0,351$). Чим більше у студентів проявлятиметься спрямованість на кар'єрну орієнтацію «менеджмент», тим більше проявлятимуться організаторські здібності. Однак, даний взаємозв'язок є слабким, що спонукає нас до пошуку інших характеристик, що впливають на конкурентоздатність майбутніх працівників туристичної галузі. Отримані емпіричні результати свідчать про те, що для формування та розвитку конкурентоздатного спеціаліста туристичної галузі у системі підготовки важлива роль повинна бути відведена не тільки психологічним дисциплінам, а і активним, практичним методам. Одним з таких методів є психологічний тренінг, який є ефективним методом навчання і впливу на особистість у процесі фахової підготовки.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Аналіз результатів дослідження уможливило зробити наступні висновки:

- студенти спрямовані на різні кар'єрні орієнтації, найчастіше обирають кар'єрні орієнтації «менеджмент», «автономія», «стабільність» та «підприємництво»;
- найвищі прояви комунікативних та організаторських здібностей у студентів, що обирають кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «підприємництво»;
- більше половини опитаних готові до помірного, виваженого ризику у майбутній професійній діяльності;
- найбільше готові ризикувати студенти, що спрямовані на кар'єрну орієнтацію «менеджмент»;
- проявляється помірно високий рівень мотивації до успіху.

Отримані дані свідчать про конкурентоздатність майбутніх спеціалістів туристичної галузі. Конкурентоздатність у майбутніх спеціалістів туристичної галузі розвивається у процесі їхньої професійної підготовки під час навчання у закладах вищої освіти.

Перспективу дослідження вбачаємо у розширенні дослідження тих характеристик, що впливають на конкурентоздатність майбутніх працівників туристичної галузі. А також у розробці та проведенні активних методів навчання з студентами спеціальності «туризм» з метою розвитку у них характеристик конкурентоздатності.

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І. Психологічна характеристика конкурентоздатності майбутнього фахівця туристичної галузі / Л.І. Березовська. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 48. – 2018. – С. 48–52.
2. Варій М.Й. Психологія особистості. / В.Й. Варій. – ЦУЛ, 2008. – 592 с.
3. Ваврик А. Професіоналізм та конкурентоздатність особистості: психолого-соціальні аспекти. / А. Ваврик. // Демократичне врядування. – 2013. – Вип. 12. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_12_10
4. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій). *Монографія*. / Л.М. Карамушка, О.А. Філь-К.: Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
5. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов. // за ред. Т. І. Пашукової. – 2-ге вид., стер. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.
6. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 березня 2017 р. № 168 р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року.» – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249826501>
7. Соціологія і психологія : навч. посіб. / за ред. Ю.Ф. Пачковського. – К.: Каравела, 2009. – 267 с.

References

1. Berezovska L.I. *Psycholohichna kharakterystyka konkurentozdatnosti maibutnoho fakhivtsia turystychnoi haluzi* // Aktualni problemy psykolohii : zb. nauk. pr. Instytut psykolohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. T.I. Orhanizatsiina psykolohiia. Ekonomichna psykolohiia. Sotsialna psykolohiia. – Vyp. 48. 2018. p. 48–52.
2. Varii M.I. *Psykolohiia osobystosti*. TsUL, 2008. 592 p.

3. Vavryk A. Profesionalizm ta konkurentozdatnist osobystosti: psykhologo-sotsialni aspekty. Demokratychne vriaduvannia. 2013. Vyp. 12. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_12_10
4. Karamushka L.M., Fil O.A. Formuvannia konkurentozdatnoi upravlinskoї komandy (na materialі diialnosti osvitynih orhanizatsii). Monohrafiia. K.: Firma «INKOS», 2007. 268 p.
5. Pashukova T.I., Dopira A.I., Diakonov H.V. Praktykum iz zahalnoi psykhologii zared.. T. I. Pashukovoi. – 2-he vyd., ster. K. : T-vo «Znannia», KOO, 2006. 203 p.
6. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 bereznia 2017 r. № 168 r «Pro skhvalennia Stratehii rozvytku turyzmu ta kurortiv na period do 2026 roku.» – Rezhymdostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249826501>
7. Sotsiolohiia i psykholohiia: navch. posib. zared.. Yu.F. Pachkovskoho. K.: Karavela, 2009. 267p.

В статье представлены результаты исследования конкурентоспособности будущих специалистов туристической отрасли. Эмпирически определено, что будущие специалисты туристической отрасли в основном направлены на различные карьерные ориентации: «менеджмент», «автономия», «стабильность» и «предпринимательство»; высокие проявления коммуникативных и организаторских способностей у тех, кто выбирает карьерные ориентации «менеджмент» и «предпринимательство»; готовы к умеренному, взвешенному риску в будущей профессиональной деятельности; больше готовы рисковать те, кто направлены менеджмент», направлены на умеренно высокий уровень мотивации к успеху. Отмечено, что для формирования и развития конкурентоспособного специалиста туристической отрасли в системе подготовки используют активные методы обучения.

Ключевые слова: конкурентоспособность, будущие специалисты туристической отрасли, карьерные ориентации, риск, коммуникативные способности, организаторские способности, мотивация к успеху.

The article presents the results of the theoretical and empirical research of the competitiveness of future specialists in the tourism industry. It is determined that the development of the tourism industry is regulated at the legislative level through the adoption of the Strategy for the development of tourism and resorts for the period up to 2026. For the development of competitiveness of future specialists in the tourism industry, the kind of career they are aimed at (obviously the focus on the career of an entrepreneur, manager) affects the tourism industry. The basis for the ability to compete is the following characteristics: attitude towards achievement, success, ability to go for reasonable risk, ability to organize communication skills, at the same time. It is empirically investigated that future specialists in the tourism industry are mainly aimed at different career orientations, most often choose the career orientations of "management", "autonomy", "stability" and "entrepreneurship"; the highest manifestations of communicative and organizational skills among students who choose career orientations "management" and "entrepreneurship"; more than half of respondents are ready for a moderate, weighted risk in future professional activity; the most willing to risk students, aimed at the career orientation of "management"; a moderately high level of motivation for success is manifested. The revealed relationship of career orientation "management" with a scale "organizational capacity" is low and with direct interdependence. It is noted that for the formation and development of a competitive future specialist of the tourism industry in the system of training, psychological disciplines are used and social and psychological trainings are used as active, practical methods. It is determined that the prospect of the study is to expand the study of those characteristics that affect the competitiveness of future specialists in the tourism industry. And also in developing and implementing active teaching methods with students of the specialty "tourism" in order to develop their competitiveness characteristics.

Key words: competitiveness, future specialists of the tourism industry, career orientations, risk, communicative abilities, organizational skills, motivation for success.

УДК 37.015.3:159.964.2

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-255-258

Нелін Євген Володимирович,
кандидат педагогічних наук, психоаналітик,
м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ МЕТАПСИХОЛОГІЇ З. ФРЕЙДА (Ч. 2)

Розкриваються особливості психоаналітичної педагогіки З. Фрейда у контексті структурної моделі психіки. Обґрунтовуються теоретичні засади сексуального виховання і домінуюча роль потягів у роботі дитячої психіки. Акцентовано увагу на взаємодії «Воно», «Я» і «Над-Я». Доведено, що завдання психоаналізу в освіті ідентичні до психотерапевтичних завдань, а робота учителя має бути спрямована на розширення роботи «Я» і зменшення впливу «Воно». Зроблено висновок, що каркас психоаналітичної педагогіки становили положення про розгляд педагогічних проблем у взаємодії між «Воно», «Я» і «Над-Я»; врахування постійного конфлікту між індивідуальними бажаннями і колективними нормами; ставлення до виховання як до профілактики ірраціональних поведінкових проявів.

Ключові слова: психоаналіз, педагогіка, психоаналітична педагогіка, сексуальне виховання, З. Фрейд, метапсихологія.

Постановка проблеми. Відкриття, зроблені З. Фрейдом у психології та суміжних до неї науках, продовжують спонукати науковців до подальших досліджень невідомої сфери людини, визначенні практичного використання психоаналітичного надбання у профілактичних і виховних цілях. Найбільший ресурс для нових досліджень психоаналізу в освітній практиці дає концепція сексуального виховання, а також структурна модель функціонування психіки, які відображені в усіх працях З. Фрейда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У першій частині дослідження нами було прослідковано еволюцію психоаналітичної педагогіки на ранніх етапах її становлення і розкрито погляди З. Фрейда на взаємодію психоаналізу і педагогіки.

Мета статі: розкрити ключові ідеї психоаналітичної педагогіки у контексті структурної моделі психіки З. Фрейда.

Завдання дослідження: 1) встановити зміст ключових положень психоаналізу у контексті метапсихології З. Фрейда; 2) виявити особливості поглядів З. Фрейда на використання психоаналізу в педагогічній практиці. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовано герменевтичний і проблемний підходи, що дозволило інтерпретувати погляди З. Фрейда щодо використання психоаналізу в освітній практиці.

Результати дослідження. Фундаментом концепції психоаналітичної педагогіки вважаються ідеї З. Фрейда про панівну роль несвідомих потягів і використання концепції сексуального виховання. Концепція сексуального виховання розроблялася З. Фрейдом на засадах теорії потягів, згідно якої кожна людина перебуває під впливом потягів до життя (Ерос) і смерті (Танатос). З. Фрейд вважав, що джерелом для Ероса є лібідо – сексуальна

енергія, яка спрямована на створення, прогрес, креатив і все, що пов'язано з любов'ю. Джерелом Танатоса послідовники З. Фрейда, насамперед С. Шпільрейн і В. Штекель, визначали мортидо – енергію руйнування, смерті і хаосу, яка у подальшому була розподілена на власне мортидо (самознищення) і деструдо (руйнування навколишнього світу і нанесення шкоди оточуючим). У своїх дослідженнях З. Фрейд ключове значення відводив Еросу. Він мотивував це тим, що порівняно із бажанням спати та їсти, на сексуальний потяг від дитинства постійно тиснуть спочатку батьки, а пізніше вихователі й учителі. У своїх працях З. Фрейд прагнув довести, що мораль суспільства сформувалась таким чином, що того, хто обговорює почуття і сексуальний потяг, вважають «божевільним», оскільки нормальна людина, при такому обговоренні, має відчувати сором [4, с. 55].

На думку російського дослідника М. Рожкова, формування особистості пов'язано не лише зі свідомістю, а й з несвідомим, в глибинах якого концентрується великий потенціал, який сприяє розкриттю задатків, що у підсумку реалізує потребу кожної людини у самоактуалізації. Оскільки перші психоаналітики критикували авторитарну педагогіку за пригнічення потягів у дітей, одним із завдань психоаналітичної педагогіки вони вбачали допомогу дитині у своєчасній сублімації, тобто перерозподілі психічної енергії у соціально корисну діяльність, яка є основою подальшого виконання соціальних ролей у суспільстві. Реалізація цього завдання є неможливою без сформованої системи ціннісних орієнтацій, які усталюючись поступово витісняють мортидозні потяги (агресію, заздрість, егоїзм тощо) [4, с. 54–55].



Рис. 1. Структурна модель психіки за З. Фрейдом

Специфіка формування ціннісних орієнтацій особистості найбільш повно розкривається у контексті структурного підходу (Рис. 1), який передбачає виокремлення трьох сфер психіки: Воно (Id), Я (Ego), Над-Я (Super-Ego), що гармонійно взаємодіють між собою. Найбільш архаїчною структурою, яка живе в людині від народження, є «Воно». Головне завдання «Воно» – пошук задоволення, реалізація потреб нижчого рівня, розрядка внутрішньої напруги. У структурі «Воно» відсутні закони логіки, принципи моралі, розуміння добра і зла. «Воно» повністю ірраціональне, егоїстичне, імпульсивне, сліпе та вимогливе, оскільки в його основі перебуває лише потяг до задоволень. Прагнучи до постійного задоволення та уникаючи більших відчуттів, «Воно» живе за принципом «тут і зараз», нехтуючи нормами моралі та суспільними заборонами.

Протилежною інстанцією «Воно» є «Над-Я», яке формується з набуттям людиною життєвого досвіду. Розвиток «Над-Я» відбувається на тлі суперечності між захопленням дитини (за послух) і покаранням (за непокору). Фундамент «Над-Я» складає етичний кодекс, в якому зберігаються ідеали, цінності, моральні принципи та норми поведінки. Завдяки впливу батьків, учителів та соціального середовища, дитина поступово привчається розрізняти, що добре і морально, а що погано і аморально. У теорії З. Фрейда «Над-Я» поділяється на дві підструктури: Я-Ідеал і Совість [1, с. 289–290].

Поступово від «Воно» відокремлюється «Я». У той час як «Воно» прагне до задоволення, а «Над-Я» до досконалості, «Я» керується принципом реальності, прагнучи у підсумку задовольнити потяги «Воно», узгодивши їх з реальністю і цінностями «Над-Я». Таким чином «Я» відкладає задоволення

потягів до того моменту, коли людина отримує максимальне задоволення при мінімальних неприємних наслідках [3, с. 115].

Розробляючи структурну модель психіки З. Фрейд найменше уваги приділяв «Я», характеризуючи її як слабку структуру, що обслуговує інтереси трьох сторін – «Воно», реальності і «Над-Я». Відносини між «Я» та «Воно» З. Фрейд спроектував на відносини між вершником і конем, відповідно до яких вершник відчуває, що рухається самостійно, тоді як у реальності рухається кінь, а вершник лише керує ним. У цьому сенсі «Воно» є істинним керівником, оскільки самостійно вирішує підкоритися волі вершника чи скинути його [7].

Психоаналітична педагогіка З. Фрейда ґрунтується на положенні, що внутрішні потяги дитини, її бажання та суспільні норми конкурують між собою за вплив на поведінку. З цього ракурсу завдання учителя в освіті ідентичні до завдань психоаналітика у психотерапії, головним із яких є навчіння відкладати миттєві задоволення на потім. Тобто перейти від принципу задоволення до принципу реальності, поступово перевівши інформацію з «Воно» до «Я».

Водночас З. Фрейд застерігає від зловживань учителями методами психоаналізу. У передмові до праці О. Пфістера «Психоаналітичний метод» (1913) З. Фрейд зазначає таке: «Лікар має справу з усталеними психічними утвореннями, тоді як учитель працює з гнучким матеріалом і тому не повинен формувати психіку дитини згідно з власними ідеалами» [8]. У 1925 р. виходить праця австрійського педагога А. Айхорна «Важкий підліток», у передмові до якої З. Фрейд пише: «Діяльність педагога – це своєрідна робота, яку неможливо ані замінити психоаналітичним впливом, ані слідувати з ним. Психоаналіз може бути дуже корисним для виховання, однак не повинен його змінювати. Ця заміна не тільки неможлива практично, але і суперечить деяким теоретичним положенням психоаналізу [...]. Дитина, якою б хитрою чи збентеженою вона не була, допоки не є невротиком, а тому психоаналіз і корекційна педагогіка не повинні один одного підміняти» [9].

Порівнюючи освітній процес з психоаналітичним, французька дослідниця К. Міло наголошує, що вони мають спільну мету – забезпечити домінування принципу реальності над принципом задоволення у клієнта та учня відповідно. Як психоаналітики, так і вчителі, у своїй роботі керуються ідентичними прийомами: позитивне налаштування, нейтральність і навіювання. Однак, на думку К. Міло, З. Фрейд застерігав аналітиків та учителів від надмірного захоплення сутєстю, оскільки учитель, який позиціонує себе як Я-Ідеал, уможливує підкорення учнів власним цінностям і поглядам на життя. Така позиція учителя до учнів ідентична позиції батька до дитини. Едипальність цих відносин передбачає, з однієї сторони, що дитина починає підкорюватися поглядам учителя, інтроєкуючи його особисті якості, а з іншої – дитина, завдяки цьому, поступово розширює сферу самосвідомості і підкорюється принципу реальності [10, с. 137].

Як приклад К. Міло наводить слова А. Айхорна, який працював з юними правопорушниками. У праці «Важкий підліток» А. Айхорн стверджує, що зміна характеру і делінквентної поведінки підлітка можлива лише у результаті нової орієнтації на Я-Ідеал. Першим об'єктом, особисті якості якого інтегрує дитина, що перебуває в умовах колонії чи дитячого будинку, є учитель, завдяки якому асоціальний підліток відновлює у своїй психіці образ батька (матері) та встановлює необхідні емоційні відносини. Саме завдяки такій моделі взаємодії, як стверджує А. Айхорн, діти, що перебувають у колоніях, найбільш ефективно проходять процес перевиховання [10, с. 140]. Однак сам З. Фрейд, у праці «Очерк психоаналізу», що була опублікована після його смерті, стверджував, що як би заманливо не було психоаналітику стати учителем, моделлю, ідеалом для інших людей і формувати їх за власним образом, йому не слід забувати, що діючи таким чином, він лише повторює помилку батьків, які пригнічували незалежність своєї дитини власним впливом, а тому такий підхід учителя лише замінить ранню залежність дитини новою залежністю» [2, с. 154–155].

Послідовники З. Фрейда, які у професійних колах були наречені фрейдистами, оскільки поділяли ідею домінування несвідомих потягів у психіці людини, вважали, що потяги дитини зумовлені переважно егоїстичними та аморальними мотивами, які неможливо подолати. Єдине, що можливо зробити – це працювати із сублімацією, спрямовувувати енергію дитини на альтруїстичні цілі та пізнавальну діяльність. Саме сублімація, особливо в період статевого дозрівання, має визначати головний зміст виховання. Фрейдисти були переконані, що людина – це єдина істота, яка є жертвою свого дитинства. На думку Т. Левченко, психоаналіз допомагає дитині управляти ірраціональною сферою своєї психіки, навчає аналізувати власні внутрішні конфлікти, нейтралізувати афекти і встановлювати душевну рівновагу [1, с. 190].

Загалом, ідеї впровадження психоаналізу в освітню практику у першій половині ХХ ст. ґрунтувалися на сподіваннях, що завдяки психоаналізу можна вплинути на загальну профілактику неврозів. У психоаналітичному середовищі панувала думка про шкідливий вплив авторитарної педагогіки, яка пригнічувала потяги, а тому викликала неврози. Зважаючи на це, основними положеннями, що склали каркас теорії психоаналітичної педагогіки, були тези про 1) необхідність розгляду педагогічних проблем у взаємодії між «Воно», «Я» та «Над-Я», що суперечили один одному; 2) наявність постійної напруги і внутрішніх конфліктів між індивідуальними бажаннями і колективними нормами; 3) витіснення залишків травматичного досвіду та

афективних переживань до сфери несвідомого, звідки вони продовжують впливати на життєдіяльність через різні символічні прояви (сновидіння, описки, обмовки тощо); 4) визначення виховання як профілактики або допомоги у самостійному подоланні людиною ірраціональних імпульсів [5, с. 161–162]. З. Фрейд був переконаний, що виховати особистість можливо при мінімальних втрахах у соціально-культурному житті, взявши до уваги відкриття психоаналізу щодо комплексів і неврозів, ознайомившись із якими учитель віднайде вказівки, як тримати себе з учнями [6, с. 121].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Психоаналітична педагогіка на початку ХХ ст. – явила собою яскравий приклад альтернативної освіти. Педагоги практики намагалися віднайти в ідеях З. Фрейда засоби для зниження рівня агресивності учнів, реалізації їх природних здібностей, розширення поля свідомості у навчанні. Поряд з тим, що З. Фрейда прийнято вважати засновником психоаналітичної педагогіки, у подальшому найбільш глибоко ідеї психоаналізу в освіті були розкриті його донькою Анною, а також у працях К. Абрахама, Е. Еріксона, Ш. Ференці та ін. Яскравим прикладом психоаналітичної педагогіки на засадах ортодоксального психоаналізу (фрейдизму) є експериментальний дитячий будинок «Баумгартен» (1919) та авторська школа О. Нілла «Саммерхілл» (1924), яка ґрунтувалась на засадах педагогіки свободи і мала багато спільного зі школою М. Монтессорі.

Список використаних джерел

1. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція (Монографія). Вінниця: «Нова книга», 2007. – 656 с.
2. Лейбін В. М. Психоанализ: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
3. Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. Психология личности: Теория и исследования. – М.: АспектПресс, 2001. – 607 с.
4. Рожков Н. Т. Психоаналитическая педагогика: теория и технологии: МАБИВ; Орел, 2013. – 154 с.
5. Федотова О. Д. Формирование теоретико-методологических основ немецкой психоаналитической педагогики / О. Д. Федотова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск IV. – Ростов-на-Дону, РГПУ, 2002. – С. 151–164.
6. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
7. Фрейд З. Я и Оно. Собрание сочинений в 10 томах. Том 3. Психология бессознательного. – М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 324 с.
8. Freud, S. Prefazione a «Il metodo psicoanalitico» di Oskar Pfister (1913), Torino, Boringhieri, 1977. – 77 p.
9. Freud, S. Prefazione a «Gioventù travolta» di August Aichhorn (1925), Inibizione, sintomo e angoscia e altri scritti: 1924-1929, Torino, Boringhieri, 2000.
10. Millot C. Freud anti-pedagogue. La bibliothèque d'Ornicar, Editions du Seuil, Paris, 1979.

References

1. Levchenko T. I. Yevropejs'ka osvita: konvergenciya ta dyvergenciya [European education: convergence and divergence] (Monografiya). Vinnycya: «Nova knyga», 2007. – 656 s.
2. Leybin V. M. Psihoanaliz: Uchebnoe posobie [Psychoanalysis: Textbook], 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008. – 592 s.
3. Lourens A. Pervin, Oliver P. Dzhon. Psihologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya [Psychology of personality: Theory and research]. – М.: АспектПресс, 2001. – 607 s.
4. Rozhkov N. T. Psihoanaliticheskaya pedagogika: teoriya i tehnologi [Psychoanalytic Pedagogy: Theory and Techniques]: МАБИВ; Орел, 2013. – 154 s.
5. Fedotova O. D. Formirovanie teoretiko-metodologicheskikh osnov nemetskoj psihoanaliticheskoy pedagogiki [Formation of theoretical and methodological foundations of the German psychoanalytic pedagogy] / O. D. Fedotova // Izvestiya Yuzhnogo otdeleniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya. Vypusk IV. – Rostov-na-Donu, RGPU, 2002. – S. 151–164.
6. Freud S. Psihologiya bessoznatelnogo [Psychology of the unconscious]: Sb. proizvedeniy / Sost., nauch. red., avt. vstup. st. M. G. Yaroshevskiy. – М.: Prosveschenie, 1990. – 448 s.
7. Freud S. Ya i Ono [The Ego and the Id]. Sbranie sochineniy v 10 tomah. Tom 3. Psihologiya bessoznatelnogo. – М.: ООО «Фирма STD», 2006. – 324 s.
8. Freud, S. Prefazione a «Il metodo psicoanalitico» di Oskar Pfister (1913), Torino, Boringhieri, 1977. – 77 p.
9. Freud, S. Prefazione a «Gioventù travolta» di August Aichhorn (1925), Inibizione, sintomo e angoscia e altri scritti: 1924-1929, Torino, Boringhieri, 2000.
10. Millot C. Freud anti-pedagogue. La bibliothèque d'Ornicar, Editions du Seuil, Paris, 1979.

Во второй части раскрываются особенности психоаналитической педагогики З. Фрейда в контексте структурной модели психики. Обосновывается теоретический базис сексуального воспитания и доминирующая роль влечений в работе детской психики. Акцентировано внимание на взаимодействии «Оно», «Я» и «Сверх-Я». Доказано, что задания психоанализа в образовании идентичны заданиям в психотерапии, а работа учителя должна быть сосредоточена на расширении работы «Я» и уменьшении влияния «Оно». Сделан вывод, что каркас психоаналитической педагогики составляли положения об изучении педагогических проблем через взаимодействие между «Оно», «Я» и «Сверх-Я».

Ключевые слова: психоанализ, педагогика, психоаналитическая педагогика, сексуальное воспитание, З. Фрейд, метаспсихология.

Formation of Psychoanalytical Pedagogy in the context of S. Freud's metapsychology (Part 2). In the second part, the features of the psychoanalytic pedagogy of S. Freud are revealed in the context of the structural model of the psyche. The theoretical basis of sex education and the dominant role of drives in the work of the child's psyche are substantiated. Attention is focused on the interaction of "Id", "Ego" and "Super-Ego". It is proved that the tasks of psychoanalysis in education are identical to the tasks in psychotherapy, and the work of the teacher should be focused on expanding the work of "Ego" and reducing the influence of "Id". It was concluded that the framework of psychoanalytic pedagogy was the provisions on the study of pedagogical problems through the interaction between "Id", "Ego" and "Super-Ego"; the adoption of a constant conflict between individual desires and collective norms; attitude to education as to the prevention of irrational behavioral manifestations.

Key words: psychoanalysis, pedagogy, psychoanalytic pedagogy, sexual education, S. Freud, metapsychology.

УДК 821.161.2.09(477.87) «18-19»

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-258-260

Шинкар Марія Іванівна,

магістр, корекційний психолог,

Центр здоров'я та розвитку «Коло сім'ї», м. Львів,

Сньозик Ганна Іванівна,

магістр, спеціаліст з науково-дослідної роботи,

Карпатський інститут підприємництва Університету «Україна», м. Хуст

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ ФЕДОРА ПОТУШНЯКА

У статті досліджуються ментальні особливості закарпатських українців у наукових та художніх творах Ф.Потушняка. Увагу зосереджено на новелістиці письменника та його етнопсихологічних й етнографічних працях «Світогляд закарпатського народу», «Закарпатська українська етнографія». Встановлено, що науково-творча діяльність Ф.Потушняка є яскравим втіленням його ідейних переконань. Закарпатоукраїнський митець глибоко вивчав і систематизував філософію, етнографію та етнопсихологію краю, що надало йому можливість відобразити цілісну картину духу закарпатського українця у базових психоментальних рисах.

Ключові слова: ментальність, Федір Потушняк, етнопсихологія, закарпатоукраїнці, новелістика, регіональний психотип.

Постановка проблеми. Етнопсихологія (грец. *Ethnos* – плем'я народ, *psyche* – душа і *logos* – слово, вчення) – наука про психічні особливості, ментальність народу, властивості національного характеру [4, с. 251]. В Україні етнопсихологія започаткована працями М. Костомарова, В. Антоновича, І. Нечуя-Левицького, М. Драгоманова, М. Грушевського, розроблялася вченими націоцентричної орієнтації (Я. Ярема, Г. Ващенко, В. Янів, В. Стебельський, Г. Васильович та ін.). Для літературознавців етнопсихологія цікава тим, що у своїх дослідженнях широко використовує фольклор і художню літературу письменників різних епох як матеріал, в якому відображено риси українського менталітету.

Федір Михайлович Потушняк (1910-1960) – один з визначних культурно-освітніх діячів і творців української культури Закарпаття 40-50-х років ХХ ст., що посів помітне місце в історії української літератури Закарпаття, зробив вагомий внесок у наукове вивчення краю в гуманітарних аспектах (етнологія, археологія, історія, філософія, фольклористика, етнопсихологія). Він глибоко усвідомлював фундаментальну роль літератури в самоіндетифікації та самовдосконаленні етносу: «Література має велику задачу в культурному житті народу. Це вона відкриває нам очі на наше духовне народне я, на ті глибокі скриті тайники, які в житті народу учинкують. Без літератури ми ніколи не пізнаємо себе, ані нас ніхто не пізнає, ані не здобудемо собі відповідне оцінення і в найближчих нам народів» [10, с. 461]. Предметом літератури, на думку Ф. Потушняка, має стати «передусім дух народу і його суттєва основа» [10, с. 462]. А характеризувати дух закарпатського українця «можна тільки із вивчення його життя, фольклору, вірувань» [11, с. 76].

Науково-творча діяльність Ф. Потушняка є яскравим втіленням його ідейних переконань. Закарпатоукраїнський митець глибоко вивчав і систематизував філософію, етнографію та етнопсихологію краю, що дало йому можливість у власній художній творчості, передусім новелістиці, відобразити цілісну картину специфіки духу закарпатського українця у базових психоментальних рисах. Письменник відійшов від практики етнографічного побутописання своїх попередників і творив у руслі модерної літератури, яка поставила в центр уваги людину, «її внутрішні проблеми та ментальні процеси» [7, с. 21]. Л.Горболіс зазначила, що для письменників-модерністів, володіння інформацією етнопсихологічного та етнокультурного змісту

«означало урізноманітнити зв'язки літератури з життям, заглибитись у суспільно-економічні процеси, психологію, внутрішній світ, етику героїв, його зв'язки з природою, громадою, сакральним світом, іншими особливостями, удосконалити художнє моделювання дійсності» [2, с. 39].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідники з'ясували неповторну вартість новелістики Ф. Потушняка саме із майстерним відтворенням психологічних основ закарпатоукраїнців. Микола Лелекач вбачав у творах Ф.Потушняка, особливо у тих, «теми котрих автор бере з народних вірувань», «незвичайно велику літературну цінну» [3, с. 71]. На думку Василя Маркуся, джерелом оповідань письменника є «духовний світ нашого народу, підкарпатського села, якого автор єсть красним знавцем» [5, с. 202].

Перший ґрунтовний дослідник доробку Ф.Потушняка Євген Недзельський зазначив, що у прозі письменника «є дух народу, трепет народної душі» [8, № 43]. У «Критичних замітках про творчість Ф. Потушняка» літературознавець застосував цілісний підхід до висвітлення постаті митця, дослідив глибинний взаємозв'язок між його етнографічною працею і літературною творчістю. На думку критика наукова робота і художній дар Ф. Потушняка «дали йому через душу свого народу проникнути до глибини душі людини взагалі. Ідучи углиб реального, письменник досяг глибинного шару загальнолюдського» [8, № 45].

На присутність у новелістиці Ф. Потушняка «народного духу» вказували також інші дослідники – І. Вишневецький, В. Микитась, В. Фединишинець, В. Поп, Л. Голомб, М.Тиводар та ін. Увага до ментальних особливостей сприяла розгортанню екзистенційної проблематики у новелістиці Ф. Потушняка, адже українська ментальність є найсприятливішим ґрунтом для розвитку екзистенційного типу філософствування [6, с. 7]. Отже, усі дослідники наукової та художньої спадщини Ф. Потушняка звертали увагу на її ментальну спрямованість, однак системно це питання ще не вивчалось.

Мета статті: окреслити ментальний профіль закарпатського українця у новелістиці Ф. Потушняка та його етнопсихологічних й етнографічних працях.

Результати дослідження. Психологічну структуру характеру закарпатського українця Ф. Потушняк дослідив головним чином у працях «Світогляд закарпатського народу» та «Закарпатська українська етнографія». Дослідник виокремив головні характерологічні риси психотипу українця Закарпаття

початку ХХ ст.: містицизм, забобонність, велику прив'язаність до рідної скиби – свого краю, природи, родини, недовірливість і приниженість та, водночас, протест проти соціальної несправедливості. Ф. Потушняк підкреслив такі відмінні ознаки темпераменту закарпатця від інших регіональних етнотипів українців, як колективізм і раціоналізм на протигагу індивідуалізму та кордоцентризму.

Етнопсихологічні дослідження Ф. Потушняка органічно доповнює його новелістика, де ментальність закарпатських українців розкривається безпосередньо у психоповедінкових реакціях на життєві, часто межові ситуації. Такий ракурс дозволяє чіткіше визначити, проаналізувати та осмислити вдачу українських закарпатських селян, її вади та переваги, адже «література, як форма національної свідомості, спосіб самоздійснення нації, має зображати і ті, й інші, зображувати їх у єдності суперечностей заради самопізнання та самовдосконалення [11, с. 80]. Особливу увагу в новелістиці Ф. Потушняк звернув на сильну віру карпатоукраїнця початку ХХ ст. у містичні явища, яка межує із забобонністю – відсутністю правильного, наукового уявлення про зв'язки та закономірності явищ природи та суспільства. Віра у «нечисте» та викликаний нею містичний страх лежать в основі сюжетів цілої низки новел – «Американтош», «В мочарах», «Верба», «Вітряник», «Дарунок», «Упир», «Капелюх із зеленим пером».

У праці «Світогляд закарпатського народу» Ф. Потушняк наголошує на релігійній забобонності земляків: «Закарпатський українець не проник углиб релігійного поняття. Релігійна інституція у нього є продуктом установи, нормою, а не проявом спеціальної психіки... Він сильно забобонний, що є проявом соціальним, а не впливає зі самої душевної властивості народу [11, с. 86]. До проблеми релігійної забобонності Ф. Потушняк звертається і в новелі «Чудо». Осмислюючи віру закарпатських українців у Бога, письменник вказав на її практичну основу: «... за виконання обрядів, присисів, за молитви, дари і т. п. людина отримує на тому світі щасливе життя, а в противному пекло» [9, с. 67]. Загалом, на тлі сюжету новели «Чудо» у панорамній картині – «Церква блищала золоченим хрестом високо над розквітлим селом» [11, с. 81]. Ф. Потушняк змалював потяг закарпатського українця до Бога. Образ церкви, яка повна народу і об'єднує всі вікові категорії людей: старих, великих і маленьких, – постає моделлю буття, вічності.

Досліджуючи особливості психіки закарпатського українця, Ф.Потушняк відзначав таку негативну рису, як покірність, виплекану гнітом панщини і лихварства [11, с. 80]. Проблеми нездатності людини до спротиву несправедливості письменник порушує у новелах «Пригода», «Пугач», «Коза». Проте у більшості новел Ф.Потушняк показує, що загнані у крайні межі закарпатські українці дають опір «панам-гелевачам». Вияви духовної сили закарпатської частини українського народу у вигляді рішучого протесту і боротьби проти соціальної несправедливості, ментальна орієнтація на активну особистість властиві для новел «Візник», «Анатомія», «Сила життя», «Сільські лицарі», «Три богатирі».

І. Абрамова зазначає, що «етнопсихологічні концепції національного характеру враховують присутність такого фундаментального компонента етнічної ідентичності, як архетипи колективного несвідомого» [1, с. 12]. Рідна скиба, прив'язаність закарпатського селянина до якої акцентує у етнопсихологічних студіях Ф. Потушняк, становить Архетип Землі, Великої Матері у його творчості. Глибокий праязв'язок закарпатоукраїнця із землею письменник простежує у новелі «Прадідівська».

Ф. Потушняк – етнограф наголошував на родинній прив'язаності закарпатця: «Родина – це середовище, без якого він не може жити. Родичі, діти, жінка – це частина його тілесна і душевна. Він ніколи не лишить жінку, дітей.» [11, с. 80]. Родина виступає етноментальним архетипом у новелі «Право на життя». Тут звучить ідея цінності людської особистості взагалі і в рамках сімейних стосунків.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Ф. Потушняк, озброєний етнопсихологічними знаннями, у власній новелістиці змодельовував самобутній характерологічний портрет українців історико-етнографічного регіону Закарпаття. Письменник вказав на проблеми комплексу страху, забобонності, меншовартості, приниженості закарпатоукраїнця. Зосередження уваги на недоліках етноментальності українців Закарпаття спрямоване на їх усунення, на народне самовдосконалення, оздоровлення народного духу. Висвітлення таких переваг, як волелюбність, протест проти соціальної несправедливості та зв'язок із землею, родиною вказує на неповторне, горде і високо моральне духовне обличчя закарпатських українців.

Список використаних джерел

1. Абрамова І. Художнє трактування етнопсихологічних типів українця у прозі І.С.Нечуя-Левицького 60-80-х років ХІХ століття / І.Абрамова // Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Запоріжжя, 2002. – 18 с.
2. Горболіс Л. Парадигма народнорелігійної моральності в прозі українських письменників кінця ХІХ – початку ХХ ст. / Л.Горболіс. – Суми: ВАТ «СОД» видавництво «Козацький вал», 2004. – 200 с.
3. Лелекач М. Нові книжки: Пасічник: Оповідання. Народна бібліотека. – Ч. 10 / М.Лелекач // Літературна неділя. – 1942. – Р. II. – Ч. 7. – С. 71.
4. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р.Гром'яка, Ю.Коваліва, В.Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 752 с.
5. Маркусь В. Нові книжки: Ф.Пасічник. Гріх та інші оповідання. Народна бібліотека. – Ч. 30 / В.Маркусь // Літературна неділя. – 1944. – Р. IV. – Ч. 17. – С. 202-204.
6. Михайловська Н. Трагічні оптимісти. Екзистенційне філософствування в українській літературі ХІХ – першої половини ХХ ст. / Н.Михайловська. – Львів: Світ, 1998. – 212 с.
7. Небесьо Б. Любовний трикутник: Іван Франко – народ – модернізм / Б. Небесьо. – Сучасність. – Вересень. – 1991. – Ч. 9 (365). – С. 17-25.
8. Недзельський Є. Критические заметки о творчестве Ф. Потушняка / Є. Недзельський // Русское слово – 1942. – № 42-47.
9. Потушняк Ф. Мати-земля: Оповідання та ч. 3-тя роману «Повінь» / Ф. Потушняк. – Ужгород: Закарпат. обл. кн.-газ. вид-во, 1962. – 240 с.
10. Потушняк Ф. Рідна література / Ф.Потушняк // Потушняк Ф., Петровці І. Ворожки Осійських босоркань / Упорядкував І. Петровці. – Осій, 2011. – С. 461-462.
11. Потушняк Ф. Світогляд закарпатського народу / Ф. Потушняк // Потушняк Ф. Я і безконечність (Нариси історії філософії Закарпаття). – Ужгород: Гражда, 2003. – С. 75-88.

References

1. Abramova, I., 2002. Artistic interpretation of ethnopsychological types of Ukrainian in prose by I.S.Nechoyu-Levitsky 60-80-ies of the XIX century / I.Abramova // Autoref. dis. ... kand.filol.nauc. – Zaporozhye, 2002. – 18 p.
2. Gorbulis, L., 2004. The paradigm of religious moral in the prose of Ukrainian writers of the late nineteenth and early twentieth centuries. / L. Horboris. – Sumy: OJSC «SOD» publishing house «Kozatsky Val», 2004 – 200 p.

3. Lelecz, M., 1942. New books: Pasichnyk: Storytelling. National Library. – Ch. 10 / M.Lelecz // Literary Sunday. – 1942. – R. II. – Ch. 7. – P. 71.
4. Literary dictionary-directory, 2007 / Ed. R.Gromyaka, Y.Kovaliva, V.Teremka. – K.: VC «Academy», 2007. – 752 p.
5. Markus, V., 1944. New books: F.Pasichnyk. Sin and other stories. National Library. – Ch. 30 / B.Markus // Literary Sunday. – 1944. – R. IV. – Ch. 17. – P. 202-204.
6. Mikhailovskaya, N., 1998. Tragic optimists. Existential philosophizing in the Ukrainian literature of the nineteenth and first half of the twentieth century / N.Mikhailovskaya. – Lviv: World, 1998. – 212 p.
7. Nebeso, B., 1991. Love Triangle: Ivan Franko – People – Modernism / B.Nebeso. – Contemporaneity. – September – 1991. – Ch. 9 (365). – P. 17-25.
8. Nedzelsky, Y., 1942. Critical Notes on the Works of F.Potashniak / E.Nedzelsky // Russian Words. – 1942. – P. 42-47.
9. Patushnyak, F., 1962. Motherland: Stories and Part 3 of the novel «Flood» / F.Patushniak. – Uzhgorod: Transcarpathia. region kn.-gas. Type-in, 1962. – 240 p.
10. Patushnyak, F., 2011. Native literature / F.Patushniak // Patushnyak F., Petrovich I. Enemies of the Ossian bourgeoisie / Arranged by I. Petrovtsy. – Axis, 2011. – P. 461-462.
11. Patushnyak, F., 2003. Worldview of the Transcarpathian people / F.Patushnyak // Patushnyak F. I'm Infinite (Essays on the History of the Transcarpathian Philosophy). – Uzhgorod: Grazhda, 2003. – P. 75-88.

В статье исследуются ментальные особенности закарпатских украинцев в научных и художественных произведениях Ф. Потоушняка. Внимание сосредоточено на новеллистике писателя и его этнопсихологических и этнографических трудах «Мировоззрение закарпатского народа», «Закарпатская украинская этнография». Установлено, что научно-творческая деятельность Ф. Потоушняка является ярким воплощением его идейных убеждений. Закарпатоукраинский художник глубоко изучал и систематизировал философию, этнографию и этнопсихологию края, которое предоставило ему возможность отразить целостную картину духа закарпатского украинца в базовых психоментальных чертах.

Ключевые слова: ментальность, Федор Потоушник, этнопсихология, закарпатоукраинцы, новеллистика, региональный психотип.

Maria Shynkar, Anna Snozyk. Ethnopsihologicheskie studios by Fyodor Patushnyak. For literary critics, ethnopsychology is interesting because in its researches folklore and fiction of different epochs are widely used as a material that reflects the features of the Ukrainian mentality. The scientific and creative activity of F. Patushniak is a vivid embodiment of his ideological beliefs. Transcarpathian Ukrainian artist deeply studied and systematized the philosophy, ethnography and ethnopsychology of the region, which gave him the opportunity in his own artistic work, first of all, in the novels, to depict a coherent picture of the specifics of the spirit of Transcarpathian Ukrainian in basic psychological traits. The writer departed from the practice of ethnographic writing of his predecessors and worked in the framework of modern literature, which placed the person in the center of attention, "its internal problems and mental processes". The purpose of the present study is to outline the mental profile of Transcarpathian Ukrainian in F. Potushniak's journalism and its ethnopsychological and ethnographic works. The psychological structure of the nature of Transcarpathian Ukrainian F.Potushnyak explored mainly in the writings "Worldview of Transcarpathian people" and "Transcarpathian Ukrainian ethnography". The researcher outlined the main characterological features of the psychotype of a Ukrainian of Zakarpattia at the beginning of the 20th century: mysticism, superstition, great attachment to his native chip - his land, nature, family, distrust and humiliation, and, at the same time, a protest against social injustice. F.Potushnyak emphasized such distinctive features of the Transcarpathian temperament from other regional ethnotypes of Ukrainians, such as collectivism and rationalism, as opposed to individualism and cordocentrism. Ethnopsihologicheskie research F.Potushniak organically complements his novels, where the mentality of Transcarpathian Ukrainians is revealed directly in psycho-behavioral reactions to vital, often boundary situations. F.Potushnyak, armed with ethnoscological knowledge, in his own novels, was modeling a characteristic character portrait of Ukrainians of the historical and ethnographic region of Transcarpathia. The writer pointed to the problems of a complex of fear, superstition, low-levelness, humiliation of Transcarpathians. Focusing on the disadvantages of ethnonality of Ukrainians in Transcarpathia is aimed at eliminating them, improving people's self-perfection, and improving the people's spirit. Covering such benefits as freedom of love, protest against social injustice and ties with the earth, the family points to the unique, proud and highly moral nature of Transcarpathian Ukrainians.

Key words: mentality, Fyodor Patushniak, ethnopsychology, Transcarpathians, novels, regional psychotype.

УДК 14:159.955(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-260-264

Lechner Ilona,

doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyarország tanár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász

A FOGALMI METAFORÁK SZEREPE A BŰN FOGALOM KONCEPTUALIZÁCIÓJA SORÁN

A tanulmány részletesen foglalkozik a konceptualizációs folyamattal, a nyelv, a gondolkodás valamint a kultúra összefüggéseivel. Bemutatja a fogalmi metafora-elmélet legfőbb jellemzőit, illetve kihangsúlyozza annak fontos szerepét a konceptualizáció során. Az elmélet szerint elvont fogalmakat konkrét fogalmak segítségével érthetünk meg. Ezt a folyamatot a 'bűn' fogalom példáján mutatja be számos példát sorakoztatva fel.

Kulcsszavak: konceptualizáció, fogalmi metafora, fogalmi metafora-elmélet, elvont fogalmak.

Bevezetés: problémafelvetés Egy fogalomnak csak akkor van jelentése számunkra, csak akkor hordoz információt, ha azzal kapcsolatosan van bármilyen tapasztalatunk. A jelentés valójában azonos a konceptualizációval [1: 243]. Egy fogalom konceptualizációja, vagyis jelentésének megalkotása elménkben különböző kognitív folyamatok, pl. kategorizáció, fogalmi keretek (framek) létrehozása, metafora, metonímia, fogalmi integráció, alak-háttér elrendezés, képi séma stb. eredményeként történhet meg, mely folyamatok nagy része testi tapasztalatainkra vezethető vissza. A fogalmak között egy framen

belül metonimikus, különböző framek fogalmi között pedig metaforikus kapcsolatokat hozhatunk létre. Testi, valamint a perceptuális észlelés során szerzett tapasztalatainkból képi sémákat építünk fel, melyeket felhasználunk mentális terek, és további kapcsolatok létesítésére. Mindezek hozzájárulnak a fizikai, szociális és kulturális környezetünkben lévő tárgyak/események/fogalmak értelmezésének sikerességéhez, vagyis a jelentés megalkotásához.

A kognitív mechanizmusok nem tudatosan működnek, és nélkülük lehetetlen lenne számunkra értelmezni a körülöttünk lévő világot

entitásait. A konceptuális folyamatok funkciója nem más, mint hogy segítségünkre legyenek fogalmi rendszerünk felépítésében, valamint az új tapasztalatok értelmezése által annak bővítése, változtatása során [8]. Az alábbiakban a kognitív mechanizmusok közül részletesen foglalkozom a fogalmi metaforával a 'bűn' absztrakt fogalmat használva fel példaként. A 'bűn' egy olyan fogalom, ami minden ember gondolkodásában jelen van, áthatja életünket attól függetlenül, hogy valaki vallásosnak vallja-e magát vagy sem. Mégis ha meg kellene magyaráznunk, mi is a 'bűn', minden valószínűség szerint elgondolkoznánk a definíción. A bűn szorosan összekapcsolódik a vallással. Jelen tanulmány viszont nem foglalkozik a fogalom különböző egyházak által meghatározott definíciók részletes teológiai értelmezésével. A cikkben a fogalmat a kognitív tudomány felől közelítem.

Az utóbbi kutatások és publikációk eredménye A témában számos nemzetközi nyelvész, kutató munkájára támaszkodhatunk. Fogalmi rendszerünk alapja az agy, amely támogatja a konceptualizáció során végbemenő konstruálási műveleteket. A fogalmi rendszer az agyi idegsejtek, pontosabban azok működése révén, túlnyomó részt perceptuális tapasztalataink alapján épül fel [3], tehát a világot olyan fogalmak által értelmezzük, melyek jelentése perceptuális tapasztalataink eredményeként jött létre. Ez az elmélet radikálisan ellentmond annak az elképzelésnek, miszerint a jelentést referencia segítségével kapjuk meg, vagyis egy fogalom és egy entitás között referenciális viszony valósul meg [2].

Az ember konceptuális rendszere tehát egy modális rendszer, melynek legfőbb jellemzője, hogy az értelmezési folyamatban központi szerepet játszanak a testi tapasztalatok, a kulturális tényezők, a kontextuális hatások. Ebben a rendszerben központi szerepet kap a fogalmi metafora. A metaforákat hagyományos értelemben a költői képek közé sorolják és azok értelmezését az irodalmárok feladatának tartják. A metaforák funkciója eszerint valamilyen művészi vagy retorikai hatás elérése. A kognitív nyelvelmélet követői szerint a diszciplína fő feladata a természetes nyelv metaforikájának leírása, mivel a fogalmi metafora az egyik alapvető eszköze a konceptualizációs folyamatnak [1].

A fogalmi metafora-elmélet (cognitive metaphor theory, CMT) kognitív nyelvészeti elméletét Lakoff és Johnson (1980) *Metaphors We Live By* című könyvükben fejtették ki. Ez volt az alapmű, melyre a kognitív nyelvészek további kutatásaikat alapozták, kiegészítve, bővítve az elmélet atyjainak nevezhető nyelvészek eredeti gondolatait. *Kövecses* [4] megfogalmazásában a fogalmi metafora kognitív nyelvészeti szempontból egy fogalmi tartomány (céltartomány, *target domain*) egy másik fogalmi tartomány (forrástartomány, *source domain*) terminusai általi megértése. Megállapítja, hogy a „metaforákat a köznapi emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (anélkül, hogy ennek tudatában lennének), ez nem csupán a különlegesen tehetséges emberek kiváltsága” [4: 14]. A fogalmi metaforák nyelvi megnyilvánulásai a metaforikus nyelvi kifejezések. A metaforák viszont nem csak nyelvi, hanem fogalmi szinten léteznek konceptualizációs rendszerünkben. Lakoff és Johnson megfogalmazásában „a fogalom metaforikusan strukturált, a tevékenység is metaforikusan strukturált, és ebből következik, hogy a nyelv is metaforikusan strukturált.” [9: 5]. A különböző domének között átjárhatóság áll fenn, ami azt jelenti, hogy az egyiket interpretálhatjuk a másikban lévő tudás által. Ez a folyamat valójában a metaforikus gondolkodást [5]. A metafora *Banczerowski* megfogalmazásában „olyan eszköze az embernek, amely lehetővé teszi bizonyos absztrakt cselekvések és tartalmuk konkrét módon történő kifejezését. A metaforának köszönhetően az ember jobban felfogja azt, amit képtelen teljes egészében megérteni, nevezetesen az érzelmeket, az értékeket, a pszichikai folyamatokat” [1: 322]. Kutatásom során a metaforikus nyelvi kifejezések elemzését a felvázolt fogalmimetafora-elméletre alapozom.

A kutatás célja és eredményei A kutatás célja tehát annak felderítése, hogy a beszélők által spontán használt metaforikus nyelvi kifejezések alapján milyen konceptualizációs folyamatra következtethetünk. Ennek megértéséhez szükséges beszélni a metaforák részeiről, típusairól, alapjáról, illetve a metaforakutatás szintjeiről.

A fogalmi metaforákat tehát a már említett két tartomány alkotja, a forrás- illetve a céltartomány, melyek között ún. *leképezések* (*mapping*) jönnek létre. A CMT szerint a metaforikus leképezések rendszerében az absztrakt fogalom (céltartomány) bizonyos elemi kivetítődnek a konkrétabb (forrástartomány) fogalom megfelelő elemeire, ami ezáltal hozzájárul a biztosít az elvont fogalomhoz, így segítve annak megértését. Ez a folyamat többnyire a konkrétól az elvont felé haladva történik, ezt nevezzük *egyirányúság elvének* [4]. A tisztánlátás érdekében nézzünk egy példát. Gyakran hallunk például olyan kifejezéseket pároktól, mint *'kapcsolatunk megfeneklett'*, *'válaszúthoz értünk'*, *'hosszú utat tettünk meg'*, stb. Ezek az idiomatikus kifejezések a SZERELEM UTAZÁS kognitív metaforára épülnek, melynek a következő leképezési rendszere van [4: 23]:

<i>Forrás: UTAZÁS</i>	<i>C</i>	<i>Cél: SZERELEM</i>
az utazók	→	a szerelmesek
a jármű	→	a szerelmi kapcsolat
az utazás	→	a kapcsolatot alkotó események
a megtett távolság	→	a kapcsolatban elért haladás
az úton lévő akadályok	→	a kapcsolat nehézségei
választuk, hogy merre menjenek	→	a szerelmesek döntései
úti cél	→	a kapcsolat célja

A forrástartomány nem minden elemét vetítjük rá a céltartományra, hanem az épp aktuális kontextusnak megfelelően válogatunk közülük. A forrástartománynak számtalan különböző aspektusa van, melyek közül válogatunk és hozzárendeljük őket a céltartomány megfelelő aspektusaihoz.

Fontos azonban megjegyezni, hogy alapvető mentális képességünk betartani az ún. invarianciaelvet, mely szerint: „Figyelembe véve a metaforikus leképezésekben részt vevő aspektus(oka)t, annyi tudást képezz át a forrástartományból a céltartományba, amennyi még koherens a céltartomány képiséma-tulajdonságaival!” [4: 114]. Ezáltal a forrástartomány megőrzi lényegi szerkezetét, *invariáns* [4] marad.

Felmerül kérdés azonban, hogy mi alapján választunk egy céltartományhoz forrástartományt? Vajon bármelyik konkrét fogalom keresztül értelmezhetjük-e bármelyik elvont fogalmat?

A hagyományos metaforaelmélet szerint a két fogalom között hasonlóság áll fenn, vagyis a csak akkor tudunk az egyikről a másikon keresztül beszélni, ha azok valamiféleképp hasonlítanak egymásra. Példaként említhetjük a „rózsás arc” kifejezést, ahol a rózsza színe, illetve a borszín között vélünk hasonlóságot felfedezni. Ezt azonban nem egy konvencionális szóhasználattal fejezzük ki, hanem metaforát, mint a beszéd díszítő elemét használva. Nem mondhatnánk ugyanis azt, hogy „arcának égkékje”, mivel az égbolt és az arcbőr színe között nincs semmilyen hasonlóság [4].

A kognitív nyelvészet azonban cáfolja, hogy a fogalmi metaforában részt vevő két fogalom között valós hasonlóság lenne. A diszciplína képviselői amellett érvelnek, hogy a fogalmi metaforák alapja lehet a forrás- és céltartomány közötti analóg kapcsolat, valamint a testi tapasztalatok korrelációja [5]. E felfogás szerint a fogalmi metafora nem hasonlóságon alapul, hanem a *tapasztalati alap* (*experiential basis*) [9] motiválja. A mindennapi élet során szerzett tapasztalatainkat, testi tapasztalatainkat használjuk fel a metaforaalkotáshoz. Ahhoz, hogy teljesítsék egy kitűzött cél, el kell jutnom valahová. Ha pl. be akarok vásárolni, el kell mennem az üzletbe. Ha az életben kitűzött célt akarok elérni, ahhoz is valamilyen módon el kell jutnom. Ez a tapasztalat motiválja tehát a CÉLOK ÚTI CÉLOK fogalmi metaforát. Amikor dühösek vagyunk valami miatt, testi forróságot érzünk. Ez a motivációs alapja a DÜH FORRÓSÁG metaforának.

A fogalmi több szempont alapján csoportosíthatjuk, mégpedig konvencionálisuk, funkciójuk, természetük, illetve generikus vagy specifikus jellegük szerint [4].

Attól függően, hogy a metafora milyen mértékben van beágyazódva egy nyelv közösség beszélőinek mindennapi kommunikációjába, az lehet konvencionális, illetve újszerű. A fogalmi metaforák és a metaforikus nyelvi kifejezések konvencionális avagy újszerű jellege nem feltétlenül jár együtt, egyik nem szükségszerűen következik egymásból. Egy konvencionális fogalmi metafora nyelvi

megnyilvánulásai lehetnek akár újszerű metaforikus kifejezések is a beszélők nyelvi kreativitásától függően. Az újszerűség egyik leggyakoribb forrása a költészet, az irodalmi alkotások, publicisztika. Ritkábban fordul azonban elő, hogy egy céltartományt újszerű forrástartományon keresztül konceptualizálunk, vagyis újszerű fogalmi metaforára alapul. Lakoff és Johnson példaként említi A SZERLELEM MŰALKOTÁS, illetve AZ ÉLET EGY TÜKÖR fogalmi metaforákat.

Funkciójuk alapján a fogalmi metaforák három csoportját különböztetjük meg: a) szerkezeti (strukturális), b) ontológiai, c) irányultsági (orientációs) metaforák [9]. Ezek közül a szerkezeti metaforák forrástartományairól rendelkezünk a leggazdagabb és strukturáltabb tudással, ami által megragadjuk a céltartományt a leképezések, megfelelések alapján. Az ontológiai metaforák ezzel szemben sokkal általánosabb értelmezést tesznek lehetővé a céltartományról, azokat általános kategóriákba sorolják. Ennek oka, hogy a forrástartományként használt tárgyakról, eseményekről, tartályokról kevésbé specifikus tudásunk van. Funkciójuk az, hogy „átláthatóvá teszik a körülhatárolt szerkezettel nem rendelkező fogalmakat.” [4: 50]. Az ontológiai metaforák révén könnyebb a fogalmakat tovább strukturálni a szerkezeti metaforák segítségével. Az orientációs metaforák biztosítanak a legkevesebb fogalmi struktúrát a céltartomány számára. A csoport elnevezéséből is kikövetkeztethető, hogy olyan metaforáról van szó, melyeket alapvető térbeli irányokon alapuló tapasztalataink (pl. felfelé-lefelé-irányultság, közép, elől, hátra) motiválnak. „Koherencia-metaforaként” [4] is nevezik őket, mivel funkciójuk az, hogy bizonyos elvont fogalmakat, melyeket hasonlóképp értelmezünk, koherens csoportokba rendezzenek, pl. A JÓ DOLGOK FENT vannak, A ROSSZ DOLGOK LENT vannak, A TÖBB FELFELÉ IRÁNYULTSÁG, A KEVESEBB LEFELÉ IRÁNYULTSÁG.

Természetüknek fogva kétféle metaforát különböztetünk meg. Az eddigiekben olyan metaforákról beszélünk, melyek forrástartományairól bizonyos többé vagy kevésbé gazdag és strukturált tudással rendelkezünk. A metaforák másik csoportja viszont bizonyos képi sémák elemeit adaptálják a forrástartományból a céltartományra. Ezeket *képiséma-metaforáknak* (*image-schema metaphors*) nevezzük [4: 52], melyek a szerkezeti metaforákkal ellentétben nem rendelkeznek gazdag leképezési rendszerrel, mivel a forrástartomány vázlatosak (sematikusak). Leggyakoribb képi sémák a TARTÁLY séma, a RÉSZ-EGÉSZ séma, a KAPCSOLAT séma, ERŐ séma stb. A metaforákat megkülönböztethetjük aszerint is, hogy mennyire általánosak vagy specifikusak. Az ESEMÉNYEK CSELEKVÉSEK általános metafora specifikus megnyilvánulásai például A HALÁL TÁVOZÁS vagy A SZÜLETÉS ÉRKEZÉS fogalmi metaforák. Az általános fogalmi metaforák vázlatos szerkezettel rendelkeznek, és sajátos funkciójuk van, fontos szerepet játszanak például a közmondások metaforikus konceptualizálásában.

A metaforakutatás három szintjét különböztetjük meg attól függően, hogy konkrétan mi áll a kutató érdeklődésének középpontjában. Kövecses szerint ez a három szint:

1. Az egyén fölötti (szupraindividuális) szint: ezen a szinten a metaforákat kontextus nélkül, a beszélőtől elvonatkoztatva vizsgálják.

2. Az egyén szintje (individuális): a beszélők fogalmi rendszerében létező metaforákkal foglalkoznak elsősorban a pszicholingvisták és a kognitív pszichológusok.

3. Az egyén alatti (szubindividuális) szint: a kutatók olyan testi és érzékelési tapasztalatokat vesznek szemügyre, amelyek a fogalmi metaforák alapjául szolgálhatnak, motiválják azok létrejöttét [4].

A kognitív nyelvészeti kutatásokat az elméleti nyelvészek többnyire az egyén fölötti szinten végzik. Elemzéseik során azonosítják a különböző nyelvekben fellelhető konvencionizált fogalmi metaforákat és azok rendszerét. Ezek főleg korpusznyelvészeti kutatások szótárak, nyelvi adatbázisok anyagát elemezve, amelyeket a „felülről lefelé” (top down)[12] vizsgálati módszerrel végeznek, ami azt jelenti, hogy szótári példák alapján feltételezik bizonyos fogalmi metaforák létezését.

A szövegkörnyezet ignorálása, és az intuitív példák vizsgálata miatt számos kritika érte a kognitív metaforaelméletet [6]. Ezekre reagálva véli fontosnak Kövecses világosan elkülöníteni a fent említett szinteket, illetve a különböző szinteken történő kutatások célját. Az egyén szintjén ugyanis konkrét metaforikus nyelvi kifejezések

beazonosítása történik. Kutatóként tehát a vizsgálat során „alulról felfelé” (bottom up) építkezünk oly módon, hogy „nagy számú kifejezést (pl. teljes korpuszokat) vizsgálunk meg, a metaforikus kifejezéseket szisztematikusan, egy jól meghatározott protokoll segítségével azonosítjuk be, majd megnézzük, hogyan viselkednek a metaforikus elemek a konkrét szituációban (szemantikai, strukturális, pragmatikai, esztétikai stb. szempontokból), és esetleg egy többlépcsős folyamat végén jutunk el fogalmi metaforák posztulálásához. Az ilyen jellegű vizsgálatokban tehát figyelmünk középpontjában a nyelv és a nyelvi metaforák, valamint ezek viselkedése áll.” [6: 88]. E két vizsgálati módszer ki kell egészítse egymást, amennyiben célul tűztük ki egy absztrakt fogalom minél pontosabb leírását. A kvantitatív vizsgálatokat intuitív kvalitatív elemzéssel kell kiegyensúlyozni.

Egy korábbi kutatás során a Károli Gáspár fordítású biblia teljes szövegét vizsgáltam meg [10]. A keresés egyszerűsítése érdekében az interneten online elérhető bibliát használtam. A 'bűn' keresési kifejezés megadásával névszói használatban 676 találatot kaptam. Az Ószövetségben 446, míg az Újszövetség 230 alkalommal fordul elő a keresett szó.

Az ily módon összegyűjtött bibliai részleteket tartalmi elemzésnek vettem alá, mely során kiválogattam a bűn fogalommal kapcsolatos metaforikus nyelvi kifejezéseket, melyek a vizsgálati korpuszt alkották. Felvetődik azonban a kérdés, hogy melyik kifejezés mondható metaforikusnak. Ennek megállapítására az ún. metafora-azonosítási eljárás elveit (metaphor identification procedure, MIP) vettem figyelembe, amelyeket a közelmúltban létrejött *Pragglejaz csoport* [11] tagjai dolgoztak ki. Ezt a többlépcsős eljárást alkalmazva kizárható a szubjektívítást, a kutató nyelvi intuíciója [7: 5]. A metaforikus nyelvi kifejezések alapján fogalmi metaforákat gyűjtöttem össze, majd következő lépésként a tisztánlátás érdekében rendszereztem azokat.

A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a 'bűn' következő fogalmi metaforái vesznek részt a konceptualizációs folyamatban.

A BŰN ÉLŐLÉNY metafora

A vizsgálati korpuszban számos metaforikus nyelvi kifejezést találunk, melyek azt bizonyítják, hogy a magyar nyelvben él az említett fogalmi metafora.

A BŰN ÉLŐLÉNY fogalmi metafora létre szolgál bizonyítékul a következő összefoglalás, melyről érdemes megjegyezni, hogy a fogalmi metaforán kívül dönt betűvel, hely szűke miatt csak egy nyelvi példát tüntetnek fel, de természetesen a korpuszban további példák is fellelhetők.

A BŰN nem más, mint

- EMBER / ÁLLAT → *a bűn az ajtó előtt leselkedik*
- ÜLDÖZŐ ÉLŐLÉNY → *bűnötöknek büntetése utolér titeket*
- ÉLŐLÉNY, amelynek változhat a kora, idősebb lehet → *minden bűneinket öregbítettük*

– KERESKEDŐ → *magokat teljesen eladták a bűnnek*

– ÉLŐLÉNY, ami lehet szaporítani → *sokasítá Amon a bűnt*

– ÉLŐLÉNY, amivel harcolunk, ami le tud győzni minket →

bűneim erőit vettem rajtam

– ÉLŐLÉNY, ami csábít vagy kísért → *a megkörmökező bűnt*

– ÉLŐLÉNY, aki lehet SZÜLŐ → *a bűn gyermekei*

– ÉLŐLÉNY, aki lehet a szülő GYERMEKE → *bűnt szül*

– EMBER, aki elárulhat valamit, tanúskodik valaki ellen megfoszt a jótól, → *bűneink bizonyosságot tesznek mi ellenünk, → bűneitek fordították el ezeket töletek, → bűneitek fosztottak meg titeket e jótól*

– ÚR, URALKODÓ → *szolgája a bűnnek, → felszabadult a bűn alól,*

– ÉLŐLÉNY, amelynek van teste, vannak indulatai → *a bűnnek teste, levetkezvén az érzéki bűnök testét*

– ÉLŐLÉNY, ami egy másik élőlényben van, esetleg kárt tesz benne (TARTÁLY séma) → *a bennem lakozó bűn, → kárhóztatá a bűnt a testben*

– ÉLŐLÉNY, aminek van ereje → *a bűn ereje pedig a törvény*

A BŰN TÁRGY fogalmi metafora

A BŰN nem más, mint

– TÁRGY, amelynek

– van súlya (nehéz) → *a bűnök megnehezédtek*

– van mérete, ami változhat → *nagy bűnt hoztál → bűnt növelitek*

- TÁRGY, amit
- lehet viselni, mint pl. egy **ruhadarabot** → *viseljed a bűn terhét,*
- meg lehet osztani másokkal → *ne légy része a más bűneiben*
- ki lehet váltani (**áruclikk**) → *a bűnért való pénz, →bűnök váltásáért*
- ami mozgatható → *bűnt ne vigyenek oda*
- amitől különböző módon meg lehet szabadulni:
- el lehet rejtteni → *háta mögé vet* (A LÁTÁS TUDÁS metaforából adódik, hogy ha valami a hátam mögött van és ezáltal nem látom, akkor nem tudok róla)
- valaki elveheti azokat → *elveszi a világ bűnét*
- amiről megfedeznek → *bűneikről meg nem emlékezem*
- át lehet hártani másra → *tulajdonítsad nekünk a bűnt*
- amit meg lehet semmisíteni → *letöröltem... mint felhőt a bűneidet*
- amit lehet gyűjteni → *bűnre bűnt halmozzanak*
- amit nyilvántartásba lehet venni → *bűnököt számon tartod*
- amit magunk után vonszolunk → *a vétket hazugságnak kötelein vonszák, és a bűnt mint szekeret köteleken*
- ami elveszhet, és amit lehet keresni → *kerestetik az Izráel bűne*
- A BŰN ÁLLAPOT metafora
- A bűn egy olyan **ÁLLAPOT**
- amibe bele lehet keveredni **nem szándékosan, véletlenül** → *nagy bűnbe keveredél,*
- benne lehet lenni → *bűneiben járjon*
- amelyben van rangsor (**szándékos cselekedet**) → *valának elsőik a bűnben*
- amiből nem lehet kikerülni → *bűneim elborítják fejemet*
- van mélysége → *mélyebben merültek bűneikbe*
- amiben ha benne maradunk, meghalunk → *bűneitekben fogtok meghalni*
- amibe bele születünk → *bűnben születél* (eredendő bűn)
- ami változhat → *a bűnnek ideig-óráig való gyönyörűségét*
- ami lehet fertőző (pl. betegség) → *meg nem fertéztetek magokat... minden bűneikkel*
- A BŰN EGYÉB metaforái
- A BŰN
- ТИТОК → *kitudódik a bűn*

- (TITKOS) CSELEKEDET → *a bűnön nem kapták (azért titkos, mert rossz → ha bevallod, nyílttá lesz)*
- TÖRVÉNYTELEN, HAZUG CSELEKEDET → *ki vádol... bűnnel*
- HELY/ÁLLOMÁS, ahová el lehet jutni → *bűnösök útján jár;* ahonnan vissza lehet jönni → *megtérendenek az ő bűnökéből;* ahonnan valakit vissza lehet fordítani → *megtérvén bűneitekből;* ahová el lehet vezetni valakit (akarat ellenére is) → *bűnre vezették őt*
- KÖTELEK → *bűneitől nem szakadt el*
- RABSÁG → *ő szabadítja meg az ő népét annak bűneiből*
- LENT VAN → *felemeltelek a porból;* → *bűn alatt vannak*
- A BŰNÖSSÉ VÁLÁS ÖNKÉNTELEN ESÉS LEFELÉ → *bűnbe ne ejsenek téged ellenem*
- A BŰNÖSSÉ VÁLÁS LETÉRÉS AZ EGYENES ÚTRÓL → *tekervényes a bűnös embernek úta, bűnös térít meg tévelygő útjáról*
- A BŰNÖS PISZKOS → *minden bűnötöktől megtisztultok, a tisztátalanért*
- A NEM BŰNÖS TISZTA → *a tiszta ember*

A kutatás következtetései és perspektívái. A korpusz alapján megállapíthatjuk, hogy az ember többféleképpen válhat bűnössé:

- 1) szándékosan, tudatosan (*ne engedd a te szádnak, hogy bűnre kötelezze testedet*)
- 2) nem akarva, valaki vagy valami beakémszeríti a bűnbe (*bűnbe kevernétek az én fejemet a királynál*)
- 3) véletlenül, ami feloldozható valamilyen áldozattal (*bűnössé lesz tévedésből*)
- 4) nem tudatosan (*ha vakok volnátok, nem volna bűnötök; ámde azt mondjátok, hogy látunk: azért a ti bűnötök megmarad*)

A konceptualizációs folyamatban központi szerepet játszik a BŰN CSELEKEDET fogalmi metafora, melynek mikéntjére (titkos, törvénytelen, stb.) is fény derült a vizsgálati korpuszban. A cselekvést lehet relativizálni, vagyis lehetnek súlyosabb illetve kevésbé súlyos következményekkel járó cselekedeteink, melyek különböző bűnökhöz vezetnek, melyek alól különböző módon kaphatunk feloldozást. Annak kiderítésére, hogy milyen összefüggések fedezhetők fel a fogalmi metaforák forrástományaként használt különböző élőlények, tárgyak, állapotok, cselekedetek és a céltartomány, vagyis a bűn, és annak természete között, további vizsgálatok, az egyes metaforák részletesebb elemzése szükségesek.

* Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018р., Угорщина
This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

Felhasznált irodalom

1. Bančzerowski, J. 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései.* ELTE, BTK, Budapest. 217-245.
2. Barsalou, L. W. 1999. Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 577-609.
3. Gibbs, R. W. 2006. *Embodiment and Cognitive Science.* New York and Cambridge: Cambridge University Press.
4. Kövecses, Z. 2005a. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Budapest: Typotex.
5. Kövecses, Z. 2005b. *Metaphor in Culture: Universality and Variation.* Cambridge University Press. Cambridge/New York.
6. Kövecses, Z. 2006. *A fogalmi metaforák elmélete és az elmélet kritikája.* Világosság 8-9-10: 87-97.
7. Kövecses, Z. 2010. *Metaphor. A Practical Introduction.* Második kiadás. New York: Oxford University Press.
8. Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010). *Kognitív nyelvészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
9. Lakoff, G. – Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By.* University of Chicago Press. Chicago.
10. Lechner, I. 2015. *A bűn-fogalom konceptualizációja a Biblia szövege alapján.* In: Geccső, T., Sárdi, Cs. (szerk.) *Nyelv és kép. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához.* Budapest: Tinta Kiadó, pp. 141-148.
11. Pragglejaz Group. 2007. *MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse.* *Metaphor and Symbol*. 22 (1): 1–39.
12. Stefanowitsch, A. 2006. *Words and their metaphors: A corpus-based approach.* In: Stefanowitsch, Anatol–Gries, Stefan Th. szerk., *Corpus-based Approaches to Metaphor and Metonymy (Trends in Linguistics 171).* Mouton de Gruyter. Berlin-New York. 61-105.

У статті детально розглянуто процес концентуалізації, показано зв'язок між контекстом мови, мисленням та культурою. Описано основні риси концентуалізації теорії метафори і підкреслено її важливу роль у концентуалізації. Згідно з теорією, абстрактні поняття можна зрозуміти за допомогою конкретних понять. Цей процес ілюструється прикладами поняття «гріх».

Ключові слова: концентуалізація, концентуалізна метафора, теорія концентуалізації метафори, абстрактне поняття.

The study deals in detail with the conceptualization process, the connection of the language, thinking and culture. A concept only has meaning to us if we have any experience with it. The conceptualisation of a concept can occur in our minds as a result of various cognitive processes, most of which can be traced back to our physical experiences. All of this contributes to the success of the interpretation of objects / events / concepts in our physical, social and cultural environment, that is, the creation of the meaning. These cognitive mechanisms, of course, do not function consciously and

without them it would be impossible for us to interpret the entities of the world around us. The aim of conceptual processes is to help us build up our conceptual system and interpret new experiences to expand and change it. The study presents the main features of conceptual metaphor theory and emphasizes its important role in conceptualization. In the traditional sense, metaphors are categorized as poetic images and interpreted by literary writers. The function of metaphors is thus to achieve an artistic or rhetorical effect. According to the followers of cognitive language theory, the main task of the discipline is to describe the metaphor of natural language, since the conceptual metaphor is one of the basic tools of the conceptualization process. The study focuses on the parts of conceptual metaphors, the basics and types of metaphors, and the levels of metaphor research. One of the main statements of the theory is that abstract concepts can be understood by means of concrete concepts. This process is illustrated by the example of the term "sin". It demonstrates what cognitive model can develop in our minds and what specific concepts are involved in this process.

Key words: *conceptualization, conceptual metaphor, conceptual metaphor theory, abstract concepts.*

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 1 (9) 2019

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Козел А. І.

Підписано до друку 21.05.2019 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 29,84. Зам. № 68. Тираж 300 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс:(03131) 3-13-43, 2-11-09.Е-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.