

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(11)' 2020

МУКАЧЕВО

2020

Головний редактор

Пазюра Наталія Валентинівна – д. пед. н., професор
(Україна)

Заступники головного редактора

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

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

Відповідальний секретар

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

Редакційна колегія:

Бахмат Наталія Валеріївна – д. пед. н., професор
(Україна)

Брецько Ірина Іванівна – к. психол. н., доцент (Україна)

Височан Леся Михайлівна – к. пед. н., доцент (Україна)

Гевко Ігор Васильович – д. пед. н., професор (Україна)

Горпініч Тетяна Ігорівна – к. пед. н., доцент (Україна)

Карташова Любов Андріївна – д. пед. н., професор
(Україна)

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

Король Лідія Дмитрівна – к. психол. н., доцент (Україна)

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

Корніяк Ольга Миколаївна – д. психол. н., професор
(Україна)

Кучай Олександр Володимирович – к. пед. н., доцент
(Україна)

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

Мельничук Ірина Миколаївна – д. пед. н., професор
(Україна)

Михальчук Наталія Олександрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Мовчан Катерина Миколаївна – ст. викладач (Україна)

Оросова Рената – доктор філософії PhD, Paed Dr
(Словацька Республіка)

Пічкур Микола Олександрович – к. пед. н., доцент
(Україна)

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

Попович Оксана Михайлівна – к. пед. н. (Україна)

Розман Ірина Іллівна – к. пед. н., доцент (Україна)

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

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

Федчишин Надія Орестівна – д. пед. н., професор
(Україна)

Фенчак Любов Михайлівна – к. пед. н., доцент (Україна)

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

Харченко Наталія Валентинівна – к. психол. н., доцент
(Україна)

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

Збірник наукових праць включено до
Переліку фахових видань України (Категорія «Б»)
з педагогічних наук
(Наказ МОН України № 1643 від 28 грудня 2019 р.),
психологічних наук
(Наказ МОН України № 409 від 17 березня 2020 р.)

Збірник представлено
у таких наукометричних базах:
Російський індекс наукового цитування (Росія);
Research Bib (Японія), Index Copernicus (Польща), Cite
Factor, Infobase Index (Індія),
Genamics JournalSeek, 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:

Поліщук Віра Аркадіївна – доктор педагогічних
наук, професор.

Горбань Галина Олександрівна – доктор
психологічних наук, доцент.

*Рекомендовано до друку та поширення
через мережу Інтернет Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол № 8 від 23. 04. 2020 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.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб.
наук. пр. / Ред. кол. : Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. –
Мукачево : Вид-во МДУ, 2020. – Випуск 1 (11). – 290 с.

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 (11)' 2020

MUKACHEVO

2020

Scientific Bulletin of Mukachevo State University
Pedagogy and Psychology Series
Issue 1 (11). 2020

Editor in Chief

Paziura Nataliia Valentynivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Deputy Editors-in-Chief

Tovkanets Hanna Vasylivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Shcherban Tetiana Dmytrivna - Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

Executive Secretary

Lalak Natalia Volodymyrivna - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Editorial board:

Bakhmat Nataliia Valeriivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Bretsko Iryna Ivanivna - Candidate of Psychology, Associate Professor
(Ukraine)

Vysochan Lesya Mykhailivna - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Hevko Ihor Vasyliovych - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine)

Horpinich Tetiana Ihorivna - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Kartashova Lyubov Andriivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Kobal Vasyly Ivanovych - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Korol Lydia Dmytrivna - Candidate of Psychology, Associate
Professor (Ukraine)

Kornienko Inokentiy Oleksiyovych - Doctor of Psychology, Associate
Professor (Ukraine)

Korniyaka Olha Mykolayivna - Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

Kuchay Oleksandr Volodymyrovych - Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Lavrenova Maria Vasylivna - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Melnichuk Iryna Mykolayivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Mykhailchuk Natalia Oleksandrivna - Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

Movchan Kateryna Mykolayivna - senior teacher (Ukraine)

Orosova Renata - PhD, Paed Dr (Slovak Republic)

Pichkur Mykola Oleksandrovych - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Popovych Natalia Mykhailivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Popovych Oksana Mykhailivna - Candidate of Pedagogical Sciences
(Ukraine)

Rozman Iryna Illivna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)

Szabolcs Eva - Doctor of Philosophy in General Pedagogy and History
of Pedagogy, Professor (Hungary)

Telychko Natalia Viktorivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Fedchyshyn Nadiya Orestivna - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Ukraine)

Fenchak Lyubov Mykhailivna - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine)

Fizeshi Octavia Yosypivna - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine)

Kharchenko Natalia Valentynivna - Candidate of Psychology,
Associate Professor (Ukraine)

*Materials are printed in the original language. The authors of the
articles are responsible for the presented material.*

Certificate of state registration of the print media
Series: KV № 22663-12563 PR dated 15.03.2017
Certificate of the publishing subject
Series: DK № 6984 dated November 20, 2019.

Collection of scientific works included in
List of professional publications of Ukraine
(Category "B")
in pedagogical sciences
(Order of the Ministry of Education and Science of
Ukraine № 1643 of December 28, 2019),
psychological sciences
(Order of the Ministry of Education and Science of
Ukraine № 409 of March 17, 2020)

The collection is presented in the following scientometric
databases:

Russian Index of Scientific Citation (Russia);
Research Bib (Japan), Index Copernicus (Poland), Cite
Factor, Infobase Index (India),
Genamics JournalSeek, Academic Keys (USA),
ACNP Catalog (Italy)

Founder and publisher:

Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, street Uzhhorodska, 26
tel. (03131) 2-11-09, fax (03131) 2-11-09
e-mail: ppsu2015@ukr.net

Reviewers:

Polishchuk Vira Arkadiivna – Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor.

Gorban Halyna Oleksandrivna – Doctor of Psychological
Sciences, Associate Professor.

Recommended for printing and distribution via the Internet
by the Academic Council of Mukachevo State University
(Minutes № 8 of April 23, 2020)

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.

Series "Pedagogy and Psychology" – a collection of
scientific papers, which is structured in the following
areas: pedagogical theory and history of pedagogy;
professionalization and diversification of higher education;
personality development and educational technologies;
psychological and pedagogical communication;
comparative pedagogy and psychology; pedagogical and
age psychology; organizational psychology and
psychology of work.

UDC 37: 159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series "Pedagogy and Psychology": Coll. Scient. p./Ed.
count : Paziura N. V. (ed.) And others. - Mukachevo: MSU
Publishing House, 2020. - Issue 1 (11). - 290 p.

© Mukachevo State
University, 2020

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Галів М. Д.

Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі (кінець XIX – перша третина XX ст.)..... 15

Гусар Д. О., Опарик Л. М.

Інноваційна методика Василя Куфлюка у контексті вітчизняних та зарубіжних концепцій розвитку музичного слуху..... 20

Кобаль В. І., Софілканіч М. І.

Становлення та розвиток Ужгородської дитячої школи мистецтв як осередку естетичного виховання шкільної молоді..... 23

Кушнір І. І.

Сучасний погляд на освітній менеджмент..... 28

Лялюк Г. М.

Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності..... 31

Опачко М. В., Ковач А. І.

Професійна орієнтація учнів у історико-педагогічному дискурсі..... 35

Товканець О. С.

Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти..... 38

Фізеші О. Й.

Ретроспектива становлення закладів початкової освіти в Закарпатті (XIX-XXI ст.): передумови, особливості, тенденції..... 42

Човрій С. Ю.

Августин Волошин як директор Ужгородської греко-католицької півче-учительської семінарії..... 45

Шеретюк Р. М., Стоколос Н. Г.

Художньо-естетичне середовище піарського шкільництва Волині (XVIII – перша третина XIX ст.) 49

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Атрощенко Т. О., Алмаші - Копин А. В., Беспалько Л. А., Білик О. В.

Сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів..... 53

Бахмат Н. В.

Суб'єктні властивості майбутнього педагогічного працівника у системі професійної підготовки..... 56

Гнатик К. Б., Лізак К. М.

Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови..... 60

Гончаренко О. В., Полянничко А. О.

До питання змісту медико-соціальної складової підготовки соціальних працівників..... 63

Демянчук М. Р.

Організація експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах..... 66

Качур Б. М., Качур М. М.

Корпоративна культура викладачів закладу вищої освіти як педагогічна проблема..... 69

Копочинська Ю. В.

Теоретико-методологічні аспекти застосування особистісного підходу у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії..... 72

Кравченко Л. В., Новак Л. Л.

Організація охорони праці під час виробничої практики студентів закладів вищої освіти..... 75

Кухарчук О. С., Мовчан К. М.

Роль і значення інформаційно-бібліотечної роботи в інформаційному забезпеченні студентів закладів вищої освіти..... 78

Лавренова М. В., Фодор К. Й.

Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції..... 81

Лебідь І. Г.

Підготовка бакалаврів з транспортних технологій в Україні: особливості та тенденції розвитку..... 84

Повідайчик О. С., Козубовський Р. В.

Формування толерантності студентів у полікультурному середовищі закладу вищої освіти..... 87

Попадич О. О.

Теоретичні основи правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти..... 90

Пристаї Г. В.

Особливості формування компетентності в писемному мовленні при підготовці вчителя англійської мови..... 94

Терентьєва Н. О.

Управлінська підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання (на прикладі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) 97

Товканець Г. В., Глебова А. А.

Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи..... 101

Тягур В. М., Басараб В. В., Король Н. В., Куцук О. Г.

До проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів..... 104

Цюняк О. П.

Сутність і структура професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності..... 107

Чорний А. М.

Програма проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників..... 110

Шевченко Р. І.

Компетентнісний підхід у змісті освітніх програм підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ (ОС Магістр) 115

Яковишина Т. В.

Вектори професійного саморозвитку в умовах компетентісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО..... 119

Tymkiv N. M.

Multidisciplinary as a basis of the future petroleum specialists training..... 122

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Дем'яненко С. Д.

Інтеграція мовленнєвого та рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності..... 125

Добош О. М. Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти.....	128
Ігнатишин М. І., Горобець В. В., Швардак Т. М. Застосування анімації та BYOD - технології на уроках фізики в закладах загальної середньої освіти.....	132
Карташова Л. А., Пліш І. В. Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей.....	135
Козловська І. М., Криштанович М. Ф., Миськів І. С., Опачко М. В. Методологічні підходи та дидактична компетентність сучасного вчителя фізики.....	139
Котелянець Ю. С. Педагогічні умови формування творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі роботи з різними матеріалами.....	143
Клос Л. Є., Криштанович М. Ф., Мукан Н. В., Мукан О. В. Культура здоров'я фахівців з цивільної безпеки як основа формування професійної компетентності.....	146
Лалак Н. В., Майборода І. Е., Василюк М. І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі художньо-трудової діяльності.....	151
Маринченко Г. М. Метод «гексагон» і розвиток критичного мислення на уроках історії.....	154
Олійник Г. М., Главацька О. Л., Брижак Н. Ю. Соціальний аніматор як суб'єкт соціокультурної діяльності.....	157
Повідайчик М. М. Педагогічна культура як чинник конкурентоспроможності вчителя математики.....	160
Розлуцька Г. М., Сокол М. О. Ранкові зустрічі як засіб формування полікультурного виховання молодших школярів.....	163
Січко І. О. Використання інтегрованого підходу на уроках «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи.....	166
Черепаня Н. І., Русин Н. М. Інтерактивні форми роботи з батьками вихованців в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.....	169
Цуркан М. В. Інтерактивні методи навчання української мови іноземних студентів-медиків.....	173
Яров Т. К. Педагогіка партнерства: успішна взаємодія школи та сім'ї.....	177
Gergely Hladonik Verbs of reporting in academic writing.....	180
Orosová Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr Úlohy mikrovučovania v kontexte Bloomovej taxonomie.....	183
Telychko N. V., Zavydovska D. Foreign language training for professional intercultural communication as one of the components of modern legal education.....	186
Tovkanec H. V., Szilágyi V. V. Stratégiahasználat vizsgálata idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási feladatok során.....	188

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Березовська Л. І.

Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників..... 191

Варга Л. І., Мартин Н. В.

Критеріальний підхід до формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій..... 194

Врабель Т. Т.

Підготовка перекладачів як посередників у міжкультурній комунікації..... 197

Зобенько Н. А.

Впровадження коучингових технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери..... 199

Климова К. Я.

Теоретико-методичні аспекти формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців сфери публічного управління та адміністрування..... 204

Ребуха Л. З., Рудакевич О. М.

Особливості міжкультурної комунікації у практиці соціальної роботи в умовах поліетнічного регіону..... 207

Скрипнікова В. О.

Поняття міжкультурної компетентності: сутність та зміст..... 210

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Бондар Т. І.

Розвиток системи педагогічної освіти США та Канади: порівняльний аспект..... 216

Булда М. В.

Еволюція акордеонно-баянного мистецтва України та Польщі (порівняльна характеристика)..... 220

Гук Л. І.

Розвиток суспільно-політичного устрою Канади на початку XIX століття та його вплив на розвиток шкільної освіти..... 223

Козубовська І. В., Сідун Л. Ю., Мигалина З. І.

Полікультурна підготовка педагогічних кадрів для шкіл і дошкільних навчальних закладів в США..... 226

Лалак Н. В., Граб М. В.

Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії..... 229

Леврінц М. І.

Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США..... 232

Мишко С. А.

Становлення і розвиток тестування з визначення професійної придатності в США..... 237

Протас О. Л.

Концептуалізація проблеми обдарованості у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях..... 239

Фенчак Л. М., Зябловська Д. Є.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти Європи..... 242

Kryshynets-Andyaloshi K. O.

The international cooperation of the institution of general secondary education as a scientific and pedagogical problem..... 248

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Барчій М. С., Воронова О. Ю.

Ціннісні орієнтації в структурі спрямованості особистості..... 252

Бохонкова Ю. О., Буровіна О. В., Сербін Ю. В.

Формування неконфліктної взаємодії акцентуованих підлітків з оточенням..... 255

Візнюк І. М.

Особистісне відчуження як фактор виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку..... 258

Літвінова О. В., Пилипенко Л. В.

Емпіричні показники психологічних складових самоставлення у чоловіків з набутими порушеннями опорно-рухового апарату..... 262

Паламарчук О. М., Короцінська Ю. А.

Технології розвитку емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку..... 267

Щербан Т. Д., Щербан Г. В.

Психологічні особливості формування життєвих перспектив першокурсників..... 270

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Алмашій І. І.

Соціально-психологічні характеристики екологічної складової загальноуніверситетських семінарів..... 274

Волобуєва О. Ф., Федик А. О.

Про результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників..... 276

Марценюк М. О., Юсько О. В.

Психологічні вектори профілактики стресів та запобігання дезадаптивних станів..... 281

Beata Barchi

To the problem of unemployment: psychological aspects..... 284

НАУКОВІ ПОДІЇ, РЕЦЕНЗІЇ, ВІДГУКИ

Буяк Б. Б.

Рецензія на монографію Слезанської Г. І. «Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи» 287

Васильєва М. П.

Рецензія на монографію Слезанської Г. І. «Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи» 288

CONTENTS

EUDCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Haliv M. D.

Ideas of Neo-romantism in Ukrainian history-pedagogical narrative (end of the XIXth – first third of the XXth century)..... 15

Husar D. O., Oparyk L. M.

The innovative methods of Vasyl Kuflyuk in the context of domestic and foreign concepts of musical hearing development..... 20

Kobal V. I., Sofilkanych M. I.

Uzhhorod Children's School of Arts formation and development as an important center of aesthetic education of school youth..... 23

Kushnir I. I.

Modern view on educational management..... 28

Lialiuik G. M.

The psychological-pedagogical support of development of professional identity of the future social pedagogues in the process of preparation for tutealage-educational activity..... 31

Opachko M. V., Kovach A. I.

Professional orientation of students in historical and pedagogical discourse..... 35

Tovkanets O. S.

Scientific and methodological support of self-educational activities of preschool education teachers..... 38

Fizeshi O. J.

Retrospective of establishment of the primary education institutions in transcarpathia (the period of XIX-XXI centuries): its preconditions, features, trends..... 42

Chovriy Sofiya

Avgustyn Voloshyn – the Director of Uzhhorod Greek-Catholic Chorister and Teacher-Training Seminary..... 45

Sheretyuk R. M., Stokolos N. G.

Artistic and aesthetic environment of Piarists school in Volyn (18th – the first third of the nineteenth century.)..... 49

PROFESSIONALISATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Atroshchenko T. O., Almashi- Kopyn A. V., Bespalko L. A., Bilyk O. V.

The sence of cultural competence of future primary school teachers..... 53

Bakhmat N. V.

Subjective properties of the future pedagogical worker in the system of professional training..... 56

Hnatik K. B., Lizak K. M.

Pedagogical conditions and structural-functional model of future bachelor's professional identity formation in foreign language teaching..... 60

Honcharenko O. V., Polianychko A. O.

On the content of the medico-social component of training social workers to work..... 63

Demianchuk M. R.

Organization of experimental research of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges..... 66

Kachur B. M., Kachur M. M.

Corporate culture of teachers at higher educational establishments as a pedagogical problem..... 69

Kopochynska Yu. V.	
Theoretical and methodological aspects of application of personal approach in the process of professional education of future specialists in physical therapy, ergotherapy.....	72
Kravchenko L. V., Novak L. L.	
Organization of occupational safety during the productive practice of students in higher education institutions.....	75
Kukharchuk O. S., Movchan K. M.	
The role and importance of information and library work in the information support of students of higher education institutions.....	78
Lavrenova M. V., Fodor K. J.	
Pedagogical terms and structural-functional model of forming sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the principles of interdisciplinary integration.....	81
Lebid I. H.	
Transportation Technology Bachelors` professional training in Ukraine: Peculiarities and Development Trends.....	84
Povidaychyk O. S., Kozubovsky R. V.	
Formation of students' tolerance in the multicultural environment of higher education institution.....	87
Popadych O. O.	
Theoretical basis of legal education of future employees of preschool education.....	90
Prystai H. V.	
The characteristics of formation of writing competence in the context of training of an English language teacher.....	94
Terentyeva N. O.	
Management training of future specialists in physical education (on the example of the National University «Chernihiv Collegium» named after Taras Shevchenko).....	97
Tovkanets H. V., Glebova A. A.	
Socio-cultural competence in the professional training of future primary school teachers.....	101
Tiahur V. M., Basarab V. V., Korol N. V., Kutsyk O. G.	
To the problem of professional competence of future primary school teacher.....	104
Tsiuniak O. P.	
The essence and structure of professional readiness of future primary education masters for innovation.....	107
Chorny A. M.	
Program for designing the professional competence of future border officers.....	110
Shevchenko R. I.	
Competence approach in the content of educational programs for training future officers of the Ukrainian Navy (EL master).....	115
Yakovyshyna T. V.	
Vectors of professional self-development in the conditions of a competently oriented approach in the educational process.....	119
Tymkiv N. M.	
Multidisciplinarity as a basis of the future petroleum specialists training.....	122

PERSONALITY DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Demianenko S. D.	
Integration of the preschool children`s speech and motor development in a game activity.....	125
Dobosh O. M.	
Forming tolerance as a professionally important quality leaders of pre-school education institutions.....	128

Ihnatyshyn M. I., Gorobets V. V., Shvardak T. M.	
Application of animation and BYOD – technology in physical lessons in secondary general education school.....	132
Kartashova L. A., Plish I. V.	
Digital education development agenda: directing to formate digital competences.....	135
Kozlovska I. M., Kryshchanovych M. F., Myskiv I. S., Opachko M. V.	
Methodological approaches and didactic competence of a modern teacher of physics.....	139
Kotlianets Yu. S.	
Pedagogical conditions of formation of preschool children's creativity in the process of work with different materials.....	143
Klos L. Y., Kryshchanovych M. F., Mukan N. V., Mukan O. V.	
Health culture of civil safety professionals as the basis of professional competence formation.....	146
Lalak N. V., Mayboroda I. E., Vasilinka M. I.	
Development of creative abilities of junior schoolchildren in the process of artistic and labor activity.....	151
Marinchenko H. M.	
The hexagon method and the development of critical thinking at history lessons.....	154
Oliynyk H. M., Glavacka O. L., Bryzhak N. Yu.	
Animator as a subject of socio-cultural activities.....	157
Povidaychyk M. M.	
Pedagogical culture as a factor in the competitiveness of mathematics teachers.....	160
Rozlutska H. M., Sokol M. O.	
Morning meetings as a means of forming multicultural education of junior schoolchildren.....	163
Sichko I. A.	
The use of an integrated approach on the lessons «I am exploring the world» in the New Ukrainian School.....	166
Cherepanya N. I., Rusin N. M.	
Interactive forms of work with parents of pupils in the conditions of a modern preschool institution.....	169
Tsurkan M. V.	
Interactive methods of teaching the Ukrainian language to foreign medical students.....	173
Yarov T. K.	
Partnership pedagogy: successful school-family interaction.....	177
Gergely Hladonik	
Verbs of reporting in academic writing.....	180
Orosova Renata, Petrikova Katarina, Starosta Volodymyr.	
Tasks of microteaching in the context of Bloom's taxonomy.....	183
Telychko N. V., Zavydovska D.	
Foreign language training for professional intercultural communication as one of the components of modern legal education.....	186
Tovkanec H. V., Szilágyi V. V.	
Examination of strategy use during foreign language comprehension and text creation tasks.....	188

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Berezovska L. I.	
Formation of the couple's hearing about the process of communicative speech training of future social workers.....	191
Varha L. I., Martyn N. V.	
Criteria approach to the formation of communicative culture of future teachers by means of interactive technologies.....	194

Vrabel T. T.	
Training translators as mediators in intercultural communication.....	197
Zobenko N. A.	
Introduction of coaching technologies in the process of professional training of future specialists in the psychological and pedagogical sphere.....	199
Klymova K. Ya.	
Theoretical and methodological aspects of the formation of linguistic communicative professional competence of the future specialists in the field of public management and administration.....	204
Rebukha L. Z., Rudakevych O. M.	
Features of intercultural communication in the practice of social work in a polyethnic region.....	207
Skrypnikova V. O.	
The concept of intercultural competence: essence and content.....	210

COMPRATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bondar T. I.	
Teacher traning system development in the USA and Canada: a comparative study.....	216
Bulda M. V.	
The evolution of the accordion-bayan arts of Ukraine and Poland (comporative characteristics).....	220
Huk L. I.	
The development of the socio-political system of Canada in the early nineteenth century and its impact on the development of school education.....	223
Kozubovska I. V., Sidun L. Yu., Mygalyna Z. I.	
Multicultural teacher training for schools and preschools in the United States.....	226
Lalak N. V., Hrab M. V.	
Current trends in education reform in Norway.....	229
Levrints M. I.	
Approaches to the development of curricula of foreign language teacher education at the US Universities.....	232
Myshko S. A.	
From the history of Career Aptitude Tests in the USA.....	237
Protas O. L.	
Conceptualization of the giftedness problem in foreign and domestic researche.....	239
Fenchak L. M., Zyablovska D. E.	
Analysis of the professional training status future designers in the higher educational institutions of Europe.....	242
Kryshynets -Andyaloshi K. O.	
The international cooperation of the institution of general secondary education as a scientific and pedagogical problem.....	248

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Barchiy M. S., Voronova O. Yu.	
Value orientations in the structure of personality orientation.....	252
Bokhonkova Yu. O., Burovina O. V., Serbin I. V.	
Development of non-conflict interaction of accentuated adolescents with the environment.....	255
Vizniuk I. M.	
Personal alienation as a factor in the occurrence of hypochondriac disorders of the elderly people.....	258
Litvinova O. V., Pilipenko L.V.	
Empirical indicators of psychological components of self-esteem in men with acquired disorders of the musculoskeletal system.....	262

Palamarchuk O. M., Korotsinska Yu. A.

Technologies for the emotional self-regulation development of adolescents..... 267

Shcherban T. D., Shcherban H. V.

Psychological features of formation of freshmen life prospects..... 270

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Almashiy I. I.

Social and psychological characteristics of the ecological component of university seminars..... 274

Volobueva O. F., Fedyk A. O.

About the results of the experimental verification of the program for the development of professional thinking of future border guards..... 276

Martsenyuk M. O., Yusko O. V.

Psychological vectors of stress prevention and prevention of maladaptive states..... 281

Beata Barchi

To the problem of unemployment: psychological aspects..... 284

SCIENTIFIC EVENTS, REVIEWS, RESPONDS

Buyak B. B.

Review of the monograph Slozanska G.I. «Social work in the local community: theories, models and methods»..... 287

Vasilieva M. P.

Review of the monograph Slozanska G.I. «Social work in the local community: theories, models and methods»..... 288

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:930.001:1(091)(477)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-15-20

Галів Микола Дмитрович,

доктор педагогічних наук, доцент,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

ІДЕЇ НЕОРОМАНТИЗМУ В УКРАЇНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)

У статті проаналізовано вплив ідей неоромантизму на праці українських істориків педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. Встановлено, що найбільш значний вплив на формування вітчизняними вченими у той час образу історії освіти та педагогіки справили: ідея «народного духу» як рушія історичного процесу; концепт Ідеї, котра закладена в кожному народі і реалізується ним у процесі свого історичного розвитку, зокрема і в сфері освіти; ідеалізація минулих епох та історичних героїв; висока оцінка поезії як джерельного матеріалу та мистецького явища; метафоричний стиль та семіотична атрибутика наративу.

Ключові слова: неоромантизм, історія педагогіки, наратив.

Постановка проблеми. Наприкінці ХІХ ст. позитивістська парадигма захиталася під тиском нових філософських, культурних, політичних, мистецьких віянь. В історії європейської культури цей період отримав назву «fin de siècle» й позначився появою модерну в мистецтві та літературі, науці й освіті. У мистецтві запанував імпресіонізм, у філософії з'явилася низка опозиційних до позитивізму вчень, насамперед так звана «філософія життя» В. Дільтея та Ф. Ніцше, у політико-ідеологічній сфері набирають оберти радикальні політичні ідеології соціалізму та націоналізму, які поступово тіснять старі системи консерватизму та лібералізму. Ці зміни позначилися й на історико-педагогічному наративі українських вчених, а відтак їх прояви потребують окремого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вплив філософії неоромантизму на історико-педагогічні праці українських авторів відзначали Н. Гупан, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та низка інших учених. Однак, в сучасній українській педагогічній історіографії немає досліджень, які б конкретизували й деталізували впливи неоромантизму на український історико-педагогічний наратив ХІХ – початку ХХ ст. Певним винятком є праця М. Галіва [5], де розглядаються окремі аспекти проникнення неоромантичних ідей до праць істориків педагогіки в Україні.

Мета статті: проаналізувати прояви ідей неоромантизму на погляди українських істориків педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст.

Результати дослідження. Модернізаційну хвилю кінця ХІХ – початку ХХ ст. гостро відчували українські вчені. Зокрема, С. Томашівський у нарисі історії середніх шкіл Галичини (1909) вів мову про «страшну безодню, розвернену перед будучиною нашого народу на сій многотрадальній землі...», а відтак наполягав на потребі «хоч перед смертю зрозуміти ту хворобу, яка згняє зі світа» [21, с. 11]. Згадка про «смерть» поряд з думками про «будучину» свідчить про занепокоєння (можливо не до кінця усвідомлене) автора, котрий відчував і передчував значні історичні потрясіння. Аналітично охарактеризував час «fin de siècle» галицький педагог І. Юцишин у 1928 р., пишучи про «гігантську техніку», радикальну зміну «системи всесвітньої господарки», «перегруповання соціальних сил народів», «поважні переміни в системах і методах політики». Разом з цими явищами, вчений констатував перебіг «прочищуючої бурі» в інтелектуальному, етичному та естетичному житті людства [28, с. 4]. Дослідник трактував зазначену епоху як «великий сучасний переворот», «в який ми всі замішані немов безвольні пилинки» [28, с. 4]. Метафора «безвольні пилинки» виказує приховану тривогу, напруження, відчуття безсилля перед історичними змінами, втрату зв'язку з традицією – почуття, притаманні для шпенглерової епохи «загибелі Європи».

Саме в цих умовах (останнє десятиліття ХІХ та перші

десятиліття ХХ ст.) набуває поширення неоромантизм. За визначенням О. Яся, неоромантизм – це стилевий напрям у культурі, літературі та суспільних, гуманітарних науках, який традиційно пов'язують з модерністськими реакціями на позитивізм і натуралізм наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Він виник в умовах гострої кризи сциентизму та широкого розповсюдження духовного нігілізму в європейській культурі, які часто характеризують метафорою «загибель богів». У широкому сенсі неоромантизм сполучав різноманітні інтелектуальні реакції науковців, письменників, митців на інтернаціоналізацію культури, повсюдну соціалізацію життя, поширення ліберальних цінностей, зокрема етичних настанов у дусі прагматичного індивідуалізму на зламі ХІХ – ХХ ст. З такої мінливої зміни контекстів неоромантизм постає як самотня, багатоліка інтелектуальна опозиція, духовний бунт супроти тотальності космополітичного проекту Модерну й водночас як його неодмінна складова. Неоромантичні трактування спиралася на своєрідну, часто еклектичну мішанину елементів позитивізму, романтизму, неокантіанства, дарвінізму, віталізму, расових та соціологічних теорій [29].

В українському історико-педагогічному вимірі, насамперед на Наддніпрянській Україні, неоромантизм часто поставав продовженням романтизму. Чимало науковців-гуманітаріїв (педагогіки, історики, філософи), які сформувалися як учні у середині ХІХ ст., продовжували навіть у добу здавалося б цілковитого панування позитивістської доктрини свідомо чи несвідомо транслювати ідеї романтизму у своїх працях та лекційних курсах, впливаючи таким чином на формування наступного покоління вчених – залежних від парадигмальних підпор своїх учителів. Загалом в українському історико-педагогічному наративі проявилися такі ідеї неоромантизму:

По-перше, ідея «народного духу» як рушія історичного процесу. Наприкінці ХІХ ст. для багатьох учених-постромантиків метафізична концепція «абсолютного Духу» видавалася надуманою, нереалістичною, а відтак, не до кінця прийнятною. Тож прихильники неоромантизму дещо редукували її, приймаючи лише ідею «духу народу». К. Харлампович, характеризуючи соціанські школи ХVІІІ ст., зауважив, що в них не було «народного духа, а був дух чужий, майже космополітичний» [26, с. 183]. В. Доманицький у неопублікованій праці «Нариси історії початкової школи» (1895) вів мову про «живий дух народної бувальщини» [8, арк. 16].

Про вплив неоромантизму на І. Франка свідчить факт уживання ним поняття «Дух руської історії» [24, с. 12]. В історико-педагогічних працях галичан А. Павенцького та М. Возняка зустрічаємо поняття «народний дух» [17, с. 338], «народний демократичний дух», «польський дух» [4, с. 5]. У той самий час києвин М. Алабовський, аналізуючи історію церковно-парафіяльних шкіл у Росії, висловив традиційну для романтиків та

неоромантиків думку: «Дух кожного народу виявляється в його історії...» [1, с. 6].

Історик педагогіки М. Маккавейський у своїх працях дошукувався, зокрема, визначальної складової «духу народу». Перебуваючи на релігійно-філософських засадах християнської апологетики, він знаходив відповідь на це питання у релігії. «Сутність же самої... народної особистості полягає в особливому складі чи ладі духовних сил і духовного життя народу» [16, с. 25], – писав учений. З огляду на це він відкидав думку К. Ушинського про те, що сутність народу – в його мові, а вважав останню лише засобом для вираження світу душі, «одягом» що покриває «дух народу». Професор розвивав концепцію інтересів-схильностей, які сповнують «душу народу» (релігійні, етичні, наукові, естетичні, соціальні та ін.) й по-різному проявляються, чим визначають індивідуальність народів. Деякі схильності висуваються на перший план, розвиваються і «стають головними керівниками народної особистості в історичному житті народу», інші навпаки [16, с. 25]. Але саме в релігії, на думку М. Маккавейського, міститься «вища та ідеальна сторона народної особистості», тому про останню найправильніше можна судити саме за рисами релігійного світогляду народу. Саме ядро душі народу, найглибші і заповітні його прагнення і сподівання, ключ до розгадки всіх рис його світогляду – дані в релігії народу [16, с. 27]. Православне християнство вчений трактував як основу духу російського народу.

Неоромантичні трактування народу та його історичного шляху відродили піднесене ставлення до народу як телеологічного феномену, перфекцізація якого полягає у безальтернативному прагненні до високих ідеалів. Подібна інтелектуальна конструкція проявилася у праці галицького ученого І. Раковського (1908) з приводу творчості (зокрема, педагогічної) Т. Шевченка. «І справді цілий історичний розвій нашого народу – се бузипинне стремління до правди, добра і краси, бузипинне змагання до здійснення тих трех найвищих, культурних ідей» [19, с. 131], – твердив дослідник.

У міжвоєнний період концепт «духу» народу-нації особливо поширився у зв'язку з популярністю ірраціоналістичних, волюнтаристських вчень та концепцій філософського і політичного характеру. Так, С. Сірополько, висвітлюючи політику Польщі у справі українського шкільництва в Галичині, писав про стан поляків після придушення січневого повстання 1863 р. Спираючись на польський підручник історії, який активно цитував, учений наголосив: «Недвигаясь на цей страшний утиск, Польша встала, бо дух її не вгасав» [20, с. 30].

По-друге, концепт Ідеї, котра закладена в кожному народі й реалізується ним у процесі свого історичного розвитку, зокрема і в сфері освіти. Гегелівська теза про «абсолютну ідею» здебільшого не постулювалася, але будучи тісно пов'язаною з вище згаданою ідеєю «народного духу», не могла бути й цілковито відкиненою. Тож у дослідженнях істориків педагогіки вона декларувалася доволі часто, особливо в умовах становлення модерної української нації, формування її самосвідомості. У праці про педагогічні погляди К. Ушинського професор М. Маккавейський переказував і цитував погляди видатного педагога на народність й зокрема наводив просякнуте духом німецького романтизму твердження: «Вся історія народу є ніщо інше як процес усвідомлення і вираження в історичних діях тої ідеї, яка приховується в його народності. Ось чому кожному народу суджено грати в історії свою особливу роль, і поки в ньому живуть начала його самобутності, які надають йому індивідуальний образ, він продовжує цю свою історичну роль» [13, с. 51]. Учений цілком погоджувався з цим міркуванням й приймав його як незаперечну істину.

Надаючи народові духовно-суб'єктної містичності та ідейної напередвизначеності, учені-романтики наділяли його й певними історичними завданнями (М. Костомаров). Неоромантики також перейняли цю думку. Для прикладу, М. Маккавейський, досліджуючи виховний ідеал давніх євреїв (1901), тісно пов'язував його з історичним покликанням-завданням народу. Учений транслиував романтичну ідею, яку, до слова, перейняв і К. Ушинський, про виховний ідеал народу, що формується на

основі характеру народу і обставин його історичного розвитку. На його думку, кожен народ, в тій чи іншій постановці своєї виховної справи керується, свідомо чи несвідомо, своїм розумінням людської досконалості, тим ідеалом людини, який притаманний йому у конкретний час. Цей ідеал створюється народом залежно від особливого складу народного характеру і в зв'язку з усіма тими багатоманітними умовами і обставинами, серед яких протікає життя народу. Створюється він, відтак, поступово, розвивається і прояснюється разом зі зростанням і розвитком самого народу. Але на якому б ступені розвитку народ не знаходився, риси цього ідеалу, будучи притаманні всьому народу, повинні відображатися в його вихованні, в силу того природного закону, за яким кожна людина бажає бачити цей ідеал в істотах близьких і дорогих їй, у своїх дітях [15, с. 117]. «Ідеал цей стоїть у зв'язку з особливим історичним покликанням народу, з тим завданням, яке вказана була йому в загальній світовій історії; завдання ж це є цілком винятковим» [15, с. 118], – наголосив учений.

У цьому контексті освітні установи, які виникали в різні історичні періоди, трактувалися прихильниками неоромантизму як інституції народні, незалежно від того, хто і коли їх створював. В. Доманицький (1895), пишучи про появу шкільної освіти на Русі у зв'язку з християнізаційною ініціативою київських князів, не міг, звісно, заперечити роль влади у поширенні шкільництва серед народу. Проте і тут йому вдалося розвернути опис подій так, що саме народ, а не влада виступав визначальним рушієм поступу освіти, бо жоден наказ уряду «...не міг привити школу народові, якби він сам не захотів її вільно й душевно» [8, арк. 25]. У праці про минуле академічної гімназії у Львові Е. Харкевич (1901) навіть наголосив, що ця установа виникла і живе «...з чистого жерела руского люду зачерпненим життям...» [25, с. 226]. Тут помітні романтично-містичні конотації. Дещо менш патетично, але у тому ж стилі писав й М. Возняк (1913), відзначивши, що «наш нарід» прагнув до освіти і з власних засобів утримував «подвійні школи»: одні для поляків, німців, євреїв та представників інших національних груп, які мешкали на українській землі, а інші – «для власних дітей, де вчили по руськи» [4, с. 11]. Виразним є трактування народу як самостійного історичного діяча, що сам собі виборює право на освіту і створює умови для її набуття.

Зазначений дискурс був актуальним і в міжвоєнний період, звісно, в українській галицькій, закарпатській та діаспорній історико-педагогічній науці. Зокрема, закарпатський дослідник Ю. Ревай у 1928 р., пишучи історію десятилітнього розвитку освіти Підкарпатської Русі після приєднання до Чехословаччини, підкреслює роль народу у будівництві освіти й пояснює це його інстинктивним інтересом до справи, відчуттям історичного моменту, пробудженням «природної національної свідомості» в «глибині душі» народу [27, с. 253]. Дослідник історії освіти на українських землях XVII – XVIII ст. І. Лоський, оповідаючи минулину елементарного шкільництва в «старій Україні» (1933), особливо наголосив на «народності» початкових парафіяльних шкіл. Хоч у давніші часи вони готували церковних служителів, то у XVIII ст., на його думку, ці інституції стали «дійсно народними», бо задовольняли освітні потреби якнайширших кіл українського населення [11, с. 108].

Ведучи мову про становище у сфері освіти Галичини кінця XIX ст., І. Филипчака (1938) зауважив: у той час наш народ домагався українських народних шкіл, гімназій, семінарій, університету, економічного і культурного розвитку громадського життя у всіх його ділянках [22, с. 25]. Відокремлена від народу система освіти трактувалася неоромантиками як своєрідна девіація. Галицький педагог О. Макарушка вказав, що середньовічна латинська школа «...не служила інтересам народу, а творила немов окремий, замкнений в собі світ» [12, с. 9]. Ця заувага виявляє його переконаність у тому, що саме інтересам народу повинна служити школа.

Як бачимо, в істориків педагогіки того часу народ традиційно поставав уособленим героєм, який бореться, розуміє, вчиться, будує, трансформує та утворює школи за своїми

інтересами й потребами. Таке редуковане трактування, без аналізу сил і чинників (соціальних станів і груп, політичних, релігійних і громадських організацій та окремих діячів), які активно діяли в освітній площині життя суспільства, було характерним для народницького напрямку української історичної гуманітаристики 1820 – 1880-х рр. і знайшло продовження й у добу неоромантизму.

По-третє, ідеалізація минулих епох та історичних героїв. На відміну від представників романтизму, для яких була характерною ідеалізація Середньовіччя, неоромантики схилилися і перед більш древніми пластами минулого. Так, М. Маккавейський відверто звеличував давній період історії єврейського народу (до народження Ісуса Христа), бо в цей час панували релігія, щира віра у Бога. «Так, древні патріархальні часи були чи не кращим періодом в історії виховання. Тоді педагогічний ідеал стояв на своїй належній висоті, незважаючи на бідність та простоту виховних засобів, міг досягати в значній мірі і практичного здійснення свого. Причиною слугувала глибина віри патріархів, яка давала основи для всього життя їх» [15, с. 304], – зауважив учений.

У той же час В. Доманицький, перебуваючи під враженням від праці С. Миропольського про минулину церковно-парафіяльних шкіл, піднесено писав про давньоруський період народного шкільництва: «Просвіта народу «книжним вченням» широко й вільно розходила по Русі поруч з християнством; школа з'являється вкупі з церквою під проводом церковної власті. Розповсюдження шкіл йде хутко, вільно, без турбот и хитаній, захвачує всю Русь й дає блискучі результати» [8, арк. 17]. Учений був переконаний у тому, що в старокіївські часи давньоруська школа переживала «розкошаний росвіт» й принесла «благодатні плоди» руському народу [8, арк. 41зв].

Ідеалізація «старих часів» проявилася і в посібнику з історії педагогіки галицького вченого В. Левицького (1925). Пишучи про впливи єзуїтської освітньої системи на поляків, дослідник підкреслює: «Найгірше пошкодив Польщі погубний і необачний вплив єзуїтського виховання: щезла стара чесність, отвертість, людяність і статочність, а на те місце прийшла дволичність і безхарактерність, нетерпимість і лукавство, пліткість і одчайдушність...» [10, с. 146]. Як бачимо, до появи єзуїтів у Польщі (середина XVI ст.), відповідно до уявлень В. Левицького, серед поляків панували «стара чесність» та низка інших шляхетних чеснот, що виявляє характерний для неоромантичного стилю мислення міф про «старі добрі часи».

Останній проявився і в праці І. Крип'якевича про шкільні традиції Володимира Волинського (1933), де окреслилося піднесення ставлення автора до епохи Середньовіччя. Говорячи про правління князя Володимира Васильовича на Волині, «який так опікувався освітою і письменством, що літописець славить його як філософа», зауважив, що у «ті світлі часи» володимирська школа напевно стояла також на високому рівні [7, с. 104]. Назвати другу половину XIII ст. «світлим часами» учений-медієвіст міг, очевидно, під впливом неоромантичного пієтету до минувшини.

Для істориків педагогіки на межі XIX – початку XX ст. була притаманна аж ніяк не нова думка про діяльність і творчість відомих педагогів як реалізацію інтересів суспільства і народу, його духу та ідеї. Зокрема Т. Флоринський, ведучи мову про педагогіку Я. А. Коменського (1892), зобразив тло діяльності видатного філософа і педагога як боротьбу чеського народу за свободу і культуру [23, с. 5–6]. Г. Попов (1913) історію педагогіки розглядав крізь призму історії народу, а усі видатні педагогічні ідеї, вибудовані вченими, мислителями вважав такими, що містять ідеали народу. «Як народ виховує своїх дітей, що він для цього робить, які ставить при цьому цілі і які застосовує засоби, які методи його виховання, – все це стільки ж важливо знати для розуміння цілого народу, скільки і те, як він будує свої будинки чи прикрашає зброю. Чим значніші і геніальніші були укладачі ідеальних систем виховання, тим більше вони в своїх ідеалах поєднували і узагальнювали краще і вище свого часу і народу, тим більше впливали на свій час» [18, с. 3], – писав дослідник.

У цих висловах бачимо традиційний конструкт

неромантичної ідеографії: ідея народу реалізовується видатними представниками цього ж народу. Чи не найбільш виразно зазначену думку задекларував І. Раковський у львівському журналі «Учитель», ведучи мову про Т. Шевченка (1908). Він сприймає тезу про спорідненість духу геніїв з духом народу як «стверджений сучасною наукою факт», котрий дає право і можливість прояснювати творчість геніїв прикметами духу їхнього народу, і навпаки – характеристику народного духу добувати шляхом аналізу творчості народних геніїв [19, с. 131].

По-четверте, висока оцінка поезії як джерельного матеріалу та мистецького явища потрапила й до праць учених у постромантичну добу. Так, описуючи розповсюдження пристрасі до віршування серед студентів Харківського університету і учнів гімназій Харкова на початку XIX ст., Д. Багалій бачив у цьому й «хорошу сторону» – молодь прагнула від буденних інтересів до «чогось незрівнянно більш високого – поезії» [3, с. 405]. Учений наводив приклади студентської поезії, повністю подавав у своїй статті один з віршів, який йому видався найкращим [3, с. 406–408, 410]. У монографії «Досвід історії Харківського університету» він назвав глибокі зацікавлення юнацтва літературою у першій половині XIX ст. інтересами «вищого, ідеального порядку, які відволікали від буденного прозаїчного життя у світ поезії...», а відтак висловив заклики: «Нехай же в серцях нашого юнацтва, що навчається, завжди горить полум'я чистої любові до поезії та мистецтва» [2, с. 930].

У неоромантичну добу знайшла своє продовження й думка про втілення народного духу ще й у красному письменстві певного народу. У 1893 р. О. Кочубинський, пишучи про відомого вченого, професора Казанського та Одеського університетів В. Григоровича, зауважив, що останній вирішив вивчати літератури слов'янських народів як одкровення народного духу – народної свідомості. При цьому О. Кочубинський погодився з таким твердженням В. Григоровича, бо називав його «істинно-правильним поглядом» [9, с. 33].

По-п'яте, метафоричний стиль та семіотична атрибутика наративу. Так, для наукової мови М. Маккавейського були притаманні розмаїття метафор, пафос, патетика, надмірна сублімація, що виявлялася в іділічних описах. Зокрема, описуючи засновану Д. Тупталом (Димитрієм Ростовським) школу в Ростові на початку XVIII ст., він в іділічних тонах говорив про «дух школи» (прості сімейні відносини, які панували в школі, і відсутність службових формальностей та «єзуїтства»), підкреслював «чисто батьківську турботу» Димитрія про учнів та вчителів, його щире ставлення без «сухого черствого формалізму» до своїх вихованців [14, с. 45–47].

Цікаво, що прихильники неоромантичного історіописання критикували сухий фактуальний стиль позитивістів. Це особливо помітно з рецензії В. Дорошенка на перший том «Нарисів з російської історії» Д. Багалія, в якому поміщені історико-педагогічні статті. «Не відзначаючись особливими прикметами (всі вони написані досить примітивно), статі I-го тому цінні головню фактичним матеріалом, зібраним в них» [6, с. 175], – зауважив він, демонструючи свою зневагу до стилю відомого харківського вченого.

Проявом неоромантичного повороту стала поява семіотичної атрибутики в наукових текстах, уведення до наративу підкреслено символічних образів і метафор. Ознаки метафоричного символізму помітні у посібнику з історії педагогіки В. Левицького (1925). Для прикладу, описуючи становище поляків під владою Російської імперії, він уводить сформований польськими інтелектуалами ще у добу романтизму образ «вогню Прометея»: «...Росія викресала з польських сердець тюрмами, гоненнями і Сибіром огонь Прометея, яким запалився і запалив Адам Міцкевич...» [10, с. 149].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, наприкінці XIX – у першій третині XX ст. український історико-педагогічний наратив перебував під визначальним впливом неоромантичних візій. Найбільш значний вплив на формування

вітчизняними вченими у той час образу історії освіти та педагогіки справили: ідея «народного духу» як рушія історичного процесу; концепт Ідеї, котра закладена в кожному народі і реалізується ним у процесі свого історичного розвитку, зокрема і в сфері освіти; ідеалізація минулих епох та історичних героїв; висока оцінка поезії як джерельного матеріалу та мистецького явища; метафоричний

стиль та семіотична атрибутика наративу. Звісно, цим не вичерпуються неоромантичні сюжети в працях українських істориків педагогіки, які доповнювалися ідеями антипозитивізму, неокантіанства, провіденціалізму, «філософії життя», расових теорій тощо. Аналіз впливу зазначених ідей вважаємо перспективною для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Алабовский М. Церковно-приходская школа и всеобщее обучение / М. Алабовский. – К. : Тип. Импер. Ун-та Св. Владимира, 1909. – 40 с.
2. Багалей Д. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т. 1-й (1802–1815 г.). – Харьков : Паровая Тип. и Лит. Зильберберг, 1893–1898. – 1204 с.
3. Багалей Д. И. Из жизни Харьковского Университета в начале XIX-го века // Багалей Д. И. Очерки из русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. – Харьков : Тип. «Печатное Дело», 1911. – С. 398–418.
4. Возняк М. Наші університетські традиції у Львові. Перший період (1784 – 1848) // Ілюстрована Україна. – 1913. – Ч. 4 (15 лютого). – С. 4–6; Ч. 5 (8 марта). – С. 9–11.
5. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX століття): епістемологічні засади / Микола Галів. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2018. – 614 с.
6. Дорошенко В. [рецензія] Проф. Д. И. Багалей. Очерки из русской истории. Т. I. Статьи по истории просвещения, Харків, 1911 / В. Дорошенко // Записки Наукового Товариства імені Шевченка. – Львів, 1911. – Т. CVII. – Кн. I. Бібліографія. – С. 174–175.
7. І. К. (Крип'якевич І.). Шкільні традиції Володимира Вол[инського] / І. К. // Рідна школа. – Львів, 1933. – Ч. 7 (1 квітня). – С. 104–105.
8. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. – Ф. 95. – Спр. 36. Доманицький Василь Михайлович. Нариси історії початкової школи. Вип. I до 1238 р., Вип. II від 1238 до 1569 р. – 42 арк.
9. Кочубинский А. В. И. Григорович в истории славяноведения // Янь Амос Коменский. В.И. Григорович : две речи А. Кочубинского. – Одесса : Тип. Шт. Войск Одесского военного Округа, 1893. – С. 29–56.
10. Левицький В. Історія виховання і навчання. Підручник для шкільного та загального вжитку / Василь Левицький. – Львів : Вид-во «Нова українська школа», 1925. – 184 с.
11. Лоський І. Народні школи в старій Україні / Ігор Лоський // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1933. – Кн. 2 і 3. – С. 106–113.
12. Макарушка О. До реформи середньої школи / Остап Макарушка // Українська школа. – Львів, 1930. – Ч. 2. – С. 6–16; 1931. – Ч. 1 і 2. – С. 14–20.
13. Маккавейский Н. К. Д. Ушинский и его педагогические идеи / Н. Маккавейский. – К. : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1896. – 98 с.
14. Маккавейский Н. Святой Димитрий, митрополит Ростовский, как пастырь и пасторолог / Н. Маккавейский // Труды Киевской Духовной Академии. – 1910. – № 1. – С. 22–64.
15. Маккавейский Н. К. Воспитание у ветхозаветных евреев / Н. К. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1901. – № 5. – С. 117–142; № 11. – С. 269–305.
16. Маккавейский Н. К. Религия и народность, как основы воспитания / Н. К. Маккавейский. – К. : Тип. Г.Т. Корчак-Новицкого, 1895. – 45 с.
17. Павенцкий А. Початок і розвій шкільництва на Русі / А. Павенцкий // Учитель. – Львів, 1899. – Ч. 22. – С. 337–344.
18. Попов Г. Введение в историю европейской педагогики. Переработано по Ф. Регенеру / Г. Попов. – К.: Тип. Импер. Ун-та св.Владимира, 1913. – 250 с.
19. Раковский І. З нагоди 47-мих роковин смерті Тараса Шевченка / І. Раковский // Учитель. – Львів, 1908. – Ч. 9 і 10. – С. 129–133.
20. Сірополько С. Політика Польщі в справі українського шкільництва в Галичині / С. Сірополько // Учительське слово. – Львів, 1927. – Ч. 12. – С. 26–30.
21. Томашівський С. З історії державної середньої школи в Галичині / С. Томашівський // Наша школа. – Львів, 1909. – Кн. I–II. – С. 11–13.
22. Филипчак І. Учительська семінарія в Самборі (Історичний нарис) / Іван Филипчак // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1938. – Кн. 1. – С. 24–36; Кн. 2. – С. 105–112; Кн. 3. – С. 141–144.
23. Флоринский Т. Ян Амос Коменский, «друг человечества» / Т. Флоринский. – К. : Тип. Импер. Ун-та св. Владимира, 1892. – 28 с.
24. Франко І. Життя Івана Федоровича і його часи / Іван Франко // Франко І. Я. Зібрання творів у 50-и томах. – К. : Наукова думка, 1985. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 7–298.
25. Харкевич Е. Хроніка львівської академічної гімназії / Е. Харкевич // Учитель. – Львів, 1901. – Ч. 15–16. – С. 225–243.
26. Харлампович К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви / К. Харлампович. – Казань : Тип. Импер. Ун-та, 1898. – XIV, 524, LXII с.
27. Юревич (Ревай Ю.). Наше школьничество в десятом році самостійності ЧСР / Юревич // Учитель. – Ужгород, 1928. – Ч. 8–10. – С. 251–254; 1929. – Ч. 7–8. – С. 232–239.
28. Ющишин І. Окружки в історіософії педагогічних наук / І. Ющишин // Шлях навчання і виховання. – Львів, 1928. – Ч. 7–9. – С. 4–11.
29. Ясь О. В. Неоромантизм [Електронний ресурс] / О. В. Ясь // Енциклопедія історії України. Т. 7. – К. : В-во «Наукова думка», 2010. – 728 с. – Режим доступу: <http://www.history.org.ua/?termin=Neoromantyzm>

References

1. Alabovskiy, M. 1909. Tserkovno-prikhodskaya shkola i vseobshchee obuchenie [Parish school and universal education]. Kiev: Tip. Imper. Un-ta Sv. Vladimira.
2. Bahalei, D. 1893 – 1898. Opyt istorii Kharkovskago universiteta (po neizdannym materialam) [Experience of the history of Kharkov University (based on unpublished materials)]. Vol. 1 (1802–1815). Kharkov: Parovaia Tip. i Lit. Zilberberg, 1893–1898.
3. Bahalei, D. I. 1911. Iz zhizni Kharkovskago Universiteta v nachale XIX-go veka [From the life of Kharkov University at the beginning of the

19th century]. In: Bahalei, D. I. *Ocherki iz russkoi istorii. T. 1. Stati po istorii prosveshcheniia [Essays from Russian history. Vol. 1. Articles on the history of education]*. Kharkov: Tip. «Pechatnoe Delo», pp. 398–418.

4. Vozniak, M. 1913. Nashi universytetski tradytsii u Lvovi. Pershyi period (1784 – 1848) [Our university traditions in Lviv. The first period (1784 – 1848)]. *Illustrated Ukraine*, 4, pp. 4–6; 5, pp. 9–11.

5. Haliv, M. 2018. Ukrainyskiy istoriko-pedahohichnyi naratyv (seredyna XIX – kinets XX stolittia): epistemolohichni zasady [Ukrainian historical and pedagogical narrative (mid-XIX – end of XX century): epistemological foundations]. Drohobych: DDPU im. I. Franka.

6. Doroshenko, V. 1911. [review] Prof. D. I. Bahalei. *Ocherki iz russkoi istorii. T. I. Stati po istorii prosveshcheniia*, Kharkiv, 1911 [Prof. D.I. Bagaley. *Essays on Russian History. T. I. Articles on the History of Education*]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*, CVII (I). Bibliografiia, pp. 174–175.

7. I. K. (Krypiakievych, I.). 1933. Shkilni tradytsii Volodymyra Volynskoho [School traditions of Vladimir Volynskyi]. *Native School*, 7, pp. 104–105.

8. Instytut rukopysiv Natsionalnoi biblioteki Ukrainy im. V. Vernadskoho [Institute of Manuscripts of the V. Vernadsky National Library of Ukraine]. F. 95. Spr. 36. Domanyskyi Vasyl Mykhailovych. *Essays on elementary school history*. Iss. I until 1238, Iss. II from 1238 to 1569.

9. Kochubinskii A. V. Y. Hrygorovich v istorii slavianovedeniia // Yan Amos Komenskii. V.I. Hryhorovich : dve rechy A. Kochubinskogo. – Odessa : Tip. Sht. Voisk Odesskogo voennogo Okruga, 1893. – S. 29–56.

10. Levytskyi, V. 1925. *Istoriia vykhovannia i navchannia. Pidruchnyk dlia shkilnoho ta zahalnoho vzhytka [History of education. Textbook for school and general use]*. Lviv: Vyd-vo «Nova ukrainska shkola».

11. Loskyi, I. 1933. Narodni shkoly v starii Ukraini [People schools in old Ukraine]. *The way of Education and Training*, 2 and 3, pp. 106–113.

12. Makarushka, O. 1930–1931. Do reformy serednoi shkoly [To the reform of secondary school]. *Ukrainian School*, 2, pp. 6–16; 1 and 2, pp. 14–20.

13. Makkaveiskii, N. 1896. K. D. Ushynskiy i ego pedagogicheskii idei [K. D. Ushinsky and his pedagogical ideas]. Kiev: Tip. H. T. Korchak-Novitskago.

14. Makkaveiskii, N. 1910. Sviaty Dimitrii, mitropolit Rostovskii, kak pastyr i pastorolog [St. Demetrius, Metropolitan of Rostov as a pastor and pastorologist]. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*, 1, pp. 22–64.

15. Makkaveiskii, N. K. 1901. Vospitanie u vetkhovetnykh evreev [Education of the Old Testament Jews]. *Proceedings of the Kiev Theological Academ*, 5, pp. 117–142; 11, pp. 269–305.

16. Makkaveiskii, N. K. 1895. Relygiia i narodnost, kak osnovy vospitaniia [Religion and nationality as the basis of education]. Kiev: Tip. H.T. Korchak-Novitskago.

17. Paventskyi, A. 1899. Pochatok i rozvii shkilnytstva na Rusy [Beginning and development of schooling in Rus']. *The Teacher*, 22, pp. 337–344.

18. Popov, H. 1913. *Vvedenie v istoriiu evropeiskoi pedagogiki. Pererabotano po F. Reheneru [Introduction to the history of European pedagogy. Reworked according to F. Regener]*. Kiev: Tip. Imper. Un-ta sv.Vladimira.

19. Rakovskiy, I. 1908. Z nahody 47-mykh rokovyn smerty Tarasa Shevchenka [On the occasion of the 47th anniversary of the death of Taras Shevchenko]. *The Teacher*, 9 and 10, pp. 129–133.

20. Siropolko, S. 1927. Polityka Polshchi v spravi ukrainskoho shkilnytstva v Halychyni [The Policies of Poland in the Case of Ukrainian Schooling in Galicia]. *The Teacher's Word*, 12, pp. 26–30.

21. Tomashivskiy, S. 1909. Z istorii derzhavnoi serednoi shkoly v Halychyni [From the history of public high school in Galicia]. *An Our School*, I–II, pp. 11–13.

22. Fylypchak, I. 1938. Uchytelska seminariia v Sambori (Istorychnyi narys) [Teaching Seminary in Sambir (Historical Essay)]. *The Way of Education and Training*, 1, pp. 24–36; 2, pp. 105–112; 3, pp. 141–144.

23. Florinskii, T. 1892. Ian Amos Komenskii, «drug chelovechestva» [Jan Amos Komensky, «Friend of Humanity»]. Kiev: Tip. Imper. Un-ta sv. Vladimira.

24. Franko, I. 1985. Zhyttia Ivana Fedorovycha i yoho chasy [The life of Ivan Fedorovich and his times]. In: Franko I. *Collection of works in 50 volumes*. Kyiv: Naukova dumka, Vol. 46 (1), pp. 7–298.

25. Kharkevych, E. 1901. Khronika Ivivskoi akademichnoi gimnazii [Chronicle of the Lviv Academic High School]. *The Teacher*, 15–16, pp. 225–243.

26. Kharlampovich, K. 1898. Zapadnorusskiiia pravoslavnyiia shkoly XVI i nachala XVII veka, otnoshenie i ykh k inoslavnym, religioznoe obuchenie v nikh i zaslugy ikh v dele zashchity pravoslavnoi very i tserkvi [West Russian Orthodox Schools of the XVIth and the Beginning of the XVIIth century, their attitude to the supporter of another faith, their religious education and their merits in protecting the Orthodox Faith and the Church]. Kazan: Tip. Imper. Un-ta.

27. Iurevych (Revai, Yu.). 1928–1929. Nashe shkolnytstvo v desiatom rotsi samostoinosty ChSR [Our schooling in the tenth year of the independence of the Czechoslovak Republic]. *The Teacher*, 8–10 (1928), pp. 251–254; 7–8 (1929), pp. 232–239.

28. Iushchyshyn, I. 1928. Okrushky v istoriosofii pedagogichnykh nauk [The trifles in the history of pedagogical sciences]. *The Way of Education and Training*, 7–9, pp. 4–11.

29. Ias, O. V. 2010. Neoromantizm [Neo-romanticism]. *Encyclopedia of Ukrainian history: Vol. 7*. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Neoromantizm>

В статті проаналізовано вплив ідей неоромантизму на твори українських істориків педагогіки кінця XIX — першої третини XX вв. Установлено, що найбільше значиме вплив на формування українськими ученими в то время образу історії освіти та педагогіки мали: ідея «народного духа» як двигача історичного процесу; концепт Ідеї, котра закладена в кожному народі і реалізується їм в процесі свого історичного розвитку, в частині в сфері освіти; ідеалізація минулих епох та історичних героїв; висока оцінка поезії як історико-наукового матеріалу та художнього явища; метафоричний стиль та семиотична атрибутика наратива.

Ключові слова: неоромантизм, історія педагогіки, наратив.

The influence of Neo-romanticism ideas on the works of Ukrainian historians of pedagogy of the late XIXth – first third of the XXth centuries is analyzed in the article. The methodology of the research is based on the principles of historicism, scientificity, the author's objectivity and the use of the general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-typological, historical-systemic) methods. The author

researched that the most significant influence on the formation of the image of the history of education and pedagogy by the national scientists at that time was made by: the idea of the «the Spirit of the People» as the engine of the historical process; the concept of the Idea, which is embedded in every nation and implemented in the course of its historical development, including in the field of education; idealization of past eras and historical heroes; high appreciation of poetry as a source material and artistic phenomenon; metaphorical style and semiotic attributes of narrative. It is emphasized that this does not exhaust Neo-romantic subjects in the works of Ukrainian historians of pedagogy, supplemented by the ideas of anti-positivism, neo-Kantianism, providentialism, «philosophy of life», racial theories, etc.

Key words: Neo-romanticism, history of pedagogy, narrative.

УДК 372.878

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-20-22

Гусар Дзвіна Олексіївна,

кандидат мистецтвознавства,

Івано-Франківський Національний академічний драматичний театр імені Івана Франка,

Опарик Лариса Миколаївна,

кандидат мистецтвознавства, доцент,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВАСИЛЯ КУФЛЮКА У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ

На основі компаративного аналізу вітчизняних і світових музично-педагогічних концепцій та методики розвитку абсолютного музичного слуху, створеної західноукраїнським педагогом-новатором В. Куфлюком, розглянуто найбільш ефективні методи слухового виховання в процесі музичного навчання. Зокрема, виділено специфічні підходи із релятивних методик, систем на основі абсолютної сольмізації, методи використання фольклору українськими педагогами-музикантами. Результати дослідження виявляють практичну значущість авторської методики В. Куфлюка як синтезу традиційних підходів до музично-слухового виховання та оригінальних інноваційних педагогічних методів розвитку абсолютного слуху з використанням спеціальних сенсорних еталонів у вигляді пісень-підказок.

Ключові слова: музична педагогіка, музичний слух, сольфеджіо, відносна сольмізація, абсолютна сольмізація, абсолютний слух, інноваційна методика, Василь Куфлюк.

Постановка проблеми. На шляху удосконалення теорії та методики навчання, пошуку нових засобів педагогічного впливу в галузі музичної освіти постає проблема невідповідності методів традиційного музичного навчання вимогам, які сучасність висуває до особистості, темпів розвитку її пізнавальних можливостей та необхідного професійного інструментарію. Особливої актуальності ця проблема набуває в практиці сучасного музично-слухового навчання та виховання, яке здійснюється в умовах глобальних зрушень масового мислення в бік візуалізації, кардинальних змін традиційного слухацького сприйняття. Крім того, сучасна підготовка музиканта передбачає володіння досконалим слуховим механізмом гнучкого перемикавання на різні інтонаційно-ритмічні мови музики різних епох і стилів, сприйняття та виконавського відтворення атональних звукових комплексів, хроматичних та мікрохроматичних тональних систем тощо. Відтак традиційні концепції розвитку музичного слуху не цілком відповідають нагальним потребам сучасної музичної освіти, виконавської та композиторської практики.

У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговує методика розвитку абсолютного музичного слуху, створена талановитим західноукраїнським педагогом-новатором Василем Олексійовичем Куфлюком (1912-1999), інноваційні ідеї якого поєднують кращі здобутки європейської освіти та традиційно народний, закорінений у фольклорі підхід до музично-слухового виховання і навчання дитини. Здобувши високу університетську та консерваторську освіту, а також досвід вихователя під керівництвом видатного педагога-гуманіста Я. Корчака, В. Куфлюк розробив систему ефективних методів розвитку професійного музичного слуху, успішно апробованих ним у процесі багаторічної педагогічної практики навчання декількох поколінь учнів, серед яких видатні діячі сучасного українського мистецтва – Г. Гаврилець, Ю. Мойсяк, Б. Фроляк та багато інших.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У новітніх наукових працях Д. Дойч, Н. Іванової, Л. Масльонкової, М. Карасьової, М. Старчеус, П. Сладкова відзначені актуальність проблеми слухового освоєння музичної мови ХХ століття та потреба в модернізації методів формування слуху музиканта-професіонала від початкових до вищих етапів навчання. Питанням пошуку нових ефективних методичних підходів до музично-

слухового навчання присвячені праці українських музичних педагогів і науковців В. Коваліва, С. Шипа, О. Ростовського, Е. Тайнеля, а також Д. Гусар, яка у своїй дисертації теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила дієвість методики В. Куфлюка.

Проте питання адаптації методів сольфеджіо В. О. Куфлюка до сучасних умов музично-слухового навчання і виховання досі залишається відкритим, частково з причин їх недостатньої популяризації, частково – в силу відомої консервативності педагогічного мислення у сфері класичної музичної освіти.

Мета статті: здійснення аналізу вітчизняних та зарубіжних концепцій музично-слухового виховання у проекції на методичні принципи В. Куфлюка та виокремлення традиційних і новаторських елементів його методики розвитку абсолютного музичного слуху.

Результати дослідження. Музично-педагогічна наука володіє чималим арсеналом методик музично-слухового розвитку. Історично першими були системи розвитку слуху на основі відносної сольмізації, оскільки первинно музикування розвивалося переважно у вокальній традиції, яка не обов'язково була пов'язана із фіксованою абсолютною висотою звуків. Такими були знаменний спів Давньої Русі, сольфеджування на основі невменної нотації у Західній Європі до ХVІІІ ст., «лестница» М. Дилецького, «цифріна» ладоступенева система Жан-Жака Руссо (ХVІІІ ст.), «Тоніка сольфа» система та інші, які активно застосовували у церковному співі та у початкових школах Європи впродовж ХІХ століття завдяки наочності і простоті співу.

Розвиток світської, в основному інструментальної, музики виводить на перший план необхідність паралельного вивчення і лінійної, тобто абсолютної системи нотації. Численні автори сходяться на думці, що, коли йдеться про інструментальну музичну освіту, дуже зручні і наочні сходинки з цифрами-нотами та буквенна система стають на заваді [4, с. 7–34].

У ХХ ст. релятивна система все-таки зберігає певну популярність у методичних підходах З. Кодая, Х. Кальюсте, П. Вейса, В. Коваліва та інших як дуже зручна для вокальних виправ і активного розвитку ладового слуху, однак, навчання гри на інструменті з нот так чи інакше спричиняє потребу в засвоєнні ще однієї системи назв нот, що значно ускладнює навчальний процес.

Очевидно, ще у Варшаві, знайомлячись у консерваторії із

різними системами розвитку слуху, В. Куфлюк роздумував над перевагами і недоліками релятивної системи. Зокрема, у своїй статті «Ani od C-dur, ani od G-dur» (1938) в журналі для вчителів музики та співу він запропонував варіант засвоєння музичної грамоти на релятивній основі з допомогою сконструйованого ним «буквопозда» [13]. Але у 60-х роках В. Куфлюк для своєї системи розвитку слуху з-поміж здобутків релятивної системи сольмізації застосував тільки ручний показ «сходинки» («лестница» М. Дилецького) та плескання і тупання для відтворення ритму, адже ставив перед собою завдання підготовки учнів до професійної, в першу чергу, інструментальної музичної освіти.

І все ж, використавши народну пісню в якості матеріалу для занять сольфеджіо, В. Куфлюк частково пішов шляхом З. Кодая. Зазначимо, що такий підхід взагалі був характерний для українських педагогів-музикантів, чия активна творчо-педагогічна діяльність включала в себе боротьбу за музичну освіту на національно-пісенному ґрунті.

Українська школа, а отже і музична освіта розвивалися завдяки активній педагогічній та науково-методичній діяльності видатних композиторів М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка та М. Леонтовича. У 20-х роках кожен із згаданих музикантів активно працював з хоровими колективами, використовуючи для роботи народну пісню як засіб музично-естетичного розвитку дитини та, водночас, і як музичний матеріал для розвитку слуху.

В. Куфлюк пішов саме таким шляхом – починаючи від інтонаційно і ритмічно простеньких мелодій, які співалися спочатку з текстом, що відповідав рівневі емоційно-образного сприйняття дитини, навчанням досягав первинний розвиток музично-слухових уявлень і ритмічних навиків, а вивчення музичної грамоти вводилося дуже органічно через пісні-підказки.

Традиція використання фольклору з навчальною метою розвивається так само у Західній Україні (Збірники В. Матюка, С. Воробкевича, «Шкільний співаник» Ф. Колесси (1925), статті С. Людкевича). Автори, як правило, радять тривале перебування в До-мажорі, вивчення інших тональностей вводиться вже під кінець збірників. «Щойно на так підготовлений основі можна приступити <...> до а-moll» [5, с. 8]. В. Куфлюк, слідом за українськими музикантами-педагогами, використовував народну пісню як найбільш емоційно яскравий і водночас доступний для дитячого сприйняття матеріал. Працюючи з молодшими школярами, а згодом і з дошкільнятами педагог шукав спосіб заховати дидактичні завдання за цікавим і придатним для дитячого сприйняття матеріалом, йдучи від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання елементів музичного тексту. Крім того, очевидно, за прикладом Ф. Колесси, В. Куфлюк сам писав короткі дитячі пісні, доповнюючи репертуар, щоб забезпечити всі музично-слухові завдання курсу навчання. Із поглядами С. Людкевича та Ф. Колесси В. Куфлюка поєднує ще одна особливість – так само, як і вони, він зосереджував початковий період навчання в одній тональності До-мажор. Отже, В. Куфлюк перейняв підходи видатних українських музикантів-педагогів до розвитку музичного слуху: фольклорний матеріал, ладовий слух, монотональність, переважно абсолютна сольмізація, колективний спів як основа виховання.

Як відомо, система нотації Гвідо Аретинського впроваджувалась із релятивної трансформувалась у абсолютну (назви до, ре, мі, ... отримали абсолютні значення) і протягом XVII ст. утвердилася як на теренах України та Росії (завдяки М. Дилецькому – «фуське» або «київське пение»), так і в Європі – починаючи від натурального сольфеджіо («solfer au naturel») М. Монтеклера (1709). Впродовж XX ст. на основі абсолютної сольмізації розвивалося кілька напрямів: це і методики з розучування окремих звуків та інтервалів, і системи масового музично-естетичного виховання і, нарешті, методики розвитку відносного ладового слуху.

Певну частку у підходах до розвитку слуху складали схоластичні методи навчання співу з нот. У Росії це «Методика співу» А. Карасьова (1902), у Польщі – система сольфеджіо С. Карузо (20-і р.р.), які сповідували принцип послідовного

вивчення звуків через їх багаторазове повторювання поза зв'язком з іншими звуками, а протягом всього навчання наголошувалось на необхідності «пригадування» звуків. [3, с. 19], [12, С. 2]. Якраз у міжвоєнні десятиріччя В. Куфлюк навчався у Варшавській консерваторії, де викладав С. Карузо, тому йому були знайомі його методи, однак відірваний від живої музики спосіб вивчення нот був ним відхилений як непридатний для занять із дітьми.

У 20-х роках XX ст. набув популярності напрям музично-естетичного розвитку учня Карла Орфа, який ставить за мету активізацію дитячої творчості за допомогою плескання, клацання пальцями, притупування і т. д., імпровізацію і komponування музики на найпростіших, спеціально створених ним самим музичних інструментах. Водночас система К. Орфа не включає вивчення дітьми музичної грамоти та співу з нот.

Д. Кабалецький переносить акцент ще далі в бік цілісного естетичного виховання музикою. Він виділяє головні жанри – пісню, танець і марш, засвоєння яких через слухання, ритмічні рухи під музику, хоровий спів по нотах тощо сприяє поетапному формуванню музичної культури учня, однак автор не ставить за мету високий рівень розвитку звуковисотного музичного слуху. У своїй системі В. Куфлюк, враховуючи психологічні особливості сприйняття дітей, застосовує подібні активізуючі прийоми (ритмічне плескання, тупання, пританцювання), які вносять емоційну розрядку в заняття, переключають увагу дітей, дозволяючи продовжувати урок. В. Куфлюк також практикує спів пісень із текстами, які спеціально підібрані чи написані для створення сенсорного еталона звуку, співпадаючи першим складом тексту пісні з назвою певної ноти (наприклад, «Дорогою йду» – «до», «Місто близьенько» – «мі»).

Базуючись на феномені легкості раннього засвоєння дітьми мов (як рідної, так і іноземних), у 40-х роках японський педагог С. Судзукі запровадив раннє (вік 2–4 роки) навчання музики шляхом наслідувального виконання на інструменті (по суті, підбиранні мелодій на слух) єдиного репертуару (можливість колективного гри). Отже, тут можемо говорити про розвиток абсолютного слуху із пропуском (редукуючим) етапом називання звуків [8]. У методичних підходах В. Куфлюка так само втілені ідея раннього музичного розвитку, оскільки дошкільний вік, на його думку, є оптимальним періодом для розвитку музичного слуху, принцип групових занять музикою та підігрівання на інструменті. Колективний спів у супроводі інструмента дає змогу наслідувати інших дітей, розвиваючи слух і підстроюючи голос, створює багатше, ніж власний спів, емоційне та слухове враження.

Найбільш вагому частку в сучасному музично-слуховому вихованні складають методики, засновані на ладовому підході до розвитку музичного слуху, який пройшов еволюцію від середньовічних модальних основ (звукоряд без вираженого устою) до функціональної системи мажору та мінору із тонально-гармонічною формулою T-S-D-T. У XX ст. наукову базу ладового сольфеджіо доповнили теорія «ладового ритму» Б. Яворського та інтонаційна теорія Б. Асаф'єва, положення яких лягли в основу сучасної оцінки ладо-гармонічних явищ та їх поділу на план синтагматичних і план парадигматичних ладових відношень [1].

Методичні засади ладового сольфеджіо були детально висвітлені у працях О. Давидової, М. Маліборського, І. Гейнріхса, В. Серединської, С. Оськіної, А. Агажанова, А. Островського та ін. Автори більшою чи меншою мірою тяжіють до певних методичних прийомів вивчення ладу: опора на звукоряд, опора на головні трезвуки, опора на стійкі та прилеглі до них нестійкі звуки, доведення певного ступеня ладу до тоніки тощо. Як правило, активно відстоюється принцип політонального ладового виховання.

У своїй роботі В. Куфлюк активно використовував досвід ладової школи: на базі збірників сольфеджіо учні розвивали навик мелодичного, гармонічного, метро-ритмічного сольфеджування на ладовій основі. Однак, ця література виходила на передній план вже після сформування абсолютного слуху на базі тональності До-мажор, коли для подолання монотонального стереотипу В. Куфлюк практикує спочатку транспозицію вивчених мелодій, а далі –

сольфеджування все більш складних прикладів у різних тональностях із збірників ладового сольфеджіо. Сучасні музикознавці, говорячи про труднощі з інтонуванням музики XX ст., відзначають її ладову і тональну непередбачуваність та багатозначність, що вимагає постійного подолання інерції при інтонуванні. Тому з'являються нові форми тонального мислення (П.-А. Геварт – системи діатонічних, змішаних, 12- та 17 ступеневих ладів), метод новоладової установки Ю. Холопова, серійна організація та утвердження стійкості будь-яких висотних співзвуч з допомогою акустичних і ритмічних факторів тощо), однак вони не здатні повною мірою забезпечити вільне занурення у світ сучасної музики.

Відтак, методика В. Куфлюка долає проблему інтонування складного, такого, що важко піддається гармонічному аналізу музичного матеріалу, завдяки опорі на абсолютний слух, цілеспрямовано розвинений за допомогою апробованої системи

оригінальних прийомів музично-слухового розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Авторська методика В. О. Куфлюка демонструє органічний синтез традиційних підходів до музично-слухового виховання та власних інноваційних педагогічних методів розвитку абсолютного слуху, що доводить плідність ідеї досягнення балансу в застосуванні традиційних та інноваційних педагогічних підходів у практиці викладання фахових дисциплін. Це відкриває шлях вирішенню проблеми успішної адаптації до вимог сучасності класичних транснаціональних методик музичного навчання, звернених у руслі гуманістичних традицій української педагогіки до особистості учня, розвитку його творчого потенціалу, загальних та професійних здібностей, а також унаочнює перспективність пошуку оптимальних моделей розвитку сучасної вітчизняної освіти, здатних поєднувати національне і загальнолюдське в її змісті, інноваційне і традиційне у методах і формах трансляції та засвоєння знань.

Список використаних джерел

1. Бычков Ю. Н. Основы формирования мелодического ладового слуха: лекция для студентов-музыковедов. Москва : РАМ им. Гнесиных, 1993. URL: <http://yuri317.narod.ru/ofmls/index.html> (дата звернення: 25.03.2020).
2. Гейнрихс И. П. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. Москва : Музгиз, 1962. 245 с.
3. Ковалів В. Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. Київ : Музична Україна, 1973. 150 с.
4. Колесса Ф. Шкільний співаник у двох частинах. Київ : Музична Україна, 1991. 223 с.
5. Судзуки С. Взращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов. Москва : Попурри, 2005. 192 с.
6. Karuso S. Solfeggio czyli nauka czytania nut głosem: Kurs 1. Warszawa - Kraków - Lublin - Łódź - Paryż - Poznań - Wilno - Zakopane: Nakład Gebethera i Wolfä, [Б. д.]. 64 s.
7. Kufluk W. Ani od C-dur, ani od G-dur. *Śpiew w Szkole*. Warszawa, 1938/1939. R. 6. № 4/5.

References

1. Bychkov Yu. N. Osnovy formirovaniya melodicheskogo ladovogo slukha: lektiya dlya studentov-musykovedov [The basics of melodic fret hearing formation: a lecture for musicologists]. Moskva : RAM im. Hnesinykh, 1993. URL: <http://yuri317.narod.ru/ofmls/index.html> (data zvernennya: 25.03.2020) [in Russian].
2. Heinrichs I. P. Obuchenie peniyu po notam v nachalnoi i srednei shkole [Training of singing on notes in primary and secondary school]. Moskva : Muzhiz, 1962. 245 s. [in Russian].
3. Kovaliv V. Ya. Metodyka muzychnoho vykhovannya na relyativnii osnovi [Method of musical education on a relational basis]. Kyiv : Muzychna Ukraina, 1973. 150 s. [in Ukrainian].
4. Kolessa F. Shkilnyi spivanyk u dvokh chastyakh [School songbook in two parts]. Kyiv : Muzychna Ukraina, 1991, 223 s. [in Ukrainian].
5. Sudzuki S. Vzrashchennye s lyubovyu: klassicheskiy podkhod k vospitaniyu talantov [Raised with love: a classic approach to talent education]. Moskva : Poppuri, 2005. 192 s. [in Russian].
6. Karuso S. Solfedzhio chyli nauka chytania nut glosem [Solfeggio or learning to read notes with a voice] : Kurs 1. Varshava - Krakuv - Lublin - Łodz - Paryzh - Poznan - Vilno - Zakopane: Naklad Gebethera i Volfa, [B. d.]. 64 s. [in Polish].
7. Kufluk V. Ani od C-dur, ani od G-dur [And not from C-dur, and not from G-dur]. Spiev v Shkole. Varshava, 1938/1939. R. 6. № 4/5 [in Polish].

На основі компаративного аналізу отечественных и мировых музыкально-педагогических концепцій и методики розвитку абсолютного музичального слуху, створеної западноукраїнським педагогом-новатором В. Куфлюком, розглянуті найбільш ефективні методи слухового виховання в процесі музичального навчання. В частині, виділені специфічні підходи із релятивних методик, систем на основі абсолютної сольмізації, методи використання фольклору українськими педагогами-музикантами. Результати дослідження виявляють практичну значимість авторської методики В. Куфлюка як синтезу традиційних підходів до музичально-слухового виховання і оригінальних інноваційних методів розвитку абсолютного слуху з використанням спеціальних сенсорних еталонів в формі пісень-підказок.

Ключевые слова: музичальна педагогіка, музичальний слух, сольфеджіо, відносна сольмізація, абсолютна сольмізація, абсолютний слух, інноваційна методика, Василь Куфлюк.

In the article with the purpose of research of V. Kufluk's innovative methods, the Ukrainian and world concepts of musical hearing development are analyzed and the characteristic methods used by V. Kufluk were also selected in its system of absolute pitch development. In particular, it is explained that from the relational techniques of Z. Kodai, H. Kalyuste, V. Kovaliv and others, he borrowed only manual showing and the «stairs» method. Just like Z. Kodai and many Ukrainian music teachers (F. Kolessa, S. Lyudkevych, K. Stetsenko, M. Leontovych), V. Kufluk uses folklore as a material for training solfeggio. Method of listening of the individual sounds, which developed A. Karasev and S. Caruso was not adopted with V. Kufluk. The systems of musical-aesthetic development of K. Orf and D. Kabalevsky are projected on the methods of V. Kufluk using collective singing and some movement elements. Ideas of S. Sudzuki (early beginnings of musical training, method of inheritance, collective performance of works) resonate with methods V. Kufluk, but they are transformed by Kufluk for achieving the other goal – the development of absolute pitch. The most important place in the methods of V. Kufluk takes fret solfeggio on an absolute basis with all known elements. V. Kufluk combined the methods of the traditional schools with own innovative ways, the main feature of which is the use of special sensory patterns in the form of songs-prompts for formation of persistent associations of each sound C-major. The article concludes that the methods of V. Kufluk represents the synthesis of traditional approaches to musical hearing education and his own innovative pedagogical methods for the development of absolute pitch, it indicates the way for the development of modern techniques musical training.

Key words: music pedagogy, musical hearing, solfeggio, relative solmization, absolute solmization, absolute pitch, innovative methods, V. Kufluk.

УДК 37:005.412:7.03:373]:37.015.31:7
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-23-27

Кобаль Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Софілканіч Марина Іванівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УЖГОРОДСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ ЯК ОСЕРЕДКУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

У статті здійснено аналіз процесу становлення і розвитку Ужгородської дитячої школи мистецтв, зокрема, її образотворчого відділення. Проаналізовано навчальний план, основні форми, методи, засоби і прийоми роботи викладачів, досягнення учнів, випускників. Окрему увагу звернуто на використання в освітньому процесі змагань, екскурсій, конкурсів, пленерів, практик, участь учнів і викладачів у виставках, фестивалях як обласного, так і Всеукраїнського та Міжнародного рівнів, які сприяють реалізації освітніх і виховних завдань, зокрема, й естетичного виховання дітей і молоді.

Ключові слова: Ужгородська дитяча школа мистецтв, образотворче відділення, естетичне виховання, навчальний план, конкурси, змагання, фестивалі, виставки, пленери.

Постановка проблеми. Позашкільна освіта на сьогодні є необхідним і важливим компонентом системи безперервної освіти. Вона дає змогу дитині реалізувати себе через творчість, соціально, професійно, саме тут створюються умови для всебічного розвитку особистості. Діяльність закладів позашкільної освіти спрямовується на реалізацію творчого потенціалу підростаючого покоління, формування його світогляду, здобуття додаткових знань, умінь і навичок, розвиток різноманітних здібностей та особистісних якостей. Естетичне виховання молоді засобами образотворчого мистецтва є одним з найважливіших засобів впливу на особистість [5].

Закарпаття має накопичений великий досвід естетичного виховання дітей і молоді, оскільки тут є велика мережа позашкільних закладів різного спрямування – це позашкільні районні Центри дитячої та юнацької творчості, малі академії, Закарпатський обласний палац дитячої та юнацької творчості (ПАДЮТ), підпорядковані Департаменту освіти і науки Закарпатської ОДА, так і початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади – школи мистецтв, підпорядковані Департаменту культури Закарпатської ОДА [4].

Беручи до уваги, що в Ужгороді є потужний осередок художньо-мистецького середовища, де проводиться робота з молоддю, а саме, студія З. Баконія (при ПАДЮТі) і Ужгородська дитяча школа мистецтв, яка в області є другою (після Мукачівської дитячої художньої школи ім. М.Мункачі) за кількістю викладачів та учнів, актуальним є дослідження розвитку та діяльності образотворчого відділу Ужгородської дитячої школи мистецтв.

Серед інших шкіл мистецтв області, де є образотворчі відділи, цей відділ є найбільшим за кількістю учнів і викладачів, які тут навчаються і працюють.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблему естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко висвітлено у спадщині видатних українських педагогів і діячів освіти І. Гончарова, С. Лисенкової, С. Русової, О. Семашко, К. Ушинського. Дослідження в галузі позашкільної освіти і виховання висвітлено в наукових працях Є. Антоновича, О. Биковської, Г. Пустовіта, О. Мелентьєва [10], Т. Сущенко; сучасні підходи до організації творчої діяльності школярів засобами образотворчого мистецтва – предмет наукових розвідок І. Демченко, В. Захарова, С. Коновець, В. Томашевського та ін. Дослідженню педагогічної спадщини мистецьких шкіл присвячені праці В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Масол [9], Н. Миропольської, І. Небесника [12], Л. Оршанського, І. Попика, Л. Проців, О. Рудницької, В. Радкевич, І. Шкелебей, Р. Шмагала та ін. Теоретичні основи національного виховання, зокрема естетичного виховання як соціокультурного феномену, представлено у працях І. Беха, В. Бутенка, С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Чепіль.

Естетичне виховання учнівської молоді в Закарпатті

частково розкрито в історико-педагогічних дослідженнях Т. Беднаржової, В. Гомонная, С. Жупанина, М. Зимомрі, В. Кеміня, М. Кляп, В. Росула, Т. Росул, С. Федаки, П. Ходанича та А. Волошук [1, Т. Мочан, І. Небесника [12]. Проте позашкільні навчальні заклади (школи мистецтв) Закарпаття на сьогодні є малодослідженими.

Мета статті: дослідження та аналіз становлення та розвитку, окремих аспектів діяльності образотворчого відділу Ужгородської школи мистецтв, визначення особливостей освітньо-виховної роботи з естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва.

Результати дослідження. Проблема естетичного виховання шкільної молоді засобами образотворчого мистецтва завжди привертала і досі привертає увагу мистецтвознавців, психологів, педагогів, які відзначають значущість цього виду мистецтва у формуванні естетично-ціннісних орієнтацій учнів і розвиток їх естетично-творчого потенціалу, місце естетичного виховання в суспільному житті та його зв'язок з іншими видами виховної діяльності.

Мистецька освіта є певним інструментарієм естетичного виховання, впливаючи на внутрішній світ дитини, вона залучає її до живих емоцій, виховує духовно-практичне ставлення до дійсності, формує здатність естетично сприймати й оцінювати явища життя і мистецтва, пробуджує сприйнятливість прекрасного, стимулює вміння перетворювати навколишній світ і самого себе «за законами краси». Мистецтво, як відомо, стимулює не тільки загальний естетичний розвиток учнів, а й творчі здібності, мислення, здатність до художнього самовираження, рефлексії, емпатії, що є не менш важливим, ніж художня ерудиція. У процесі цілепокладання не можна не враховувати зростання ролі ціннісних орієнтацій і креативності особистості в соціумі, адже для художньо-естетичної галузі дуже важливими є досвід особистісного емоційно-естетичного ставлення і творчої діяльності учнів, тому у формулюванні мети й завдань на цих аспектах зроблено наголос [9, с.10].

Система позашкільної освіти характеризується цілеспрямованим функціонуванням навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час. Відповідно до чинних державних документів, основна мета позашкільної освіти полягає у навчанні, вихованні, розвитку та соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях. На сьогодні позашкільна освіта є невід'ємною частиною системи освіти і визнається як владою, так і громадянською як необхідна складова розвитку особистості дитини, її громадянського становлення і професійного вибору. Мета діяльності закладів позашкільної освіти – розвиток творчого потенціалу дитини, розкриття здібностей, залучення до світу мистецтва, спорту, науки, техніки [10, с.14].

Становлення професійної художньої освіти на Закарпатті

(1946 р.) суттєво вплинуло на естетичне виховання молоді засобами образотворчого мистецтва у позашкільних закладах, які з'явилися після другої світової війни і возз'єднання краю з Українською РСР. Перша позашкільна студія образотворчого мистецтва на Закарпатті створена в 1946 р. при Ужгородському палаці піонерів учнем Й. Бокшай – Золтаном Баконієм, яка була першою позашкільною установою на Закарпатті, що забезпечувала розвиток образотворчих здібностей, талантів, естетичних смаків школярів; поєднувала художнє виховання з елементами академічної мистецької підготовки; сприяла професійному самовизначенню студійців; забезпечувала поповнення місцевої школи живопису новими іменами [1, с.194].

За прикладом цієї студії впродовж наступних років організовувалися позашкільні образотворчі гуртки, студії, відділи образотворчого мистецтва (при музичних школах) по всій Закарпатській області. На сьогодні в Закарпатті є створена мережа закладів позашкільної освіти, дитячих шкіл мистецтв. За даними Департаменту культури Закарпатської облдержадміністрації їх налічується 65, у 42 із них є образотворчі відділи, в яких навчається понад 2000 учнів [4, с.3].

Помітне місце серед мережі позашкільних навчальних закладів, де навчають образотворчому мистецтву, посідає Ужгородська дитяча школа мистецтв. За історію свого існування школа зазнала декількох реформ. Починаючи з 1954 року, коли наказом обласного управління культури на базі Ужгородської дитячої школи мистецтв ім. П. Чайковського було створено Ужгородську вечірню музичну школу робітничої молоді – для дітей, які не мали можливості одержати музичну освіту. Згодом, у 1958 році вона стала самостійним навчальним закладом, але, ще не маючи власного приміщення, на базі загальноосвітньої школи, і нарешті, в 1982-1983 роках навчання розпочалося у власній будівлі школи на пл. ІІІ.Петефі [2, с.4].

3 01 вересня 1987 р., відповідно до наказу № 240 «а» Міністерства культури УРСР від 06.08.1987, Дитяча музична школа №2 перетворена в Дитячу школу мистецтв (ДШМ), де поряд із музичним відділенням було відкрито хореографічне і образотворче. Директорами школи були: С. Кликов (1954 р.), М. Глинка (1958 р.), І. Шляхта (1972 р.), А.Донець (1977 р.), Є. Ясінський (1994 р.), Н. Громова (2005 р.) [2, с.4].

Перший прийом у 1987-1988 н.р. на відділ образотворчого мистецтва становив 16 учнів (наказ №2 / Книга Наказів №7 від 31.08.1987 року). Перший випуск образотворчого відділу Ужгородської ДШМ було здійснено у 1991 році. Згідно запису у «Журналі видачі свідоцтв...» від 05.06.1991 року свідоцтва про закінчення отримали 9 учнів [7].

На відділі образотворчого мистецтва на сьогодні викладають семеро викладачів: Василь Вовчок, Олександр Сидорук, Еліна Роман, Анна-Марія Роман, Йолич Михайло, Беринець Володимир, Падухач Марія. Більшість із них пройшли школу Золтана Баконія (В. Вовчок, Е. Роман та ін.). Вони продовжують розпочати їх вчителем традиції, а основним завданням своєї роботи вважають розкриття і розвиток потенційних творчих здібностей школярів, формування загальнолюдських цінностей, естетичних почуттів. На думку Еліни Олександрівни Роман, образотворче мистецтво надає широкі можливості впливу на почуття, уподобання, ціннісні орієнтації та художньо-естетичні смаки й ідеали учнів.

Під керівництвом досвідчених педагогів вихованці опановують професійні основи композиції, живопису, рисунку, скульптури та декоративно-прикладного мистецтва. Освітній процес проходить у постійному пошуку, спрямованому на забезпечення творчого розвитку особистості учня. Як правило, серед учнів уже в юному віці знаходяться справжні таланти, здатні створювати чудові твори мистецтва. Багато вихованців школи є провідними викладачами мистецьких закладів вищої освіти, наприклад, Михайло Ходанич, Олександр Кофель, Петро Свалевчик, Володимир Беринець та ін. [2, с.10].

Першими викладачами відділення образотворчого

мистецтва стали Василь Іванович Вовчок – випускник художньо-графічного факультету Одеського державного педагогічного інституту ім. К.Ушинського та Олександр Володимирович Сидорук, який закінчив Краснодарське художнє училище (відділ сценографії). Згодом в школу прийшов працювати В'ячеслав Іванович Вінковський – випускник Львівського інституту декоративно-прикладного мистецтва, який започаткував викладання скульптури та гончарства. Еліна Олександрівна Роман, після навчання в студії З.Баконія, закінчила Ужгородське училище прикладного мистецтва, відділ кераміки, а згодом навчалася в Інституті живопису, скульптури та архітектури ім. І.Ю.Рєпіна в м. Ленінграді (нині Санкт-Петербург) і очолює відділення образотворчого мистецтва з 2006 року і по теперішній час [2, с.10].

Понад 15 років віддала школі талановитий педагог Емма Романівна Левадська, яка закінчила Київське училище декоративно-прикладного мистецтва (тепер – інститут ім. Бойчука), а згодом відкрила своє авторське дитячо-юнацьке об'єднання «Малий Лувр».

Також у школі працювали такі педагоги як Галина Крамаренко, Олена Гораль-Тришук, Олександра Тимошко, Кристина Слава (останніх двоє викладачів – молоді спеціалісти, випускники Ужгородської дитячої школи мистецтв, після закінчення Закарпатського художнього інституту повернулися викладачами у рідну школу) [2, с.4].

Викладачі образотворчого відділення основним завданням своєї роботи вважають розкриття і розвиток потенційних творчих можливостей учнів незалежно від їх майбутньої професії, формування загальнолюдських цінностей, естетичних смаків [12, с.90]. Під керівництвом досвідчених педагогів вихованці опановують професійні основи композиції, живопису, рисунку та декоративно-прикладного мистецтва. Викладачі образотворчого відділу школи намагаються розкрити перед учнями всю багатогранність образотворчого мистецтва, багатство можливостей і технік.

На сьогоднішній день на відділенні образотворчого мистецтва навчається понад 200 учнів. Кількість бажаних з кожним роком збільшується. Навчання проводиться як на безкоштовній, так і на платній основі. Освітній процес організовано послідовно, враховуючи вікові особливості учнів, а також уміло використовувати індивідуальний підхід до учнів [6].

До Ужгородської школи мистецтв приймають дітей віком від 5 років. Це загальний підготовчий клас, де вихованці навчаються хореографії, образотворчому та музичному мистецтву, знайомляться з різними видами, напрямками художньо-естетичного мистецтва. Тобто дитина може спробувати себе в різних видах мистецтва, а вже через рік іде на навчання на той відділ, який вона хоче, який їй до вподоби. На відділі образотворчого мистецтва учні 6 річного віку навчаються в підготовчому (0 клас) класі 2 рази на тиждень таким предметам як рисунок, живопис, композиція. Цей клас називається спеціалізований. В групі є 10 дітей. Кожного року бажаних навчатися все більше, але в зв'язку із обмеженими просторовими можливостями, школа не може прийняти на навчання всіх бажаних [6].

Термін навчання в Ужгородській ДШМ 6-8 років. Випускники 6 класу вважаються таким, що закінчили повний курс навчання й отримують атестат про закінчення школи, а 7-8 рік навчання є класом профорієнтації (майстер-клас), де вже іде підготовка до вступу у мистецькі заклади фахової передвищої, вищої освіти [6]. В основі навчального процесу в Ужгородській ДШМ першочерговим завданням є уважне вивчення натури, яке відбувається із застосуванням міжпредметних зв'язків: рисунок, живопис, композиція, скульптура. Навчальні завдання побудовані на поступовому ускладненні від простих вправ до складного комплексу завдань і досягнення поставленої мети, розвитку креативності дітей [6]. Згідно з навчальним планом учні одержують практичні й теоретичні знання з рисунку, живопису, композиції. Вони засвоюють такі поняття, як величина, формат, пропорції, ритм, динаміка і т.д.

Навчальна програма з „живопису” в Ужгородській ДШМ розроблена на основі програми Мукачівської ДХШ ім. М.Мункачі. Живопис є навчальним предметом, де формується у дітей колористичне мислення, розвивається художньо-образне сприйняття образотворчих та індивідуально-творчих здібностей учнів. Живопис – це мистецтво відображення на площині предметів при допомозі кольору, який сприймається і передається оптично, емоційно, символічно. Викладання основ живописної грамоти здійснюється шляхом розкриття теоретичних і практичних знань. Заняття супроводжуються бесідами, які повинні за змістом проводитись у доступній формі, сприяти усвідомленню змісту кожного завдання і вправи. Бесіда супроводжується демонстрацією зразків [11, с.15].

Завдання викладача навчити учнів бачити мотив в цілому, передавати правильно тонально-кольорові співвідношення, враховуючи закони кольорознавства і перспективи. Згідно розкладу занять живопис проводиться в усіх класах з 0 по 8 клас один раз на тиждень; в різних класах різна кількість годин. У залежності від вікових категорій, завдання повинні бути доступні та послідовні.

Рисунок є основою реалістичного зображення, а також провідним навчальним предметом у процесі навчання [11, с.3]. Основними вимогами, які ставляться перед учнями 1-го класу це:

1. Організація зображувальної площини, вивчення пропорцій натури.
2. Принципи конструктивності побудови плоских предметів (двовірна форма).
3. Перехід від площинного до об'ємного зображення предметів (трьохвірна форма).
4. Елементарність відомості про перспективу побудови предметів.
5. Вивчення декоративно-графічних прийомів при виконанні навчальних завдань.

На уроках рисунку в різних класах виділена різна кількість годин: від однієї години в першому класі, до 3 годин в 6-8 класах. Учні виконують ряд вправ і завдань, які повинні чергуватись із короткостроковими зарисовками з натури [11, с.3]. У процесі виконання завдань з композиції учні в більшості працюють над конкурсними роботами і ця програма зазвичай є індивідуальною. Композиція з 1 по 3 клас проходить 1 раз на тиждень по одній годині, в 4 і 5 класі – по дві години один раз на тиждень, і в 6 класі – три години один раз на тиждень.

Програми з рисунку, живопису і композиції доповнюють одна одну, вони умовно розподілені на три частини (або три блоки): перші три роки (з 0 по 2 клас) це пропедевтичний блок, основним завданням якого є навчити дитину володіти всім форматом, щоб вони вміли рівномірно розмішувати всі елементи на форматі, базові завдання. Наступні три роки учні вчаться перспективної будови, починаючи з простих геометричних тіл і до складніших. На кінець 5 класу вони повинні вміти побудувати циліндр, куб, піраміду, шестигранну призму, але це також залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини (хтось може складніший варіант зробити раніше іншого) [11].

Останні три роки, починаючи з 6 класу, учні вчаться виконувати завдання підвищеної складності. Так, до прикладу, з живопису це такі завдання, як натюрморт з п'яти і семи предметів з драперією, маска у натюрморті гіпсова, розетка гіпсова; з рисунку у 8 класі є навіть перспективна будова композиції з 12 фігур. Зазвичай такі завдання виконують учні, які вже обрали собі майбутній фах художника, які мають бажання далі навчатися за цією спеціальністю.

Крім навчальних занять з рисунку, композиції, живопису в школі також є предмети – Скульптура та Історія мистецтва. Скульптура – це один із видів образотворчого мистецтва. Заняття ліпкою є складовою частиною естетичного виховання дітей, що допомагає пізнати навколишній світ, вчить просторовому мисленню, розвиває в учнів трьохмірне сприйняття об'єму. Цей предмет, в основному, передбачає практичну діяльність з різними матеріалами: глина, пластилін, солоне тісто, паперова пластика.

Невеликий об'єм теоретичної частини з предмету Скульптура складається з вступної бесіди, яку повинен провести викладач на початку вивчення теми або нового завдання. Бесіда повинна супроводжуватись показом ілюстративного матеріалу: таблиці, репродукції, відео матеріал та інше [11, с.48].

На уроках скульптури (ліплення) учні знайомляться з основними її видами: об'ємна скульптура, рельєф, контр-рельєф, барельєф, горельєф та декоративна скульптура. Курс вивчення скульптури розрахований на ознайомлення з історією скульптури, окремими її видами і жанрами. Вивчають народні традиції кераміки, її декорування і розпис.

У старших класах на уроках ліплення вивчають закони пластики: ритм, світлотінь, співвідношення форм, розглядають питання зв'язку образу і форми, вчаться творчій інтерпретації природних форм. На уроках скульптури учні вчаться працювати з натури: епюд фігури людини, голова людини, пластична і емоційна взаємодія кількох фігур у скульптурі. Учні також працюють за уявою і по пам'яті [11, с.49]. У межах годин навчального плану, керівник школи з урахуванням можливостей і потреб, профорієнтації молоді може збільшити кількість години з предмету «За вибором» для предмету Скульптура.

В Ужгородській ДШМ є скульптурна майстерня, в якій проходять заняття зі скульптури (ліплення) з 1 по 8 клас. Заняття триває 45 хв. один раз на тиждень в кожному класі. На уроці зі скульптури учні ліплять з глини в основному мініатюрні скульптури, площині, фактурні роботи переважно в молодших класах, а в старших класах це вже об'ємні роботи. У роботі з дітьми акцентується увага більше на їх творчості, креативності та індивідуальності [6].

На предмет Історія мистецтва в Ужгородській ДШМ відводиться по одній годині один раз на тиждень в 6 класі, що на думку Е.Роман є дуже мало. Початковий курс Історії мистецтва передбачає вивчення таких тем як: Античне мистецтво, Візантія, Давньоруське мистецтво, Середні віки і мистецтво Закарпаття. На уроках учні знайомляться зі спадщиною визначних художників Закарпаття, України та світу, з кращими зразками народного мистецтва, творами місцевих митців, приділяється значна увага ознайомленню з краєзнавчим матеріалом та ін. Методика формування цінностей на уроках Історії мистецтва полягає у вихованні на кращих зразках творів мистецтва зокрема, рідного краю, Європейського чи світового, з метою уникнення вульгарності та несмаку у дітей. Діти вчаться на кращих зразках творів світового мистецтва, що сприяє виробленню в учнів естетичного смаку. Вихованці під керівництвом Е. Роман здійснюють ознайомчі екскурсії з відвідуванням музеїв Ужгорода: «музей А. Коцки», «Музей Ф. Манайла», «Музей Й. Бокшая», галерей «Ужгород» та «Ілько», «Горяньська Ротодна» та інші. На її думку, поєднання теоретичного матеріалу має бути підкріплене практичним показом, що є дуже дієвим способом роботи з дітьми, їх естетичного виховання [6].

Тематичні екскурсії сприймаються учнями позитивно. З метою розвитку у дітей спостережливості, викладачі організовують екскурсії по місту, в ліс, краєзнавчий музей та музей народної архітектури та побуту, Невицький, Ужгородський і Мукачівський замки. На уроках з рисунку, живопису, композиції чи скульптури в Ужгородській школі мистецтв навчання проходить у формі діалогу між учителем і учнем. Педагогічна співпраця є домінуючою формою навчання й естетичного виховання. Створення доброзичливої атмосфери співпраці учителя й учня сприяє розвитку творчості і креативності вихованців. У школі є учні, які крім занять образотворчим мистецтвом, паралельно займаються і хореографією або музикою, що позитивно сприяє їх загальному естетичному розвитку [6].

У школі створено методичний фонд, в якому зберігаються роботи учнів, гіпсові фігури, розетки, циліндри та інші результати творчої діяльності, які є наочним методичним матеріалом для роботи на уроках. Однією з форм роботи в Ужгородській ДШМ є змагання та конкурси, які допомагають перевірити рівень знань і

умінь, показати усе, «що можу і вмію», отримати певне моральне задоволення. Крім того, у школі проводять пленерні походи – це можливість поспілкуватися і пізнати навколишній світ, своїх товаришів, друзів та й самого себе. Діти з великим задоволенням виходять у місто або за його межі робити замальовки. Це часто практикував З. Баконій. Також практикують спільні походи на пленер учнів та викладачів, де одночасне виконання юними художниками та їх викладачами етюдів на лоні природи сприяє активізації роботи учнів. Вони наочно бачать процес роботи, народження на полотні розкішної природи Карпат, архітектури Ужгорода, натюрморту з квітами, пейзажних й урбаністичних мотивів Ужгорода і його околиць та ін. [6].

Невід'ємною складовою освітнього процесу є пленерна практика, під час якої проводяться екскурсійні заняття, де учні роблять замальовки, малюють з натури. Спостереження і змальовування предмету з натури допомагає їм виділяти найбільш характерне, головне, що породжує розуміння й намагання найкраще виконати завдання, вдосконалити навички, сприяє міцності засвоєння матеріалу. Такі пленерні конкурси проводилися навіть на базі музею «Ф. Манайла» три роки поспіль, де учні робили копії робіт Ф. Манайла з натури.

Результати естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, в першу чергу, залежать від методів викладання. При правильному обранні та науково обґрунтованій методиці, що будуватиметься з урахуванням єдності форми і змісту при провідній ролі змісту, природні задатки дитини виявляються, розвиваються, формуються різносторонньо. Для того, щоб діти могли не тільки проявити, але й застосувати свої знання, необхідна, перш за все, їх зацікавленість не тільки цим завданням, а й усім освітнім процесом. Вирішальна роль у вихованні інтересу до занять з образотворчого мистецтва залежить як від педагога, так і від методів, прийомів, засобів, які він застосовує. Насамперед, це створення атмосфери, в якій дитина може радісно і невимушено працювати без надмірних зусиль та взаємодія з викладачем.

Одним з таких прийомів у викладачів Ужгородської дитячої школи мистецтв є малювання портрету учня, що дуже подобається вихованцям. Цей експеримент на уроках рисунку, живопису чи композиції започаткувала Єліна Олександрівна Роман, як прийом заохочення дітей до роботи. За тематикою – це настроєвий, характерний портрет. Дитина в якій день народження припадає в той день, коли заняття з рисунку, живопису чи композиції, позує в центрі для інших, а всі навколо малюють її портрет. На це завдання виділяється не більше 30-40 хв. А в кінці заняття учні дарують імениннику (ці) її портрет. Це сприяє позитивній і творчій атмосфері в дитячому колективі, розвитку здорової змагальності [6].

Ще одним важливим прийомом активізації пізнавальної діяльності учнів є запрошення видатних художників для проведення майстер-класів. Так, до прикладу, покійний Ференц Семан був частим гостем у школі мистецтв. Учні наочно бачили процес народження шедевру і могли наслідувати його. Це справляло позитивне враження і давало сильний емоційний заряд. Також в музеї етнографії учні часто малюють з іншими художниками [6].

Важливу роль у реалізації завдань естетичного виховання учнів відділу образотворчого мистецтва Ужгородської дитячої школи мистецтв викладачі відводять виставковій діяльності. Щорічно виставки дитячої творчості чергуються із виставками

творчості викладачів школи. На такі виставки запрошуються відвідувачі – школярі, учителі, батьки, де вони мають змогу ознайомитися з результатами творчої діяльності вихованців, поспілкуватися з авторами, а учні-автори вчаться презентувати свої роботи, описувати їх тощо. Вихованці відділу образотворчого мистецтва приймають активну участь у різноманітних виставках, конкурсах, фестивалях в Закарпатському музеї архітектури та побуту, в галереї «Ужгород», в обласній філармонії, в облмуздрамтеатрі, в художньому музеї ім. Й. Бокшая, в галереї «Лько» тощо [6].

Учні та викладачі відділення образотворчого мистецтва школи підтримують творчі стосунки з ближнім зарубіжжям та приймають активну участь в Міжнародних пленерах (м. Кішварда (Угорщина), м. Пряшів (Словаччина), м. Сігет-Мармація (Румунія)); приймають активну участь в Міжнародному мистецькому проєкті «Варгол Фест» (м. Межілаборці, Словаччина), в Міжнародному біенале графіки (м. Торунь, Польща). Учні Ужгородської ДШМ є лауреатами та переможцями різних конкурсів: міських, обласних, Всеукраїнських та Міжнародних з образотворчого мистецтва, зокрема, Україна – Арт Країна, Обласних конкурсів з живопису імені А.Ерделі, «Легенди Карпат», «Флоаре», Всеукраїнських конкурсів «Об'єднаймося ж, брати мої!», «Я люблю Україну», «Підводні фантазії», Міжнародний конкурс «Срібний Дзвін». 10 учнів школи взяли участь в Міжнародній виставці «Чи знаєш Енді» в м. Кошице (Словаччина).

Також учнями школи було оформлено книжки закарпатських письменників Л. Повх, Л. Кудрявської, М. Матоли; вони прийняли активну участь у створенні ілюстрацій з пластиліну до книги Л. Кудрявської «Ангін у Жирафа» (видавництво О.Гаркуші). І. Дранчак ілюстрував книгу Х. Керіті «Ви чули про гнома?», а Марина Мазюкевич – книгу М.Топольської «Лояльність» [6].

Стипендіатами Міжнародного благодійного фонду ім. В.Співакова стали Георгій Лазарашвілі, Альона Довженко, Вадим Мацала, Тетяна Кальченко (викладач Е.Левадська) [2, с.10].

За період з 1999 по 2019 роки понад 100 учнів поступили до середніх спеціальних та мистецьких закладів вищої освіти, зокрема, Коледж мистецтв ім. А.Ерделі, Закарпатська академія мистецтв, Львівська Національна академія мистецтв, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, «Львівська Політехніка» [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, Ужгородська дитяча школа мистецтв (образотворче відділення) пройшла тривалий процес свого становлення і розвитку, зберігаючи, примножуючи та розвиваючи кращі традиції закарпатських художників. У школі ведеться цілеспрямована освітньо-виховна робота, в тому числі і щодо естетичного розвитку підростаючого покоління засобами образотворчого мистецтва. При цьому використовуються крім традиційних навчальних занять конкурси, змагання, екскурсії, пленери, участь у виставках, фестивалях, залучення до освітнього процесу кращих художників краю тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш ґрунтовному дослідженні розвитку інших образотворчих відділів шкіл мистецтв області та їх вплив на естетичний розвиток підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Волощук А. В. Система художньої освіти школярів у спадщині Золтана Баконія (1946–1989 рр.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Волощук Аліна Володимирівна. Київ, 2012. 240 с.
2. Дитяча школа мистецтв 50 років: каталог-брошура / відпов. за випуск О.Ганич, В. Вовчок. – Ужгород: Ужгородська міська друкарня, 2005р. – 15с.
3. Журнал видачі свідоцтв. - 1959р. - 90с.
4. Закарпатська обласна державна адміністрація. Департамент Культури. Культурно-мистецька освіта: звіт про роботу у 2017-2018 навчальному році та пріоритетні напрямки роботи у 2018-2019 н.р. - 12с.
5. Закон України «Про позашкільну освіту» / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2000. N 46. С 393. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 12.06.2019 р.)
6. Інтерв'ю: [бесіда з Роман Єліною Олександрівною / спілкувалася М. І. Софілканіч]. – 13.03.2019.

7. Книга Наказів №7 почато 31.08.1987 року. - 198 с.
8. Культурно-мистецька освіта: звіт про роботу у 2017–2018 навчальному році та пріоритетні напрямки роботи у 2018-2019 н. р. / Закарпатська обласна державна адміністрація. Департамент Культури. – Ужгород, 2018. - 12 с.
9. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
10. Мелентьев О.Б. Теория і методика позашкільної освіти / О.Б. Мелентьев. – Умань: «АЛМІ», 2013. – 182 с.
11. Навчальна програма з предметів «Рисунок», «Живопис», «Композиція», «Історія мистецтв» для художнього відділення школи естетичного виховання (строк навчання 4-(5,6) років, 6-(7,8) років) розроблена викладачами Мукачівської дитячої художньої школи ім. Мункачі згідно з Типовим навчальним планом художньої школи (художнього відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / Наказ №01-05/183 Управління культури Закарпатської ОДА від 20 червня 2012 року. – 72 с.
12. Небесник І. І. Художня освіта на Закарпатті у XX столітті : історико-педагогічний аспект: монографія / Небесник Іван Іванович. - Ужгород : Видавництво «Закарпаття», 2000. – 164 с.

References

1. Voloshchuk, A. V., 2012. *Systema khudozhn'oyi osvity shkol'yariv u spadshchyni Zoltana Bakoniya (1946–1989 rr.)* [The system of art education of students in the heritage of Zoltan Bakoni (1946–1989)]. Candidate of Pedagogical Sciences. Kiev.
2. Hanych, O. and Vovchok, V. 2005. *Dytyacha shkola mystetstv 50 rokiv: [Children's School of the Arts 50 years]*. Uzhgorod: Printing house of Uzhgorod.
3. *Zhurnal vydachi svidotstv [Certificate issuing journal]*.1959.
4. Transcarpathian Regional State Administration. Department of Culture. Cultural and artistic education. 2018. *Zvit pro robotu u 2017-2018 navchal'nomu rotsi ta prioryetni napryamky roboty u 2018-2019 n.r.* [Work report for the 2017-2018 Academic Year and Priority Areas for 2018-2019].
5. Zakon Ukrainy «Pro pozashkil'nu osvitu» [Law of Ukraine "On Extracurricular Education"]. 2000. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 46, p. 393. [online] Available at: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> [Accessed 12 June 2019].
6. Sofilkanych, M. I., had a conversation. 2019. *Besida z Roman Elinoyu Oleksandrivnoyu* [Conversation with Roman Elinoiu Oleksandrivnoiu].
7. Knyha Nakaziv №7 pochato 31.08.1987 roku [Book of Orders №7 started on August 31, 1987].
8. Transcarpathian Regional State Administration. Department of Culture. Cultural and artistic education. 2018. *Zvit pro robotu u 2017-2018 navchal'nomu rotsi ta prioryetni napryamky roboty u 2018-2019 n.r.* [Work report for the 2017-2018 Academic Year and Priority Areas for 2018-2019]. Uzhhorod.
9. Masol, L. M. 2015. *Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohiyi v osnovniy shkoli: yednist' navchannya i vykhovannya* [Artistic and pedagogical technologies in primary school: unity of education and upbringing]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».
10. Melent'ev, O.B. 2013. *Teoriya i metodyka pozashkil'noyi osvity* [Theory and methodology of extracurricular education]. Uman: «ALMI».
11. Navchal'na prohrama z predmetiv «Rysunok», «Zhyvopys», «Kompozitsiya», «Istoriya mystetstv» dlya khudozhn'oho viddilennya shkoly estetychnoho vykhovannya (strok navchannya 4-(5,6) rokiv, 6-(7,8) rokiv) rozroblena vykladachamy Mukachiv'skoyi dytyachoyi khudozhn'oyi shkoly im. Munkachi zhidno z Typovym navchal'nym planom khudozhn'oyi shkoly (khudozhn'oho viddilennya pochatkovoho spetsializovanoho mystet'skoho navchal'noho zakladu). [Curriculum on subjects «Rysunok», «Zhyvopys», «Kompozitsiya», «Istoriya mystetstv» for the art department of the school of aesthetic education (term of study 4- (5,6) years, 6- (7,8) years) was developed by teachers of the Mukachevo Children's Art School named after Munkachi according to the Model Curriculum of the Art School (Art Branch of the Primary Specialized Art School)]. Order # 01-05 / 183 of the Department of Culture of Transcarpathian Regional State Administration of June 20, 2012.
12. Nebesnyk, I. I. 2000. *Khudozhnya osvita na Zakarpatti u XX stolitti: istoriko-pedahohichnyy aspekt* [Art education in Transcarpathia in the XX century: historical and pedagogical aspect]. Uzhgorod: Edition «Zakarpattia».

В статье осуществлен анализ процесса становления и развития Ужгородской детской школы искусств, в частности, ее изобразительного отделения. Проанализированы учебный план, основные формы, методы, средства и приемы работы преподавателей, достижения учеников, выпускников. Особое внимание обращено на использование в образовательном процессе соревнований, экскурсий, конкурсов, пленэров, практик, участие учащихся и преподавателей в выставках, фестивалях как областного, так и Всеукраинского и Международного уровней, которые способствуют реализации образовательных и воспитательных задач, в том числе и эстетического воспитания детей и молодежи.

Ключевые слова: Ужгородская детская школа искусств, изобразительное отделение, эстетическое воспитание, учебный план, конкурсы, соревнования, фестивали, выставки, пленэры.

The purpose of the article is to research and analyze the formation and development of certain aspects of the activities of the art department of Uzhhorod Children's School of Arts, in particular educational work on aesthetic education by means of fine arts. Research methods of generalization and systematization of information, historical method of cognition and interview were used, which allows to study the development and formation of the school in chronological order. The article analyzes the process of formation and development of Uzhhorod Children's School of Arts as an important unit of aesthetic education of school youth, which is based on the experience of famous artists-pedagogues Z. Bakonii, E. Levadska and A.Turak. The Uzhhorod Children's School of Arts started its activity in 1954, and it became an independent educational institution in 1958. In basis of the educational process at Uzhhorod Children's School of Arts, the study of nature and academic preparation in drawing, painting, composition and sculpture are of paramount importance. Initial tasks are built in accordance with the principle of succession - from simple exercises to a complex set of tasks and the development of creative abilities. Programs in drawing, painting and composition complement each other. An important educational and acquainting function in the art world is performed by art history classes. Teacher Elina Roman practices excursions with students in Uzhhorod museums and galleries, frequent visits to the College of Arts named after A. Erdeli and Transcarpathian Academy of Arts, meetings with leading artists of Transcarpathia. An important role in the educational activities of the school is given to exhibitions and competitions of creative work of students and teachers. We see further prospects for exploration in the study of other regional fine arts departments.

Key words: Uzhhorod Children's School of Arts, fine arts department, aesthetic education, curriculum, competitions, contests, festivals, exhibitions, open-air.

УДК 37:316.64:005:37.013.2

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-28-30

Кушнір Іван Іванович,

кандидат педагогічних наук,

Гуманітарно-педагогічний коледж

Мукачівського державного університету, м.Мукачево

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

У статті порушено проблему освітнього менеджменту та сучасного управління навчальними закладами. Уточнено сутність понять «менеджер» та «менеджмент освіти», проведено короткий ретроспективний їх аналіз. Виокремлено зовнішні та внутрішні фактори, які обумовлюють та забезпечують розвиток управління в освіті. Наукова новизна: представлено авторський погляд на освітній менеджмент в контексті сьогодення. З'ясовано, що основними завданнями освітнього менеджменту є: спрямування на постійне переведення закладів освіти в якісно новий стан; постійна соціальна, матеріальна та психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу; формування їх цифрової компетентності; створення правових, організаційних і психологічних умов забезпечення експериментальної діяльності; залучення різних інвесторів; участь у міжнародних освітніх проектах тощо.

Ключові слова: освітній менеджмент, управлінська компетентність, менеджер освіти, стратегія, тактика, якість освіти, фандрайзингова діяльність.

Постановка проблеми. Серед тенденцій, притаманних сучасному суспільству, особливої ваги набувають реформи, орієнтовані на забезпечення якісно нової системи освіти та освітнього менеджменту. У здійсненні цих реформ провідне місце посідає професійний керівник – менеджер освіти. Таку позицію можна пояснити тим, що сучасному навчальному закладу потрібен фахівець нової генерації. По-перше, керівник-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання упродовж життя, самовдосконалення і саморозвитку; по-друге, керівник-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує раціональні шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань у процесі управління, навчання та виховання, уміє розробляти стратегію і тактику розвитку закладу освіти. По-третє, і це дуже важливо, керівник-гуманіст, який відрізняється високими морально-духовно-етичними якостями. Проблемний стан в управлінні та освітньому менеджменті породжується зростаючою варіативністю освіти, обумовленою кардинальними змінами, які, в останні роки, відбуваються в соціальних, політичних, економічних основах та освітніх традиціях суспільства.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Упродовж останніх років досить активно досліджується проблема управління навчальними закладами. Цікавими для нашого дослідження є теоретичні та практичні аспекти управління в системі освіти, представлені українськими вченими В. Бондарем, Л. Даниленко, Г. Єльніковою, Л. Калініною, В. Масловим, Н. Островерховою, В. Пikelною та ін. Наукові роботи Г. Дмитренка, Л. Карашук, Н. Коломіського, Ю. Конаржевського, В. Коростєєва, О. Мармази розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [8]. Проблема компетентнісного підходу в освітньому менеджменті розглядається у працях І. Беха, Н. Бібік, Н. Білик, С. Бондар, Л. Васильченко, О. Овчарук, О. Савченко та ін. У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [5].

До основних ознак професійної компетентності менеджера освіти науковці [1; 3; 6] відносять: знання та розуміння природи управлінської праці і процесів менеджменту; знання своїх посадових та функціональних обов'язків; умінь використовувати ІКТ та інші засоби комунікацій, необхідні у процесі управлінської діяльності; людинознавча компетентність; володіння мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків; здатність до самооцінки, умінь робити правильні висновки. Професійна компетентність керівника навчального закладу значно впливає на інноваційний розвиток освітнього середовища. Про це свідчить і практика управління, і наукові дослідження у сфері освітнього менеджменту.

Мета статті: розкрити особливості управління навчальними закладами в контексті реформування системи освіти

та визначити в цьому процесі роль сучасного менеджера.

Результати дослідження. В освіті сьогодні широко використовується менеджмент, як нова стратегія та технологія управління навчальним закладом в умовах ринкових відносин. До педагогічного обігу ввійшли такі поняття як «освітні послуги», «конкуренція між навчальними закладами», «якість освіти». Появу наукового менеджменту пов'язують з працями Ф. Тейлора та А. Файоля. Головна заслуга фундаторів менеджменту полягає в тому, що вони довели: ефективно управляти людьми в організації можна лише науково [8].

З 90-х років ХХ ст. в Україні поширюється ідея «знаходження свого обличчя». Вона втілюється в життя шляхом складання програми розвитку навчального закладу, в основу якої покладені конкретні принципи, засади організації освітнього процесу, ідеї, завдання. Такі підходи до моделювання навчально-виховних закладів несуть в собі величезні можливості щодо створення управлінської культури та розвитку педагогіки партнерства. Саме всередині 90-х років ХХ ст. поряд з поняттям «керівник» почав широко вживатись термін «менеджер освіти», розвивається освітній менеджмент. На початку ХХІ століття бажання, старанності та відданості гарного керівника ХХ століття, вже недостатньо. Зокрема, мова йде про якісно новий рівень компетентності, відповідну якісно нову підготовку до керівної посади, формування професійної управлінської культури.

Менеджмент освіти ми розглядаємо як вид управлінської діяльності, що складається із сукупності засобів, методів і форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та уміньми, – це менеджер. Головна якість менеджера освіти – постійна готовність до саморозвитку та самовдосконалення, бо відмова від традиційного навчально-виховного закладу, вибір мети розвитку та місії вимагають і відмови від використання сталої моделі управління та потребують постійного оновлення менеджерських знань та умінь [8].

За останні роки навчальні заклади України пройшла значний шлях від одноманітності, унітарності до варіативності, різноманітності. Все більше набуває сили ідея підпорядкування процесу освіти завданням виховання особистості, з'явилося багато інноваційних навчальних закладів, відбувається оновлення та вдосконалення змісту освіти та виховання, модифікація форм і методів навчальної та виховної роботи, освітній простір базується на демократичних засадах. Демократизація управління в освіті передбачає:

1. Роздержавлення навчальних закладів, зруйнування монополії держави в системі освіти.

2. Децентралізацію управління освітою, тобто чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління. Це дає змогу регіонам враховувати свої умови і відійти від унітарного освітнього простору.

3. Самостійність освітніх закладів у виборі стратегії свого розвитку. Стратегічне управління в освіті – це сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямків розвитку закладу освіти. Стратегія управління реалізується через програму розвитку, яка і забезпечує досягнення місії та цілей навчального закладу. Варто зазначити, що термін «стратегія» походить від грецького *strategia* (*stratos* – військо *agx* – веду), що означає «мистецтво генерала». Керівник закладу освіти повинен вести колектив до нових досягнень і успіхів, формувати імідж навчального закладу, проявляючи високий рівень професійної майстерності. Це і є його «мистецтво генерала» [8, с.111].

Для сучасного менеджера освіти, на нашу думку, надзвичайно актуальним є врахування основних факторів, які обумовлюють та забезпечують розвиток управління в освіті. Зокрема, це:

1. Екзогенні фактори (зовнішнього середовища): науково-технічний прогрес; зміни соціально-економічного стану в країні; характер та особливості управління суспільством на різних історичних станах розвитку країни; розвиток психолого-педагогічної науки, теорії управління та інших суміжних наук; тенденція входження керівників освітніх закладів до загального менеджерського складу; соціально-політичні фактори; світовий контекст розвитку освіти, розширення міжнародної активності, зв'язків; ринкові фактори тощо.

2. Ендогенні (внутрішні) фактори: зміна освітньої парадигми; розвиток навчального закладу як соціально-педагогічної системи; тенденції щодо моделювання навчально-виховних закладів, розширення мережі різних типів; тиск «знизу», що позначається у незадоволенні учасників навчально-виховного процесу існуючою системою управління; зростаючі вимоги до особистості керівника освітнього закладу, рівня його функціональної компетентності; оновлення змісту освіти та технологій навчання; зміни у фінансуванні освіти тощо.

Проблема фінансування закладів освіти є сьогодні надзвичайно актуальною та болючою. Світова практика свідчить, що освіта може розвиватися тільки за рахунок залучення й акумулювання ресурсів як бюджетних, так і позабюджетних. В цьому зацікавлені різні як державні, так і недержавні структури, оскільки це дає їм можливість для повної реалізації інтересів. Однак, повномасштабне й ефективне залучення додаткових фінансових ресурсів в освітню галузь в неабиякій мірі залежить і від самовизначення та самоактивності адміністрації навчального закладу, самих працівників, від їхньої здатності до пошуку, організації, можливостей впливу на суспільно-громадську думку, а також бажання позиціонувати свій педагогічний досвід як на професійному, так і на законодавчому рівнях. В освітньому менеджменті набирає оберті фандрайзингова діяльність.

В Україні поняття «фандрайзинг» асоціюється зі зверненням за підтримкою до різних благодійних фондів (установ) з метою отримання додаткового фінансування (благодійної допомоги) для розвитку освітнього середовища. Проведення фандрайзингової кампанії передбачає використання спеціальних технологій [4]. Ефективними, на нашу думку, є так звані заходи (прийоми, вечори, конкурси, марафони, аукціони, презентації, конференції, форуми), під час підготовки й проведення яких привертається основна увага потенційних донорів до певного проекту/програми, а з іншого – виявляються необхідні кошти. Останнім часом великої популярності набув маркетинговий інструмент – QR-код. Багато освітніх установ у світі вже використовують QR-коди для реклами своїх послуг на рекламних щитах, плакатах і листівках, щоб направляти людей на власні сайти.

Як показує практика, сьогодні структура професійної компетентності керівника закладу освіти окрім традиційних компонентів (управлінський, педагогічний, комунікативний, діагностичний, дослідницький) має містити й інклюзивну компетентність [1]. Її зміст обумовлений завданнями інклюзії загалом та обов'язками адміністрації навчального закладу щодо їх реалізації, зокрема. Інклюзивну компетентність менеджера освіти

ми розглядаємо як здатність здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби здобувачів освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку як здорових дітей, так і дітей з обмеженими можливостями. Інклюзивна освіта потребує від керівників іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, володіння не тільки знаннями в галузі загальної педагогіки і психології, а й спеціальної педагогіки, менеджменту, маркетингу. Сформована інклюзивна компетентність керівників дозволяє їм ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків.

Отже, нами з'ясовано, що основними завданнями освітнього менеджменту в контексті сьогодення є: спрямування на постійне переведення закладів освіти в якісно новий стан; постійна соціальна, матеріальна та психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу; формування їх цифрової компетентності; створення правових, організаційних і психологічних умов забезпечення експериментальної діяльності закладів освіти; залучення різних інвесторів; участь у міжнародних освітніх проєктах тощо. Проте, як показує практика, будь-які сучасні реформи та трансформації повинні враховувати і попередній досвід, здобутки, прогресивні ідеї, щоб не повторювати вже зроблених помилок, використовувати позитивне для подальшого руху вперед. Саме тому розробка інноваційних моделей освітнього процесу повинна ґрунтуватися на врахуванні історико-педагогічного досвіду. Цього вимагають і концептуальні положення реформування освіти в Україні, якими передбачено оптимальне поєднання в педагогічному процесі класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки.

Неоціненною для освітнього менеджменту є творча спадщина В. Сухомлинського. Керівник навчального закладу сприймався вченим як генератор колективних ідей. «Директор школи стає організатором і керівником педагогічного колективу лише остільки, оскільки він уміє об'єднувати зусилля вчителів для колективної думки, для втілення думки у творчій праці» [9, с. 82]. Сучасних менеджерів освіти націлюють на врахування колективної думки, використанні методу консенсусу при прийнятті управлінського рішення. Та й методи роботи з педагогами, які застосовував В. Сухомлинський, не вписувались у традиційні: «індивідуальна, дружня, відверта, душевна розмова – головний метод роботи директора з учителем» [9, с.83]. Великий педагог наголошував, що справжнім керівником, якому вірять і якого поважають, – можна стати лише тоді, коли з кожним днем усе більше заглиблюєшся в деталі, в тонкощі педагогічного процесу [9].

Управління – складний процес, який неможливо виконати успішно, керуючись завченими формулами і постулатами. Сутність сучасного менеджменту полягає в оптимізації конкретних завдань управління завдяки раціональному та оптимальному використанню ресурсів: матеріальних, матеріально – технічних, кадрових, фінансових тощо. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема професійного росту, або професійної кар'єри, як однієї із складових особистого розвитку, підвищення рівня знань, умінь та компетентності, тобто постійного руху до успіху.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у наш час навчальні заклади повинні витримати удари кризових явищ у країні – тобто вижити; адаптуватись до нових перетворень у державі – тобто функціонувати; оновлюватись, удосконалюватись, модернізуватись – тобто розвиватись. Науковці та практики одностайно наголошують на парадоксальності ситуації, що склалась: щоб розвиватись, заклади освіти повинні вижити; щоб вижити, їм належить докорінно змінитись. В умовах запровадження Концепції Нової української школи, перед керівниками закладів освіти стоять виклики щодо розвитку управлінської майстерності задля формування нового освітнього середовища; інформаційно-комунікаційних навичок; розбудови партнерства з громадськими організаціями, батьками та місцевою владою; плекання довіри, взаємоповаги та партнерських стосунків серед усіх учасників освітнього процесу, формування демократичної культури в

навчальному закладі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні здобутків теорії та практики світового освітнього менеджменту та адаптації їх до управління вітчизняними навчальними закладами.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01html>.
2. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи / Л. Вознюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 1. – С. 180–185.
3. Гаєвська Л. А. Управління освітою: нові пріоритети [Електронний ресурс] / Л. А. Гаєвська // Проблеми та перспективи входження України в Європейський інтелектуальний простір : освітні аспекти // Зб. наук.- експ. мат. / За ред. Н. В. Грицяк. – Київ : НІСД, 2009. – С. 73–79. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/book/Osvita/index.htm>.
4. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Лідія Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
5. Закон України «Про освіту»/[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Ісайкіна О. Д. Інноваційний менеджмент як напрям вдосконалення процесу управління якістю освіти [Електронний ресурс] / О. Д. Ісайкіна. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/evu/2011_17_1/Isaikina.pdf.
7. Концепція Нової української школи/[Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
8. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2014. – 240 с.
9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 284 с.

References

1. Bekh, I. D. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasnyy osviti [Competence approach in modern education]. [online] Available at: <http://www.ipv.org.ua/component/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01html>.
2. Voznyuk, L., 2013. Rol' menedzhera osvity v onovlenni suchasnoyi shkoly [The role of the education manager in the renewal of the modern school]. *Problems of modern teacher training*, 8, 1, pp. 180-185.
3. Hayevs'ka, L.A., 2009. Upravlinnya osvityu: novi priorytety [Education Management: New Priorities]. In: N.V. Hrytsyak ed. *Problems and prospects of Ukraine's entry into the European intellectual space: educational aspects* [online]. Kyiv: NISS (HICD). Available at: <http://www.niss.gov.ua/book/Osvita/index.htm>.
4. Danylenko, L.I. 2007. *Menedzhment innovatsiy v osviti* [Innovation management in education]. Kyiv: School world.
5. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. [online] Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Isaykina, O.D. Innovatsiynnyy menedzhment yak napryam vdoskonalennya protsesu upravlinnya yakistyu osvity [Innovative management as a direction of improving the quality management process of education]. [online] Available at: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/evu/2011_17_1/Isaikina.pdf.
7. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. [online] Available at: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
8. Marmaza, O.I. 2014. *Innovatsiyni pidkhody do upravlinnya navchal'nym zakladom* [Innovative approaches to school management]. Kharkiv: Osнова.
9. Sukhomlyns'ky, V.O. 1988. *Rozmova z molodym dyrektorom* [Conversation with a young director]. Kyiv: Soviet school.

В статті затронуто проблема освітнього менеджменту та сучасного управління навчальними закладами. Уточнена сутність понять «менеджер» та «менеджмент освіти», проведено короткий ретроспективний аналіз. Виділено зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на розвиток управління в освіті. Наукова новизна: представлено авторський погляд на освітній менеджмент в контексті сучасності. Встановлено, що основними задачами освітнього менеджменту є: постійне удосконалення навчальних закладів до якісно нового стану; постійна соціальна, матеріальна та психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу; формування їх цифрової компетентності; створення правових, організаційних та психологічних умов забезпечення експериментальної діяльності; залучення різних інвесторів; участь в міжнародних освітніх проєктах та подібне.

Ключові слова: освітній менеджмент, управлінська компетентність, менеджер освіти, стратегія, тактика, якість освіти, фандрайзингова діяльність.

The article presents the author's view on educational management in the present day context. The essence of the concepts "manager" and "education management" has been clarified, a brief retrospective analysis has been conducted. The external and internal factors that determine and ensure the development of management in education have been identified. It has been found that the main tasks of educational management in the context of today are: to focus on the constant transfer of educational institutions to a qualitatively new state; constant social, material and psychological support of all participants of the educational process; formation of their digital competence; creation of legal, organizational and psychological conditions for ensuring the experimental activities of educational institutions; attracting various investors; participation in international educational projects, etc. The article pays special attention to the formation of inclusive competence in modern education managers and the issue of effective attraction of additional financial resources in the education sector. It has been noted that any modern reforms and transformations must take into account also the previous experience, achievements, progressive ideas, so as not to repeat the mistakes already made, to use the positive for further progress. Therefore the development of innovative models of the educational process should be based on historical and pedagogical experience. V. Sukhomlynsky's creative heritage is invaluable for educational management. The head of the educational establishment was perceived by scientists as a generator of collective ideas, and the main method of working with teachers was an individual, friendly, frank, emotional conversation. The author emphasizes that in the conditions of introduction of the Concept of the New Ukrainian school, education managers face challenges in the development of managerial skills for the formation of a new educational environment; information and communication skills; building partnerships with public organizations, parents and local authorities; fostering trust, mutual respect and partnership among all participants in the educational process, the formation of a democratic culture in the school.

Key words: educational management, managerial competence, education manager, strategy, tactics, quality of education, fundraising activity.

УДК 37.013.42:378.011.3:347.644

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-31-34

Лялюк Галина Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті актуалізовано проблему впровадження психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності, це один із ключових етапів необхідних для повноцінного формування компетентного соціального педагога, створення для нього сприятливих умов у процесі навчання, а згодом і опікунсько-виховної діяльності. Соціально-психологічні особливості організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності обґрунтовано на основі осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, синергетичного та особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу. Автором зазначено, що важливою є психологічна підтримка становлення особистості майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: опікунсько-виховна діяльність, професійна ідентичність, психолого-педагогічний супровід, педагогіка, соціальний педагог.

Постановка проблеми. Зростання в Україні кількості дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, призвело до того, що попри упровадження сімейних форм влаштування, кількість закладів державної опіки, нажалю, не зменшується. Тому зростає необхідність удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної опікунсько-виховної діяльності. Дефініцію «опікунсько-виховна діяльність» ми розглядаємо в контексті цілковитої, інституційної опіки дітей-сиріт [8].

Проблему професійної підготовки майбутнього соціального працівника й соціального педагога досліджували С. Архипова, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, В. Леонова, В. Оржеховська, В. Поліщук, В. Сластьонін, С. Харченко. Розгляд різних аспектів власне процесу професійної соціально-педагогічної підготовки здійснено (В. Багрій, Л. Боднар, О. Коваль), проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця висвітлено у працях (О. Гура, І. Козич, Л. Литовченко, О. Москалюк, О. Пономаренко, Т. Спіріна). Разом із тим, недостатньо, на нашу думку, окреслено теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності.

Соціально-політичні, економічні зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві детермінують зміни стратегії підготовки соціально-педагогічних кадрів, а згодом і підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Першочергова увага приділяється проблемам підготовки фахівців відповідно до нових стандартів освіти, включення і прийняття ними тих науково-технічних і технологічних нововведень, які з певним прискоренням упроваджуються в повсякденне життя. Як наслідок, такі проблеми вимагають негайного обґрунтування, а також розробки психолого-педагогічного супроводу особистості в процесі її цілісного професійного становлення.

Професійна ідентичність – є одним з провідних критеріїв становлення професіонала та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Важливо, щоб майбутній соціальний педагог усвідомлював значущість майбутньої професії, її відповідальність, був упевнений у майбутньому успіху в професійній діяльності, володів не лише необхідними професійними знаннями, а й відповідними світоглядними якостями, усвідомлював цінність людського життя, займав активну позицію до зміни та покращення життя підростаючого покоління.

Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності, це один із ключових етапів необхідних для повноцінного формування компетентного соціального педагога, створення для нього сприятливих умов у процесі навчання, а згодом і опікунсько-виховної діяльності.

Відтак, психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності становлення та розвитку майбутнього соціального педагога є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної

науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності є однією з дискусійних та найменш досліджених у психології та педагогіці. Немає однозначного її поняття та змістовного підходу. Так, Ю. Слюсаревим «психологічний супровід» розглядається як комплексний психологічний вплив на особистість, надзвичайно якого є активізація саморозвитку людини» [9]. 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 вишу. Основне завдання психолого-педагогічного супроводу – це, насамперед, актуалізація саморозвитку людини, її прагнення до особистісного й професійного розвитку [9]. На наш погляд, досягнення такого завдання можливе лише при наявності психологічного впливу на певні структури самосвідомості людини, професійної ідентичності, зокрема.

Над проблемою формування професійної ідентичності студентів педагогічного вузу працювали В. Абдурашитов, Н. Антонова, Т. Березіна, З. Єрмакова, В. Зливков, Н. Кузьміна, А. Лукіянух, Ю. Поваренкова ін. Зокрема, професійну ідентичність педагога, Т. Березіна визначає як результат усвідомлення індивідом своєї totoжності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості в своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [1].

Згідно визначення А. Лукіянуха, професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетенції і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста [7].

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [1]. На думку О. Єрмолаєвої, Т. Міщенко, Ю. Поваренкова, У. Родигіної процес навчання у ЗВО супроводжується становленням професійної ідентичності студентів.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу дійти висновку про те, що в психолого-педагогічній науці напрацьовано значну теоретико-методологічну основу, яка створює передумови для цілеспрямованого осмислення й вивчення проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх

педагогів, мало досліджуваними залишаються проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів в процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. Зокрема, на нашу думку, існують суперечності: – між недостатньою розробленістю проблеми становлення та розвитку психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі ЗВО і визнанням провідної ролі професійної ідентичності в особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця; – між необхідністю організації ефективної цілеспрямованої моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів в процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності та відсутністю педагогічних умов, що цей процес забезпечують.

Мета статті: теоретичне обґрунтування соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності.

Соціально-психологічні особливості організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності обґрунтовано на основі осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, синергетичного та особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу в ЗВО.

Результати дослідження. На початку XXI ст. відбулася зміна парадигми виховання і виникла необхідність розробки методології педагогічних досліджень, адекватних особистісно-гуманістичній парадигмі виховання, що обґрунтовано у вітчизняній педагогіці І. Бех, А. Бойко. Парадигму виховання, на думку А. Бойко, характеризує «багатоваріантність методології й методики, розвиток творчих і духовних здібностей особистості, гуманітаризація та гуманізація системи освіти, постановка в її центрі людини, створення умов для її саморозвитку і самореалізації» [2].

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Результатами досліджень встановлено, що в організації міжособистісних взаємин педагогів та вихованців важливою є реалізація опікунсько-виховної функції інтернатного закладу. Одним із засобів досягнення цієї функції є емоційно-насичене та прихильне спілкування педагогів з вихованцями державних закладів опіки, що здійснюється у формі суб'єкт-суб'єктних відносин [5]. Вихованець, маючи статус повноцінного суб'єкта виховної діяльності – партнера виховної взаємодії, потребує не директив (настанов, рекомендацій, наказів), а, перш за все, допомоги і підтримки, що ґрунтуються на синергетичному поєднанні педагогічної вимогливості й особистісної поваги. Звідси – і своєрідна позиція соціального педагога у опікунсько-виховному процесі — позиція «поряд»: з одного боку, він – організатор опікунсько-виховного середовища, дослідник, спостерігач, з іншого – друг, помічник, порадник і наставник у розвитку особистості вихованця. Успішна реалізація професійної діяльності соціального педагога безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності і поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховної взаємодії.

Особистісно-гуманістична стратегія нової педагогічної парадигми визначає і гуманістичне навантаження технологічних засобів її реалізації, характерними ознаками яких є педагогічна допомога і підтримка; соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності, гнучкий контроль і самоконтроль. Вибудовуючи власну опікунсько-виховну діяльність згідно з особистісно-гуманістичною стратегією нової педагогічної парадигми, соціальний педагог посідає позицію

наставника, друга і помічника вихованця, створює оптимальні умови для активності, творчості, відповідальності за виконання дій, уміння самостійно приймати рішення, знайти своє місце у житті та жити у злагоді із самим собою та навколишнім світом. Опікунсько-виховна діяльність, повинна базуватися на принципах актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт, та створенні оптимальних умов для їх емоційного та соціального розвитку.

Саме така позиція в ідеалі повинна стати синергетичною аксіомою опікунсько-виховної діяльності соціального педагога нової генерації, що стає можливим за умови сходження від мети і завдань нової педагогічної парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії і технології педагогічної підтримки, допомоги і захисту дитини-сироти, актуалізації її особистісних ресурсів.

Виконання цих завдань потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, розвитку їх особистісного потенціалу, процесу творчого саморозвитку. У структурі підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей В. Леонova виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, інтерактивно-комунікативний, рефлексивно-перцептивний.

Показниками критерію здатності до самооцінки та соціальної проникливості є: – наявність перцептивно-інтерактивної компетентності в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; – сформованість рівня домінуючої перцептивної модальності; – виявлення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; – сформованість рівня перцептивно-невербальної компетентності [6].

Процес самовдосконалення особистості майбутнього соціального педагога починається з самопізнання, яке відбувається на основі актів самоспостереження самоаналізу й самооцінки. На основі самопізнання формується самоставлення особистості, яке обумовлює прийняття рішення про необхідність самокорекції, самозміни і, як наслідок, – до практичних перетворювальних дій майбутнього фахівця, спрямованих на самого себе – до самотворення. Процес самопізнання, критичне ставлення до себе, адекватна самооцінка своїх професійних характеристик та властивостей, самоаналіз з квазіпрофесійної та професійної (у період проходження педагогічної практики) діяльності майбутніх соціальних педагогів допомагають їм визначити напрямки та завдання власного професійного самовдосконалення [4].

Професійна ідентичність є багатовимірним інтегративним феноменом, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність у професійній діяльності [10]. Становлення професійної ідентичності здійснюється в процесі навчання й оволодіння обраним фахом; при цьому значну роль відіграють етапи формування професійної ідентичності, що полягають у виокремленні з загального образу професії власного «Я», перенесенні його на «Я»-професійне з подальшим отожденням себе з представником обраної професійної спільноти та позитивним ставленням до себе як до суб'єкта певної діяльності й відчуттям упевненості в правильності власного вибору.

Маючи різні джерела формування, одним з яких є професійна освіта, професійна ідентичність майбутнього соціального педагога обумовлюється низкою чинників, серед яких можна виокремити сформованість образу «Я», професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальні образи вибраної професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо.

Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволив доповнити цей перелік такими чинниками як наявність життєвих і професійних цілей, професійна складова образу «Я», самоінтерес, розвинуті вольові якості та екстравертованість особистості в процесі навчання у ЗВО. Останні є показниками визначених компонентів

ідентичності і свідчать про важливість формування кожного з них. Крім того, наявність і високий рівень вираженості цих показників саме на етапі освоєння спеціальності і обумовлює успішний процес розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів.

Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності майбутнього соціального педагога повинен створити умови для ініціації процесу саморозвитку, а також – шляхи нейтралізації умов, які перешкоджають цьому процесу. Важливою є психологічна підтримка становлення особистості соціального педагога майбутнього педагога.

Науковець Т. Березіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ЗВО: 1) первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії; 2) підтвердження чи ні первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому; 3) реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід здобувачів вищої освіти до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності [1].

Модель психолого-педагогічного супроводу становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання є основною складовою психолого-педагогічного супроводу особистості у процесі професійної підготовки та має на меті повноцінну реалізацію особистісного соціально-психологічного потенціалу, задоволення потреб майбутнього соціального педагога у його професійній самоактуалізації.

Модель формування професійної ідентичності педагога в процесі його підготовки у ЗВО, як зазначає Т. Березіна, носить трьох факторний характер та включає у себе суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні фактори, пов'язані з ціннісно-смісловною сферою, самосвідомістю, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, фактори, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення педагога; об'єктивно-суб'єктивні фактори, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер [1].

Динаміка розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів в процесі навчання характеризується поступовим формуванням її структурних компонентів (від підвищення рівня розвитку когнітивного та емоційно-оцінного на першому та другому курсах, до їх зниження та підвищення рівня розвитку поведінкового компоненту на третьому курсі). Така

нерівномірність перебігу ідентифікаційних процесів зумовлена специфікою фахової підготовки, сутнісними і змістовими особливостями навчально-освітніх програм [3].

Коли будь-який етап становлення професійної ідентичності проігнорований, або пройдений формально, то виникають проблеми з формування бажаної структури професійної ідентичності майбутнього соціального педагога, ступінь її відкритості та гнучкості знижується.

Розробляючи модель психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів слід враховувати кризові тенденції в ідентичності студентів третього курсу, що очевидно спричинені розчаруванням у професійному і життєвому виборі, невідповідністю очікувань і уявлень про професію та реальністю її освоєння.

Оптимальною для розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів повинна бути така система, в рамках якої створюються умови для професійного і особистісного самоусвідомлення, самореалізації, особистісного зростання студента та розвитку на цій основі його професійної ідентичності.

Відтак, модель психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності повинна функціонувати принаймні на трьох етапах формування ідентичності та реалізувати такі завдання:

- 1) актуалізація перспективи професійної опікунсько-виховної діяльності як особистісної цінності (зразок);
- 2) оцінка ступеня власної належності до соціально-педагогічної спільноти завдяки самоідентифікації;
- 3) усвідомлення необхідності творчого, суб'єктного підходу до опікунсько-виховної діяльності;
- 4) формування готовності студентів до професійно-педагогічного саморозвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Врахування соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності дозволить забезпечити оптимальні умови для професійного і особистісного саморозвитку, самоусвідомлення, самореалізації, особистісного зростання здобувачів вищої освіти, а також – підвищить рівень їх професійної компетентності.

Перспективи дослідження полягають у подальшому поглибленому вивченні шляхів реалізації психолого-педагогічного супроводу становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів на всіх етапах професіогенезу з урахуванням індивідуальних та статевих відмінностей.

Список використаних джерел

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24 – 27.
2. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А.М. Бойко // Педагогічні науки: зб. Наук. Пр. – Вип.3 959). – Полтава, 2013. – С. 5-15.
3. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога: монография / Н.С. Глуханюк; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005. 260 с.
4. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога/ Н. Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 121 – 122.
5. Кулеша-Любінець М.М. Психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців в умовах закладів інтернатного типу / М. Кулеша-Любінець // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2011. Випуск 12. С.548-554.
6. Леонова В. І. Структурні компоненти підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей / В. І. Леонова // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ НАПН України. – 2013. – № 1 – 2/СХІІ. – С. 180 – 185.
7. Лукіянчук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіянчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.

8. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-психологічного явища / Г. Лялюк // Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 11. С.12-18.
9. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.01 / Санкт-Петербург гос. ун-т. – СПб., 1992 – 16 с.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.; Воронеж, 2004. – С. 354–366.

References

1. Berezyna T. S. Stanovlenye professyonalnoiy identychnosty pedahoha [The formation of a teacher's professional identity]. Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka. – 2008. - № 7.
2. Boiko A. M. Kontseptualni osnovy osobystisno-sotsialnoho vykhovannia [The conceptual foundations of personal and social education]. Pedahohichni nauky: zb. Nauk. Pr. – Vyp.3 959). – Poltava, 2013.
3. Hlukhaniuk N.S. Psykholohyia professyonalizatsyy pedahoha: monohrafyia [The psychology of teacher professionalization: monograph]. Ros. hos. prof.-ped. un-t. - 2-e yzd., dop. - Ekaterynburh: Yzdatelstvo RHPPU, 2005.
4. Zhiginas N. Etapyi formirovaniya professionalnoy identychnosty pedahoha [The stages of formation of professional identity of the teacher]. Vyishee obrazovanie v Rossii. – 2007. - № 8.
5. Kulesha-Liubinets M.M. Psykholohichni aspekty mizhosobystisny khvzaiemyn pedahohiv ta vykhovantsiv v umovakh zakladiv internatnoho typu [The psychological aspects of interpersonal relationships of the teachers and pupils in residential care settings]. Zbiryk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Problemy suchasnoi psykholohii. 2011. Vypusk 12.
6. Leonova V. I. Ctrukturni komponenty pidhotovlenosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diyalnosti u zakladakh sotsialnoho zakhystu ditei [The structural components of future social educators' readiness for professional activity in child welfare institutions]. Nauka I osvita : naukovo-prakt. zhurnal PNTs NAPN Ukrainy. – 2013. – № 1 – 2/SXII.
7. Lukiychuk A. M. Model rozvytku profesiynoi identychnosti maibutnikh pedahohiv [The model of professional identity development of future teachers]. Problemy suchasnoi psykholohii. Zbiryk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohiiim. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka. Vypusk 7. – K., 2010.
8. Lialiuik H.M. Teoretyko-metodolohichne obhruntuvannia opikunsko-vykhovnoi diialnosti yak sotsialno-psykholohichnoho yavyscha [The theoretical-methodological realization of tutelage-educational activity as a socio-psychological factor]. Innovatsiina pedahohika. 2019. Vyp. 11.
9. Slyusarev Yu. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie kak factor aktivizatsii samorazvitiya lichnosti [The psychological support as a factor of activation of personality self-development]. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk 19.00.01 / Sankt-Peterburggos. un-t. – SPb., 1992.
10. Shneider L.B. Professyonalnaia ydentychnost: teoryia, eksperyment, trenynh : uchebnoe posobyie [The professional identity: theory, experiment, training: a text book]. M.; Voronezh, 2004.

В статье актуализировано проблему внедрения психолого-педагогического сопровождения профессиональной идентичности будущих социальных педагогов в процессе подготовки к попечительского-воспитательной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной идентичности, это один из ключевых этапов необходимых для полноценного формирования компетентного социального педагога, создание для него благоприятных условий в процессе обучения, а впоследствии и попечительского-воспитательной деятельности. Социально-психологические особенности организации модели психолого-педагогического сопровождения развития и становления профессиональной идентичности будущих социальных педагогов в процессе подготовки к попечительского-воспитательной деятельности обоснованно на основе осмысления философско-образовательной методологии личностной парадигмы воспитания детей-сирот, синергетического и личностно-ориентированного подхода к учебно воспитательному процессу. Автором отмечено, что важна психологическая поддержка становления личности будущего социального педагога.

Ключевые слова: попечительско-воспитательная деятельность, профессиональная идентичность, психолого-педагогическое сопровождение, педагогика, социальный педагог.

The article actualizes the problem of introduction of psychological and pedagogical support of professional identity of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activity. The professional identity is one of the leading criteria for becoming a professional and is a prerequisite for tutelage-educational activity. The psychological and pedagogical support of professional identity is one of the key stages necessary for the full formation of a competent social educator, creation of favorable conditions for him in the learning process, and tutelage-educational activities. The socio-psychological peculiarities of organization of the model of psychological and pedagogical support of development and formation of professional identity of future social educators in the process of preparation for tutelage-educational activity are grounded on the basis of comprehension of the philosophical and educational methodology of the personal paradigm of parenting and cheese the educational process. The psychological and pedagogical support for the professional identity of the future social educator should create the conditions for initiating the process of self-development, as well as – ways of neutralizing the conditions that impede this process. Psychological support for becoming a future social educator is important. Taking into account the socio-psychological peculiarities of organizing a model of psychological and pedagogical support for the development and formation of professional identity of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activity will allow to provide optimal conditions for professional and personal self-development, self-realization, self-realization and self-realization ways of neutralizing conditions that impede this process.

Key words: education, professional identity, psychological and pedagogical support, tutelage-educational activity, pedagogy, social pedagogy.

УДК 37.013 : 371.13

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-35-38

Опачко Магдалина Василівна,
доктор педагогічних наук, доцент,

Ковач Атілліо Іштванович,
аспірант,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ У ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розкриваються особливості еволюції професійної орієнтації молоді від давніших форм передачі знань про способи діяльності, засоби та методи праці, традиційні шляхи передачі майстерності, ремесла, професії до сучасних технологій ознайомлення із професією та її опанування. Аналіз динаміки профорієнтації як системи підготовки до вибору сфери майбутньої професійної діяльності уможливив виокремлення періодів розвитку: доіндустріального, індустріального, постіндустріального, інформаційного. Визначено характерні риси профорієнтації в той чи інший період розвитку.

Ключові слова: професійна орієнтація, періоди розвитку і становлення, підготовка до вибору професії, форми і методи профорієнтації.

Постановка проблеми. Професійна орієнтація – це орієнтування на професію, на вибір сфери професійної діяльності. Орієнтація тут вживається у двох значеннях: напрям (направляти, вказувати, поради тощо), і друге значення – бути обізнаним (бути в курсі справ, бути поінформованим). Професійна орієнтація – це словосполучення, сутність якого полягає у наданні допомоги у виборі професії.

Актуальність проблеми, що розкривається у статті впливає із суперечностей між: традиційним наповненням змісту профорієнтаційної роботи та потребою у модернізації та адаптації профорієнтаційних складових до сучасних освітніх та соціальних викликів; застарілими формами і методами профорієнтаційної роботи та недостатньо залученими можливостями використання сучасних інформаційних технологій; традиційним орієнтуванням системи профорієнтації на колективні, групові форми роботи та необхідністю врахування індивідуальних запитів і можливостей сучасних школярів тощо.

Якщо суб'єктами професійної орієнтації є учні загальноосвітніх закладів, то професійна орієнтація передбачає спрямування учнів на майбутню професію, підготовку їх до вибору сфери майбутньої професійної діяльності. У значенні підготовки молоді до професійного подальшого шляху профорієнтація як термін використовується порівняно недавно. Раніше це семантичне навантаження виконували поняття: передача знань і досвіду наступним поколінням про виконання різних видів трудової діяльності, навчання ремеслу, підготовка до життя і праці. Тобто поняття професійна орієнтація витворилось у процесі еволюційного розвитку під впливом низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. Об'єктивні чинники пов'язані з розвитком виробничих сил, які впливають на суспільний прогрес цілому, та на розробку засобів виробництва, технологій, ресурсів, поділ сфер виробництва і виникнення нових видів професійної діяльності, зокрема.

Пошук шляхів оновлення і модернізації системи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю передбачає здійснення аналізу впливу різних факторів на розвиток системи профорієнтації, форми і методи реалізації її завдань, а також окреслення подальших перспектив з огляду на сучасні суспільні виклики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми теорії та історії професійної орієнтації молоді знайшли своє відображення у численних публікаціях та наукових розробках. До авторів досліджень належать: Д. Закатнов (зміст і форми профорієнтаційної роботи зі школярами у 20-30-х роках XX ст.), Т. Колісник (основні етапи розвитку систем профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю (20 рр. XX ст. – початок XXI ст.)), В. Копетчук (проблема професійної спрямованості навчання в історії розвитку вітчизняної педагогічної думки), Н. Михайленко (формування готовності старшокласників до професійного самовибору як педагогічна проблема: історико-педагогічний аналіз діяльності сільської школи в Україні (1958-1991) щодо формування

готовності старшокласників до професійного самовибору), О. Олеярник (розвиток ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці (50-80 рр. XX ст.)), В. Панченко (професійне самовизначення в історії розвитку психологічної думки на Україні: XI – поч. XXI ст.), М. Піддячий. (історичні передумови і теоретичні засади профорієнтації школярів: історичні тенденції психолого-педагогічної теорії профорієнтації та сучасні напрями профорієнтаційної роботи), Б. Федоришин (система професійної орієнтації як фактор формування особистості: історично-психологічний аспект: профорієнтаційна робота в Україні та зарубіжних країнах), М. Янцур (теоретичні засади розвитку системи професійної орієнтації учнівської молоді в сучасних умовах) тощо.

Слід зазначити, що останнім часом активізувались дослідження, в яких розкриваються різні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній орієнтації учнівської молоді. Наприклад, використання мультимедійних засобів на уроках трудового навчання (В. Беребец), створення інформаційного середовища профорієнтаційного змісту (К. Іванушкін), використання on-line технологій (В. Камишин), педагогічні засоби професійного консультування молоді засобами Інтернет-технологій (В. Осадчий, С. Сисоєва), використання дидактичного комп'ютерного середовища (Г. Парховнюк, Д. Сингаївський). У наших попередніх дослідженнях розкривались проблеми професійної орієнтації учнів в освітньому середовищі загальноосвітньої школи [3], можливості використання засобів музейної педагогіки для професійної орієнтації учнів [1].

Мета статті: визначення характерних ознак професійної орієнтації на тому чи іншому етапі суспільного розвитку та виокремлення періодів еволюції професійної орієнтації від хаотичних і вузькопрагматичних цілей підготовки молоді до життя й праці до науково обґрунтованої системи підготовки молоді до вибору майбутньої сфери професійної діяльності.

Результати дослідження. Аналіз еволюції поняття «професійна орієнтація» дозволяють виокремити кілька етапів у його розвитку: доіндустріальний, індустріальний, постіндустріальний, інформаційний.

У доіндустріальний етап розвитку термін «професійна орієнтація» не вживається у звичному для нас сенсі, взагалі не вживається. Але відбір людей для здійснення тих чи інших видів діяльності вже здійснювався. Загальновідома істина, що перші професії появились паралельно із появою перших примітивних людських колоній. Перші професії (полювання, збір ягід, їстівних плодів рослин) необхідні були для початкового розвитку та подальшої життєдіяльності первісних людей. В той же час професійна придатність ще з часів первісної людини залежала від наступних чинників: а) стать, б) вік, в) здатність.

Як відмічає М. Янцур, первіснообщинні люди були дуже обмежені у виборі професій. Вони підтримували своє життя тим, що полювали, виготовляли найпростіші знаряддя праці, шукали їстівні

корені та ягоди. Внаслідок цього з'являлись такі перші професії – мисливці, гончарі, зброярі тощо [5, с.8].

Існують різні теорії щодо виникнення професійної орієнтації як окремої галузі знань. Так до прикладу С. Комарова стверджує, що поява професійної орієнтації бере свій початок з III століття до н.е. у Стародавньому Вавилоні. Центральною особою цього періоду був переписувач, котрий умів вимірювати ділянки землі, ділити майно, та грати на різних музичних інструментах. Крім цього – на думку науковця – «під час випробувань перевіряли його вміння розбиратися в тканинах, металах, рослинах, а також знання всіх чотирьох арифметичних дій» [4, с.5]. Отже в цей період уже зверталася увага на придатність людини до виконання відповідної роботи, наявність або відсутність знань про мету, засоби, очікувані результати. Згодом починають виникати і розвиватися навчальні майстерні, ремісничі школи, вдосконалюються засоби виробництва.

Узагальнення тенденцій, пов'язаних із професійним вибором у доіндустріальний період дозволяє виокремити передумови становлення професійної орієнтації системою підготовки молоді до вибору професійного життєвого шляху. Серед них наступні: передача ремесла, майстерності в умовах ведення фермерських господарств, родинних традиційних господарств, вирощування сільськогосподарських культур; необхідність навчати ремеслу з виникненням мануфактурного виробництва; виникнення ринку праці, формування попиту на окремі професії; розробка основ профпридатності, звернення уваги на підготовленість претендентів, їх навченість і вихованість; виникнення нових професій, обумовлених розвитком сфер виробництва: транспорту, зв'язку, теплоенергетики, машинобудування, розвитком засобів виробництва; зміни вимог до представників військових і будівельних професій; необхідність у забезпеченні робочою силою тогочасного виробництва; виникнення профконсультаційних бюро для вирішення проблеми співвідношення попиту роботодавців і бажаннями та можливостями людини працювати в тій чи іншій сфері; організація і проведення прикладних досліджень на предмет удосконалення знарядь праці та вироблення обґрунтованих вимог професії до людини та діагностування профпридатності.

Індустріальний період характеризується виокремленням профорієнтаційної діяльності у самостійну галузь, що сприяло змістовому наповненню поняття, виділенню в ньому самостійних інформаційних блоків. Розвиток професійної орієнтації як діяльності сприяв його теоретичній розробці і дозволив оформити його у систему з підготовки молоді до трудової діяльності.

Варто зазначити, що першу класичну теорію професійної орієнтації у цей період розробив Ф. Парсонс (F. Parsons), який у 1908 р. в США створив перше консультативне бюро з питань вибору професії. Подальший розвиток професійної орієнтації індустріального (капіталістичного) світу пов'язаний з іменами таких відомих американських науковців, як: К. Гінзберг (K.Ginzberg), Голланд (Holland), Д. Маккеланд (D. McClelland), Д. Сьюпер (D. Super).

Аналізуючи праці науковців західних країн у контексті розробки проблем професійної орієнтації можемо відмітити, що їх методологія ґрунтувалася на гуманістичних, особистісно розвивальних засадах, які розвивалися в рамках гуманістичної, особистісної, диференціальної, когнітивної психології. Тобто на засадах, основою яких є особистість: її цілісність, її індивідуальні властивості та особистісні яості. Її інтереси, здібності, можливості, її життєві цілі та прагнення. Система професійної орієнтації «західного» типу розвивається незалежно і самостійно від, власне, навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У цей же період паралельно із заходом, у країнах СРСР та в країнах соціалістичного табору відбувається інтенсивний розвиток системи професійної орієнтації. На відміну від «капіталістичного типу професійної орієнтації» у Радянському Союзі, і в Україні, зокрема, професійна орієнтація була спрямована на учнівську молодь.

Уже на ранніх етапах розвитку і становлення професійної

орієнтації системою підготовки молоді до свідомого вибору професії відмічається розробка ідеологічної складової трудового виховання і підготовки молоді до вибору професії. Дуже великий акцент робився на робітничих професіях, в яких мали потребу соціалістичні країни. Від молоді людини очікувалась свідомо жертвність власними інтересами заради вищих суспільних цінностей. Ґрунтуючись на методологічних засадах діяльнісного підходу, професійна орієнтація учнів на практиці реалізовувалась втіленням у навчання і виховання молоді принципів політехнізму, зв'язку навчання з життям та працею, з трудовим вихованням молоді. Професійна орієнтація стає невід'ємною частиною навчальних планів та програм середніх закладів освіти.

На початку 70-х р. XX ст. остаточно була сформувалась психологічна концепція «теорії діяльності», що стало новим поштовхом у розвитку теоретичних основ системи профорієнтації. Починаючи з середини 70-х років XX століття з нарощуванням потужностей індустріального суспільства відбувається інтенсивне збагачення змісту професійної орієнтації молоді, оприлюднюються результати досліджень науковців: П. Атутова, О. Голомштока, Л.Йовайші, С. Павлютенкова, С. Чистякової, Б. Федоришина. Зміст профорієнтації учнів у діяльнісному підході представлений у всій повноті функцій: провести, організувати, виступити, демонструвати, ознайомити, виконати і тощо, тобто представляє профорієнтацію, як вид діяльності. При цьому, інтереси особистості, її бажання і потреби, виступали в якості задекларованих понять. На практиці профорієнтаційна робота часто зводилась до міроприємств та заходів профорієнтаційного характеру.

Ідеологізація профорієнтаційної діяльності стала ще однією причиною її формалізації, а подекуди і повного знецінення профорієнтаційної ідеї. Разом з тим, в цей період активно розвиваються різні аспекти і напрями профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю: профорієнтаційна робота у змісті викладання окремих дисциплін; профорієнтаційна робота у змісті виховної роботи; профорієнтаційна робота у змісті політехнічної освіти; профконсультація у змісті профорієнтаційної роботи. Здійснення профорієнтації у змісті загальної освіти пропонувалось вирішувати у тісному зв'язку з питаннями трудової підготовки та політехнічного навчання.

Слід зазначити, що в цей період професійна орієнтація була складовою частиною народної освіти як у Радянському Союзі, так і в європейських країнах соціалістичної співдружності. Школі як важливій складовій профорієнтації молоді, відводилась особлива роль. Поряд з утворенням регіональних центрів профорієнтації, школи також мали мати профорієнтаційний куток; вихователі (учителі, класні керівники) повинні були передбачати у планах виховної роботи профорієнтаційні години тощо. Індустріальний період збагатив профорієнтацію методами, формами, засобами роботи, які поступово знецінилися, перестали відповідати потребам часу.

Головні тенденції індустріального періоду (50-ті роки XX століття), які впливали і стимулювали розвиток професійної орієнтації, можна схарактеризувати наступними рисами: розвиток енергетичних потужностей, розробка термоядерного синтезу, освоєння комосу; зміна змісту окремих професій, механізація та автоматизація виробництв; обладнання робочого місця, поява професії оператора; зростання потреби у інженерно-технічних та робітничих професіях; розвиток складових професійної орієнтації в залежності від методології наукових досліджень; у західному варіанті це – розробка психологічних, психоаналітичних технологій профорієнтаційної роботи, гуманістичних, особистісних, когнітивних засад вибору професії, професійного самовизначення, врахування активності особистості, її мотивів, інтересів; у вітчизняному просторі це – розробка діяльнісних основ профорієнтації, спрямованість на потреби суспільства у масових професіях, переважно робітничих; політехнізація освіти у вітчизняному освітньому просторі, зв'язок принципу політехнічного навчання з професійним; ідеологізація професійної орієнтації у Радянському Союзі та європейських країнах

соціалістичної співдружності: людина як об'єкт профорієнтаційного впливу; розвиток методів і форм профінформації, з переважанням словесних, заідеологізованих методів: пропаганди, агітації, педагогічного впливу; детермінізм у кар'єрному зростанні: з робітника – до інженера, керівника; відкриття регіональних центрів профорієнтації, кабінетів та куточків профорієнтації в кожній школі, навчально-методичних кабінетів, координуючих центрів (у межах району – профцентри, у школі – шкільна рада тощо) та методистів з професійної орієнтації учнів.

Починаючи з 90-х років XX століття з настанням періоду «перебудови», рухнула адміністративно-командна система управління виробництвом, людським ресурсом. У країні визнається приватна власність, починають виникати приватні підприємства, господарства. Постіндустріальний період характеризується подальшим розвитком форм і методів профорієнтаційної роботи, оновленням її цільового призначення. Підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення та активізація розвитку їх професійних інтересів – одне із завдань професійної орієнтації постіндустріального періоду. Вибір професії має бути адекватним до здібностей (особливо спеціальних, якщо мова йде про відповідні професії) особистості, її професійної придатності. Постіндустріальний період характеризується посиленою увагою до розробки проблем особистості у просторі професійного самовизначення.

У цей період, паралельно з переосмисленням методології освіти, педагогіки, формується гуманістичний підхід як науковий у дослідженнях про людину: людина розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт самотверення, саморозвитку, в тому числі і професійного. Появляються піонерські роботи К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Бєха, А. Бодальова, Б. Ломова, Є. Климова, В. Мясничева, С. Фукуями.

Постіндустріальний період у розвитку профорієнтації пов'язаний із оформленням нових підходів. Один із них – активізуючий (формуєчий, розвиваючий). Активність розглядається як функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і регулює всю її особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість). Ще один із підходів у профорієнтації постіндустріального періоду визначають як особистісно орієнтований. У рамках цього підходу досліджувалась проблема саморегуляції особистості та її роль у підготовці до вибору професії. Саморегуляція особистості тісно пов'язана з розвитком самосвідомості, а значить, із самопізнанням. В свою чергу, самопізнання виступає одним з центральних питань у проблемі професійного самовизначення особистості.

Головні тенденції, які впливали і обумовлювали розвиток профорієнтації постіндустріального періоду (90-роки XX століття-початок XXI) відображають наступні положення: створення наукомістких засобів виробництва, які потребують величезних капіталовкладень у науку і технології; розвиток мегаполісів, стрімке зникнення багатьох професій і поява нових; суттєві зміни зміст і особливостей трудової діяльності людини в умовах світового розподілу праці, посилення конкурентоспроможності виробництва; інтелектуалізація усіх сфер виробництва, використання якісно іншого професійного потенціалу особистості – здатності до генерування нових знань та інформації; людина – активний суб'єкт власного професійного самовизначення та саморозвитку; розробка гуманістичних засад розвитку професіоналізму, формування складових майстерності, дослідження проблеми готовності до професійного самовизначення, здійснення тієї чи іншої діяльності; трансформація професійної орієнтації із системи заходів впливу на створення умов (організаційних, інформаційних, методичних,

психолого-педагогічних тощо) для допомоги особистості в активному й свідомому професійному самовизначенні та кар'єрному просуванні; Болонський процес як передумова освоєння європейського ринку праці, формування зони європейської вищої освіти тощо.

Як відмічає В. Кремень, «головною рисою сучасного суспільства є не те, що воно є індустріальне чи постіндустріальне, демократичне, або авторитарне. Сутністю сучасного суспільства стає його глобальність...» [2, с.147]. Глобальність у розумінні «всепланетарності», яка вказує на неможливість існування локального соціуму, який міг би визначитися поза світовою спільнотою.

З огляду на те, що інформаційні технології розвиватимуться й надалі, то фахівці прогнозують необхідність їх освоєння і надалі. Оскільки у сучасному світі на вагу золота фахівці, які володіють знаннями відразу в декількох галузях, тому цінується крос-функціональність, а крім того ще й мобільність – здатність освоювати швидко різні професії, вчитися. Зростає потреба в «універсальних солдатах»: цінуватися будуть фахівці, які володіють кількома іноземними мовами, знають основи менеджменту, маркетингу та фінансів. Не виключено, що найперспективніші фахівці різних галузей змушені будуть вивчати програмування, щоб спілкуватися з IT-шниками однією мовою. Варто відмітити, що ще одна характеристика інформаційного суспільства полягає у зникненні і видозміненні багатьох професій. Освоєння професій майбутнього передбачає: опанування кількох базових галузей (напрямів), тобто йдеться про крос-спеціалізацію.

Не втрачає своєї актуальності і психологічний підхід у розробці сучасних проблем професійної орієнтації. Використання рекомендацій психологічної науки стає дедалі популярним у різних сферах людської діяльності. Отже, можемо виокремити провідні тенденції розвитку інформаційного суспільства (початок XXI ст.), які впливають на розробку і розвиток сучасної моделі професійної орієнтації: інформатизація всіх сфер життя, виробництва, економіки, промисловості; формування суспільного запиту на освіченого, культурного, творчого, інтелектуального фахівця, здатного до вирішення нестандартних професійних завдань; глобалізація як перспектива розвитку суспільств у сучасному цивілізованому світі; методологія синергетики в освіті, у професійному розвитку, зокрема; зосередження уваги у дослідженнях на якостях і властивостях особистості фахівця, на протизвагу вивченню специфіки професійної діяльності на основі її зовнішніх атрибутів; підписання угоди з європейськими асоціаціями праці, розвиток трудового законодавства; розвиток ІК технологій, компетентісно орієнтований підхід у навчанні, онлайн-освіта, розробка нових технологій профорієнтаційної роботи, використання ком'ютерного дизайну для інформування про професії, доступність у самодіагностиці; потреба у переосмисленні досвіду минулого та проектуванні професійного майбутнього тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, професійна орієнтація молоді розгорнута у столітньому періоді розвитку, може бути представлена як динамічний процес, пов'язаний із суспільним, науково-технічним, виробничо-промисловим прогресом, що відбувався впродовж наступних періодів: доіндустріального, індустріального, постіндустріального, інформаційного. Схарактеризовано провідні тенденції та головні чинники розвитку системи професійної орієнтації у змісті кожного етапу.

У подальших дослідженнях конкретизуватимуться сучасні форми і методи професійної орієнтації учнів із використанням інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Ковач А.І., Опачко М.В.: Використання засобів музейної педагогіки у профорієнтаційній роботі для дітей дошкільного віку /Аттіла Іштванович Ковач, Магдаліна Василівна Опачко // Kora gyermekkori nevelés „A szakmai megújítás útjai, lehetőségei”, Hajdúböszörmény 2017. 52-62. o.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : «Педагогічна думка», 2008. 213 с.

3. Опачко М. В. Професійна орієнтація учнів в процесі розв'язування задач фізико-технічного змісту : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Магдалина Василівна Опачко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 18 с.
4. Профессиональная ориентация обучающихся учреждений общего среднего образования: Методические рекомендации /С.М. Комарова, Е.А. Смирнова. – Гомель: ГУО «Гомельский областной институт развития образования», 2014. 80 с.
5. Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи/ М.С.Янцур. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 463 с.

References

1. Kovach, A.I., Opachko, M.V. 2017. Vykorystannia zasobiv muzeinoi pedahohiky u proforiientatsiinii roboti dlia ditei doshkilnoho viku [The use of the museum pedagogy in career guidance for preschool children] // Materialy mizhnarodnoi konferentsii «Vykhovannia ditei doshkilnoho viku. Shliakhy ta mozhlyvosti profesiinoho onovlennia. Hajdúböszörmény. 52-62. o.
2. Kremin, V. H.2008. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru. [Philosophy of human-centrism in the strategies of educational space]. Kyiv : «Pedahohichna dumka». 213 s.
3. Opachko, M. V. 2001. Profesiina oriantatsiia uchniv v protsesi rozviazuvannia zadach fizyko-tekhnichnoho zmistu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: [Professional orientation of students in the process of solving problems of physical and technical contents] Kyiv. 18 s.
4. Komarova, S.M., Smyrnova, E.A. 2014. Professyonalnaia oryentatsiia obuchaiushchykhsia uchrezhdeniy obshcheho srednego obrazovaniya: Metodicheskiye rekomendatsyy [Professional orientation of students in general secondary education]. Homel: HUO «Homelskyi oblastnoi ynstytut razvytyia obrazovaniya». 80 s.
5. Yantsur, M.S. 2012. Profesiina oriantatsiia i metodyka proforiientatsiinoy roboty [Professional orientation and method of career guidance]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo», 2012. 463 s.

В статті розкриваються особливості еволюції професійної орієнтації молодіжних поколінь від древніх форм передачі знань і способів діяльності, засобах і методах праці, традиційних шляхів передачі майстерства, ремесла, професії до сучасних технологій ознайомлення з професією і її освоєння. Аналіз динаміки профорієнтації як системи підготовки до вибору сфери майбутньої професійної діяльності дав можливість виділити періоди розвитку: доіндустріальний, індустріальний, постіндустріальний, інформаційний. Визначені характерні риси профорієнтації в той чи інший період розвитку.

Ключові слова: професійна орієнтація, періоди розвитку і становлення, підготовка до вибору професії, форми і методи профорієнтації.

The purpose of the research was to identify the characteristics of professional orientation at one stage or another of social development and to distinguish periods of the evolution of professional orientation from chaotic and narrowly pragmatic goals of preparing young people for life and work to a scientifically sound system of training young people to choose their future profession. The methodology of the research was based on the selection and analysis of the scientific-source base for determining the typical, characteristic traits of youth preparation for life and work at one stage or another of social development; use of the comparative analysis to track the dynamics of becoming a vocational orientation by a scientifically sound system of training young people to choose the sphere of future professional activity; systematization of the distinguished characteristic features, and classification of them with the subsequent separation of periods in the evolution of the vocational guidance system; use of forecasting and modeling of development of the modern system of vocational orientation for outlining prospects in the sphere of choice of professions with the management of modern social, cultural, educational, information challenges. The results of the research are reflected in the presented periodization of the development of vocational orientation as a system of training young people to choose their future profession: pre-industrial, industrial, post-industrial, information; disclosure of the peculiarities of career guidance with youth in each of the selected periods; outlining the current trends and prospects for the development of forms and methods of career guidance. The practical significance of the results obtained is a convincing demonstration of the unity of goals and content, forms and methods of vocational guidance with youth in each of the isolated periods of its development for the design of new, promising, adequate to contemporary challenges forms and methods of vocational guidance with youth.

Key words: professional orientation, periods of development and formation, preparation for the choice of profession, forms and methods of career guidance.

УДК 373.2378.1.

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-38-42

Товканець Оксана Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород,

orcid. id 0000-0003-4438-0167

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано особливості науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти. Наукова новизна дослідження полягає у виявленні особливостей науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогічного персоналу закладів дошкільної освіти. Систематизовано завдання науково-методичного супроводу професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу. Схарактеризовано форми, методи і прийоми науково-методичного супроводу, які дають можливість здійснювати отримання інформації дистанційно, що забезпечує оперативність, швидкість, доступність.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, самоосвіта, педагогічні працівники.

Постановка проблеми. Майбутнє країни вирішується сьогодні не тільки в планах, пропозиціях, але й у реальній роботі кожного педагога. Це означає, що професіонал-педагог повинен постійно підвищувати свій освітній і кваліфікаційний рівень, щоб згідно з вимогами часу відкривати нові здібності, можливості, і в такий спосіб розв'язувати протиріччя між вимогами суспільства та

часу. Саме самоосвіта педагогічних працівників – одна з умов їхнього професійного зростання, джерело його професійної креативності, яка має визначати особистість педагога. Освіта та самоосвіта взаємодіють між собою, збагачуючись змістом, технологіями та створюють нерозривну єдність, що забезпечує гармонійний розвиток педагога та його вихованців в їх постійному

спілкуванні, взаємопізнанні та особистісному розвитку.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Професійний саморозвиток педагогічного працівника закладу дошкільної освіти – це свідомо робота щодо вдосконалення своєї особистості, спрямована на розвиток професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують зростання професійної компетентності, неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію.

Культура професійного саморозвитку педагогічного працівника закладу дошкільної освіти – особистісне утворення педагога ЗДО, яке формується на основі потреб, переконань, світосприймання та наявності професійних цілей і завдань, яке розвивається і підтримується власними потребами працівника ЗДО і зовнішніми детермінантами професійного соціокультурного середовища його життєдіяльності. Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу загалом є менш вивченою, ніж діяльність вчителя. У цьому плані інтерес для нас становлять праці Г. Григоренка, І. Бега, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, І. Резніченко, Ю. Рібцун та інших.

Дослідники вивчають умови успішного професійного розвитку фахівців у процесі самоосвіти, зокрема, забезпечення оптимального співвідношення між загальним, особливим та одиничним у цьому процесі, свідомого й ефективного функціонування педагога в глобалізованому світі, на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння ним особистості дитини як найвищої цінності, розширення бази знань фахівця, необхідних для здійснення модернізації освітньої системи в цілому і забезпечення рівного доступу до якісної освіти зокрема.

Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів базується на багатокультурному підґрунті, і передбачає формування толерантності, поваги етнічного і культурного розмаїття, органічний зв'язок зі світовою і національною культурою, традиціями українського народу, інших народностей, що населяють країну тощо.

Особливої уваги набула організація науково-методичного супроводу самоосвіти педагогів у процесі курсової перепідготовки та методичної роботи педагогів в міжкурсовий період.

Мета статті: обґрунтувати особливості науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Проведене пілотне опитування педагогічних працівників закладів дошкільної освіти Закарпатської області щодо зацікавленості проблемами організації та тематичним спрямуванням самоосвітньої діяльності засвідчило актуальність проблеми науково-методичного супроводу. Педагогічним працівникам ЗДО було запропоновано 4 запитання «Чи здійснюється у Вашому освітньому закладі науково-методичний супровід організації самоосвіти педагогічного персоналу?», «Чи використовуєте Ви ІКТ для отримання спеціальної педагогічної інформації з метою організації самоосвітньої діяльності?», «Чи потребуєте Ви додаткової допомоги в організації самоосвітньої діяльності?», «Чи проводяться спеціальні семінари, тренінги, спрямовані на допомогу педагогічному персоналу в організації самоосвітньої діяльності?», на які вони повинні були дати відповідь «Так», або «Ні». Результати опитування представлені на рис. 1

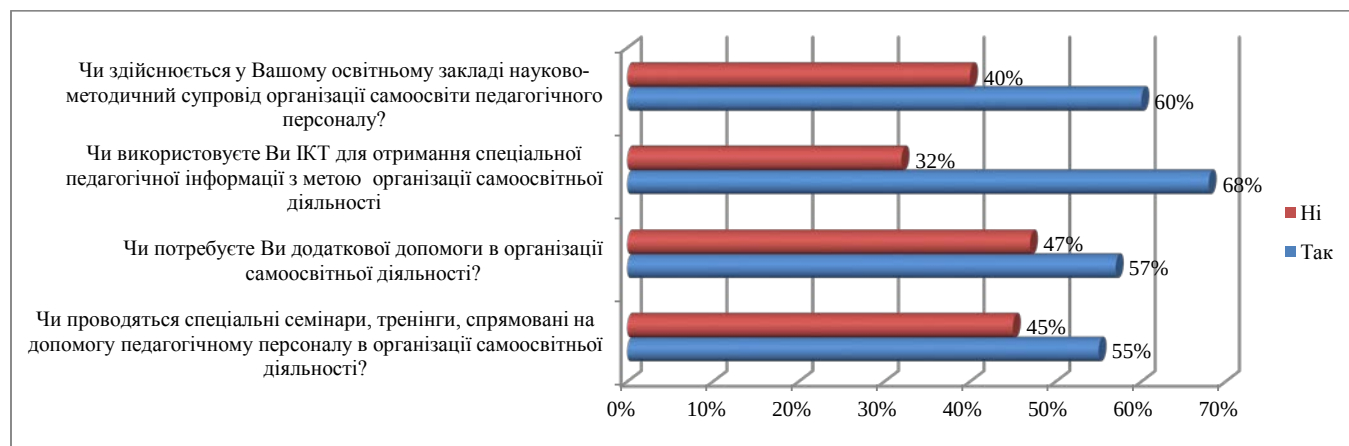


Рис. 1. Результати опитування щодо зацікавленості проблемами організації та тематичним спрямуванням самоосвітньої діяльності педагогів закладів дошкільної освіти

Аналіз результатів опитування засвідчує актуальність необхідності додаткової допомоги в організації самоосвітньої діяльності педагогів. Разом з тим актуальними виявилися проблеми проведення і урізноманітнення спеціальних семінарів, тренінгів, спрямованих на допомогу педагогічному персоналу в організації самоосвітньої діяльності.

Враховуючи результати опитування, на основі аналізу досліджень та педагогічної літератури [4; 5] визначасмо завдання науково-методичного супроводу професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу:

1. Створення науково-методичного забезпечення для професійного саморозвитку педагогічних працівників ЗДО на рівнях: навчального закладу; міського (районного) методичного кабінету; обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
2. Здійснення методично-консультаційної підтримки педагогічних працівників ЗДО з питань професійного саморозвитку.
3. Координаційна діяльність щодо висвітлення позитивних результатів професійного саморозвитку та узагальнення цього досвіду.
4. Забезпечення неперервного зв'язку педагогічних працівників ЗДО із системою післядипломної педагогічної освіти та

педагогічних факультетів ЗВО щодо стимулювання професійного розвитку і саморозвитку педагогів.

5. Створення on-line середовищ професійного саморозвитку педагогічних працівників ЗДО.

6. Методична допомога щодо стабілізації професійного саморозвитку.

7. Організація навігаційного супроводу здійснення професійного саморозвитку педагогічного працівника ЗДО.

Насамперед, звертаємо увагу на форми, методи і прийоми науково-методичного супроводу, які дають можливість здійснювати отримання інформації дистанційно, що забезпечує оперативність, швидкість, доступність забезпечення навчальною діяльністю.

У процесі пошуку ефективних технологій організації розвитку професійних компетенцій педагогів ми виокремили *відеотехнології*, застосування яких забезпечує можливість не тільки сприйняття нових знань і способів дій, а й здійснення контролю за навчальними досягненнями педагогічних працівників з метою отримання корисного професійного досвіду, що може забезпечити вирішення багатоаспектних дидактичних і виховних завдань: перегляд практичної діяльності вихователів з аналізом та висновками; виконання тренувальних вправ з моделювання

педагогічних процесів; створення бази даних для проведення тренінгових і дослідницьких робіт. Саме коментований перегляд відеозапису фрагментів занять, знятих під час здійснення практичної роботи, сприяє формуванню критичності професійного мислення, розвитку вмінь обґрунтовувати доцільність обраної моделі поведінки педагога, виокремлювати певні його професійно-особистісні якості; набуттю вміння співвідносити досвід, що аналізується, з власним, бачити свої помилки, шукати засоби їх усунення [4].

Ефективним методом освітньої діяльності є *віртуальна реструктуризація соціально-професійного життя*, тобто відображення в уявному просторі результатів соціально-професійного життя з метою розробки комплексних змін з антикризовими заходами. Це та система, у якій повинні мінімізуватися негативні та максимізуватися позитивні наслідки діяльності. Реструктуризація відбувається за допомогою графічних кластерів, схем, таблиць, тобто виділення смислових одиниць інформації та їх графічного оформлення. Важливим є виділення ключових слів, ідей, поданих в логічній послідовності інформаційних суб'єктів, які створюють цілісну й наочну картину. Така система базується на трьох фазах: виклику (актуалізація проблеми, пробудження інтересу до теми, визначення мети діяльності); осмислення (осмислення та критичне опрацювання нової інформації); рефлексії (узагальнення й оцінка інформації, формування власної думки, окреслення напрямків діяльності). Тут важливо відзначити правила створення навчальної системи: посередини чистого аркуша (дошки, документа Word, слайду Power Point) записати ключове слово, що відображає проблему; довкола нього – слова чи речення, що її доповнюють; довкола записаних слів з'являються «супутники» і встановлюються нові логічні зв'язки [2], що дозволяє на основі асоціацій оперативно засвоювати знання.

Не менш актуальними в сучасних освітніх умовах є використання методів, які дозволяють посилити спонукання молодих педагогів до доцільної поведінки або послабити спонукання до педагогічно небажаної, недоцільної поведінки [2; 5]: «Педагогічні стимуляції», «Рецепти педагогічної кухні», «Панельної дискусії», «Ініціативного оголошення» та прийоми «Хочу та зроблю», «Мистецтво малих кроків», «Метод педагогічних стимуляцій» та інші.

Розглянемо їх детальніше.

Метод «Рецепти педагогічної кухні». Можна уявити це у вигляді накопичувача, у якому педагоги можуть ділитися своїми досягненнями у вигляді конкретних рецептів дій у певних управлінських ситуаціях: провели полілог, опрацювали додаткову літературу та створили схему або кластер, підготувалися до виступу на педраді, знайшли цікавий віршик тощо. Головне завдання цього методу полягає в оприлюдненні та поширенні надбань колективу [2].

Метод панельної дискусії (технічно – це пробкова дошка, на якій усі, хто бажає, можуть прикріплювати свої висловлювання та міркування з певних проблем) використовується для обговорення дискусійних питань: за результатами роботи закладу, за підсумками відкритих заходів, за наявною інформацією. Кожен з учасників освітнього процесу може стати ініціатором дискусії. Після цього бажаної приєднуються до обговорення. Перевага цього методу – у відсутності регламентованості та заорганізованості.

Суть методу «Ініціативне оголошення» полягає в анонсуванні освітнього заходу, наприклад: «можу навчити створювати презентації», «запрошую на гру», «запрошую до обговорення в онлайн-режимі професійної проблеми», «запрошення до участі у флешмобі» тощо [1].

Приєм «Хочу та зроблю». У кожного педагога є певний простір (щоденний календар, онлайн-записник), у якому він позначає свої наміри: я хочу сьогодні, на цьому тижні, у цьому місяці зробити... Наприкінці вказаного періоду перевіряємо, чи здійснили свої наміри молоді педагоги.

Приєм «Матриця Ейзенхауера». Ця методика, наприклад, дозволяє навчити педагогів ефективної організованої діяльності

розсортувати справи одночасно і за їх терміновістю, і за їх важливістю. Усі розуміють, що в один проміжок часу можна виконати тільки обмежену кількість завдань. Відповідно до так званої матриці Ейзенхауера необхідно віднести кожну справу до одного з чотирьох типів, важливі (термінові та нетермінові) і неважливі (термінові та нетермінові) [1].

Приєм «Мистецтво малих кроків» моделюється на основі прийому «Піраміда Франкліна» і передбачає відповіді на такі можливі запитання: «Що ви хочете отримати від життя?», «Який слід на Землі хочете залишити після себе?», «Ким ви хочете стати в цьому житті?», «Чого плануєте досягти?», «Які конкретні проміжні кроки потрібно зробити?», «У який термін?», «Що потрібно зробити за місяць?», «За тиждень?», «За день?» та інші.

Також використовуються рефлексивні завдання («Склади перелік власних щоденних правил і дій», «Склади таблицю власних обов'язків та таблицю досягнення цілей»). Успішність професійного розвитку визначається співвідношенням реального та очікуваного результату: поява смислових професійних новоутворень (професійних смислів, професійних цінностей), вербалізація смислу та його рефлексія; розвинуті навички конструктивної взаємодії з адміністрацією, колегами, наставником, дітьми та батьками; формування вмінь звертатися за допомогою до досвідчених педагогів та надавати самому допомогу колегам у разі необхідності [1, с. 87].

Водночас, як засвідчують результати нашого опитування, стимулюють до активності педагогічних працівників отримувати, а відтак і здійснювати пошук самостійно освітньо-педагогічну інформацію *тренінги і майстер-класи*.

До прикладу, *тренінг «Профілактика конфліктів у ЗДО»* сприяє формуванню вміння використовувати в спілкуванні з іншими людьми тактику співробітництва, знаходити конструктивні способи вирішення проблемних ситуацій, працювати над розвитком професійної рефлексії. Наприклад, під час виконання вправи «Геометрія взаємин» учасникам може бути запропоновано зобразити себе та своїх колег на аркуші паперу у вигляді різних геометричних фігур, а коли робота завершена, обміркувати результати і відповісти на питання: «Як розташовані фігури: на одному рівні чи на різних та чому?», «Де розташована фігура?», «На якій відстані розташовані фігури?», «Скільки місця займає фігура і скільки навколо вас?», «Чи багато гострих кутів у зображенні?», «Якби попросили намалювати ідеальні взаємини, як би ви змінили свій малюнок?», «На які роздуми наводить малюнок?» та інші [4, с. 129].

Удосконалення професійної та науково-методичної підготовки педагогічних кадрів, збагачення їх технологічного потенціалу, прискорення процесу трансформації перспективного педагогічного досвіду в практичну діяльність найбільш продуктивно може здійснюватися на основі *майстер-класу*.

З метою вдосконалення роботи майстер-класів як ефективної форми пропаганди, поширення і впровадження перспективного педагогічного досвіду педагога-майстра при комплектуванні складу слухачів майстер-класів організатор повинен враховувати такі чинники: етапи професійного становлення педагогів (адаптація до професії, самоактуалізація педагога в професії, створення індивідуальної педагогічної лабораторії, вільне володіння професією на рівні майстерності); наявність у слухачів досвіду роботи; інтерес педагогів до проблеми, досвід вирішення якої буде представлено керівником майстер-класу.

До навчання у майстер-класах, виходячи з їх проблеми, мети і завдань, можуть залучатися молоді педагоги, педагоги, які активно формують індивідуальний стиль професійної діяльності; педагого-професіонали, рівень педагогічної майстерності яких характеризується вільним володінням професією на рівні творчості і які виявляють бажання збагатити свій технологічний потенціал. Навчання у майстер-класі ґрунтується на передачі досвіду його керівників-педагогів, якими створена оригінальна індивідуальна творча лабораторія і які зуміють презентувати і передати свій досвід

іншим. Завдання організатора полягає в тому, щоб «розбудити творчі сили педагога, викликати у нього потребу учитися, прагнення до самоосвіти. Слід ретельно добирати склад керівників із числа творчих учителів, які зможуть допомогти педагогічним працівникам ЗДО відчувати радість творення нових зразків заняття і моральне задоволення від результатів власної творчості [2].

У кожному конкретному випадку необхідно: визначити оптимальний для майстер-класу термін функціонування, який обумовлюється новизною, складністю проблеми, творчим потенціалом і можливостями керівника, бажанням слухачів, поставленими метою і завданнями; регламент, періодичність проведення занять (щомісяця, щоквартально, два-три рази на рік); переглянути та оновити проблематику майстер-класів, враховуючи вимоги модернізації освіти. Організуючи навчання педагогічних кадрів на основі конкретного перспективного досвіду в рамках майстер-класу, варто використати запропонований американським дослідником Д. Колбом цикл: врахування конкретного досвіду; рефлексивне спостереження; абстрактна концептуалізація

використання досвіду; активне експериментування [5]. Таким чином, науково-методичний супровід педагогів в умовах закладу дошкільної освіти – це система спеціальних впливів, які спрямовані на забезпечення тісної взаємодії досвідчених та молодих спеціалістів у реальних робочих умовах закладу дошкільної освіти з метою покращення результатів діяльності ЗДО за умови забезпечення професійного розвитку учасників освітньої взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Самоосвіта педагогічного працівника дошкільного навчального закладу – це свідомо робота щодо вдосконалення своєї особистості, яка реалізується в житті як професіонал, спрямована на розвиток своїх професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують зростання професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти; це неперервний особистісний розвиток і успішна професійна реалізація. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми особистісного зростання педагога в умовах трансформації європейської освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Григоренко Г.І., Дорошенко З.П., Крутій К.Л. та ін.. (2002). Дидактичне тестування у системі самоосвіти педагогів дошкільних навчальних закладів. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС.ЛТД». 256 с.
2. Крутій К.Л. (2005) Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі. ТОВ «ЛІПС» ЛТД.
3. Резніченко І.Ю. (2011). Особливості створення розвивального життєвого простору для дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. *Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку. Форми здобуття, організація і зміст роботи.* Тернопіль: Мандрівець.
4. Рибцун Ю. В. (2012). Професійна діяльність вихователя-методиста спеціального ДНЗ компенсуючого типу. // зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXI в двох част. Ч. 1. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 129–134.
5. Товканець О.С., Плєскач М. Й. (2019). Лідерські якості в професійній діяльності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. *Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць.* Ужгород: ДВНЗ «УжНУ». Вип. 1 (10). С. 28 – 33.

References

1. Hryhorenko H.I., Doroshenko Z.P., Krutii K.L. ta in.. (2002). [Didactic testing in the system of self-education of teachers of preschool educational institutions] *Dydaktychne testuvannia u systemi samoosvity pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv.* Zaporizhzhia: TOV «LIPS.Ltd». 256 s.
2. Krutii K.L. (2005) [Individual forms of methodological work with teachers in modern preschool educational institution] *Indyvidualni formy metodychnoi roboty z pedahohamy v suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi.* TOV «LIIS» LTD.
3. Reznichenko I.Yu. (2011). [Features of creation of developmental living space for children of preschool age in the conditions of IPE.] *Osoblyvosti stvorennia rozvyvalnoho zhyttievoho prostoru dlia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ. Oboviazkova osvita ditei starshoho doshkilnoho viku. Formy zdobuttia, orhanizatsiia i zmist roboty.* Ternopil: Mandrivets.
4. Ribsun Yu. V. (2012). [The professional activity of a teacher-methodologist of a special DNZ of compensating type] *Profesiina dialnist vykhovatelja-metodysta spetsialnogo DNZ kompensuiuchoho typu.* // zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohienka / za red. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. Vyp. KhKhI v dvokh chast. Ch. 1. – Kamianets-Podilskyi : Medobory-2006. S. 129–134.
5. Tovkanets O.S., Pleskach M. Y. (2019). [Leadership qualities in the professional activity of pedagogical workers of the institution of preschool education] *Liderski yakosti v profesiinii dialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladu doshkilnoi osvity. Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti: zbimyk naukovykh prats.* Uzhhorod: DVNZ «UzhNU». Vyp. 1 (10). S. 28 – 33.

В статті обґрунтовані особливості науково-методического супроводження самообразовательної діяльності педагогів у закладі дошкільного образования. Научна новизна дослідження заключається в виявленні особливостей науково-методического супроводження самообразовательної діяльності педагогічного персоналу закладів дошкільного образования. Систематизовані задачі науково-методического супроводження професійного саморозвитку педагога дошкільного образовательного закладу. Охарактеризовані форми, методи і прийоми науково-методического супроводження, которые дають можливість здійснювати отримання інформації дистанційно, що забезпечує оперативність, швидкість, доступність.

Ключевые слова: заведение дошкільного образования, самообразование, педагогические работники.

The article substantiates the peculiarities of scientific and methodological support of self-educational activities of preschool teachers. Scientific novelty of the research is to identify the features of scientific and methodological support for pedagogical staff self-education at preschool institutions. The study used theoretical methods (analysis, generalization) to clarify the form features, methods and techniques of organizing self-educational activities; empirical (questionnaire) - to identify the interest of teachers in the problems of organization and thematic direction. Scientific and methodological support for professional self-development has been systematized at the levels of: educational institution; city (district) methodical office; Regional Institute of Postgraduate Teacher Education; implementation of methodological-advisory support on professional self-development to pedagogical workers of preschool institution; coordinating activities to highlight the positive outcomes of professional self-development and summarize this experience; ensuring the continuous connection of preschool pedagogical staff with the system of postgraduate teacher education in order to stimulate the professional development and self-development; creation of virtual environments for professional self-development of preschool workers. The forms, methods and techniques of scientific and methodological support that give opportunity to receive information remotely, provide efficiency, speed, accessibility (video technologies, opportunity to perceive new knowledge and methods of action, virtual restructuring of the social and professional sphere as a reflection life, relevant trainings and master classes that stimulate the activity of teaching staff to receive, and therefore search

educational and pedagogical information independently) have been characterized. It has been emphasized that the improvement of professional, scientific and methodological training of pedagogical staff, enrichment of their technological potential, acceleration of the process of transformation of perspective pedagogical experience into practical activity can be performed on the basis of a master class.

Key words: preschool education institution, self-education, pedagogical workers.

УДК 373.3(477.87) «XIX/XXI»

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-42-45

Фізеші Октавія Йосипівна,

доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТТІ (XIX-XXI СТ.): ПЕРЕДУМОВИ, ОСОБЛИВОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ

У статті проведено ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку закладів початкової освіти в Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття. З'ясовано соціально-економічні, суспільно-політичні та освітньо-організаційні передумови розвитку початкової школи в залежності від освітньої політики держав, до складу яких територіально (за хронологією) належало Закарпаття. Розкрито і систематизовано особливості організації і змісту діяльності початкової школи Закарпаття, провідні тенденції її розвитку (загальні, специфічні, повторювальні з диференціацією на організаційно-управлінські, освітньо-змістові, професійно-орієнтовані). Визначено конструктивний ретродосвід початкової школи Закарпаття для його подальшої актуалізації в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: початкова школа, заклади початкової освіти, передумови становлення, особливості розвитку, тенденції в освіті, Закарпаття.

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., прийнята за підсумками Форуму міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011) комюніке утворює позицію держави щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від дитячого садка до університету». Початкова школа в цьому ряду завжди відігравала роль фундаменту системи національної освіти. Відповідно, актуальність публікації зумовлена необхідністю підвищення якості початкової освіти, забезпечення умов для початкового навчання в контексті національної культури, рідномовного середовища з оптимом на загальнолюдські цінності, а також особливостями розвитку початкової школи полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики.

Становлення закладів, у яких учнівська молодь Закарпаття здобувала початкову освіту, мало свої особливості та тенденції в різні історичні періоди. Якщо зважити на факт, що за останні двісті років закарпатські землі входили до складу різних держав, то цей процес набере характерних ознак тієї держави, в межах якої реалізовувався. Освітні процеси не відбувалися поза державними процесами, адже освітня система є складовою держави, через яку власне держава реалізує освітню та мовну політику. Зважаючи на це, вагомого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закарпатської початкової школи, яка в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїла і реалізувала європейські освітні моделі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Історія вітчизняних освітніх систем аналізується в дослідженнях Л. Березівської, Л. Бондар, Л. Вовк, Т. Завгородньої, І. Зайченка, С. Золотухіної, О. Любара, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, Б. Ступарика та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, В. Керечанина, П.-Р. Магочія, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, Г. Розлуцької, Ч. Фединець (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Фактологічний матеріал, ретро-статистичні дані щодо освітніх процесів Закарпатського краю представлено у працях зарубіжних дослідників, серед яких: Dyula Kornis (Дюла Корніш) (Budapest, 1927), Josef Pešina (Йозеф Пешина) (Praha, 1933), Frantisek Stojan (Франтішек Стоян) (Převšov, 1938) та ін.

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні передумов, особливостей і тенденцій процесу становлення початкової школи Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст. Методи дослідження: *пошуково-бібліографічний* – з метою вивчення

архівних, бібліотечних і музейних каталогів, фондів, описів та бібліографічних видань; *класифікації та систематизації* науково-літературних джерел для визначення опорної джерельної бази і об'єктивних даних з проблеми дослідження; *історико-географічний* – для визначення територіального перепідпорядкування Закарпатського регіону та відповідних освітніх трансформацій у заявлених хронологічних межах; *хронологічний, ретроспективного логіко-системного аналізу* – як основа вивчення організації і управління діяльністю початкової школи Закарпаття в контексті історико-системних освітніх трансформацій; *історико-компаративний* – для виявлення тенденцій регіонального розвитку початкової школи.

Результати дослідження. Предметом нашого дослідження є розвиток початкової школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях упродовж більше ста шестидесяти років. Цей період в історії Закарпаття мав свої особливості, пов'язані передусім із його державною приналежністю. Процес становлення і розвитку закладів початкової освіти Закарпаття періоду другої половини XIX – початку XXI ст. ми визначаємо як наслідково-залежні перетворення в її організації, управлінні, структурі, змісті освіти, детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону, а отже, відповідними соціально-економічними, суспільно-політичними умовами, системними освітніми трансформаціями. Періодизація в межах нашого наукового пошуку представлена п'ятьма основними етапами: I-й – розвиток початкової школи Закарпаття періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848 – 1919 рр.); II-й – перебування початкової освіти регіону за Чехословацького періоду (1919 – 1938 рр.); III-й – діяльність початкових шкіл часів угорського підпорядкування Закарпаття (1939 – 1944 рр.); IV-й – початкова освіта краю в складі Радянського Союзу (УРСР) (1944 – 1991 рр.); V-й – розвиток початкової школи Закарпатської області в незалежній Україні (1991 – 2011 рр.). Критеріями розробленої періодизації слугували: хронологія державно-територіального підпорядкування регіону, взаємозалежність соціально-економічного, політичного розвитку, освітніх трансформацій, зокрема, формування мережі освітніх закладів, типології, підпорядкування початкової школи та ін.

На підставі аналізу широкого спектру наукової літератури з історії Закарпаття, його соціально-економічного, суспільно-політичного, демографічного, культурно-освітнього розвитку, нами виявлено такі *передумови* формування початкової школи Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст. з урахуванням змін державно-територіального підпорядкування регіону:

Австро-Угорщина – *соціально-економічні*: залучення іноземного капіталу, розвиток промисловості, інфраструктури,

нереалізованість аграрної реформи; *суспільно-політичні*: зростання (кількісне, за національною ознакою) населення краю (угорці, німці, серби та ін.), спроби розширення прав національних меншин з наступним обмеженням та прямими політичними утисками корінного населення у період Першої світової війни, загострення мовного питання, підвищення національної свідомості русинів, поява політикоорієнтованих та культурно-освітніх товариств; *освітньо-організаційні*: невелика кількість шкіл, неписьменність населення, незадоволення потреб представників різних національностей у здобутті рідномовної освіти, відсутність системи підготовки вчительських кадрів.

Чехословаччина – *соціально-економічні*: інвестування в розвиток промисловості, містобудування, покращення інфраструктури, земельна реформа; *суспільно-політичні*: утворення єдиного адміністративно-територіального округу – Підкарпатська Русь, визнання Закарпатського краю як русинського (за переважанням населення), збільшення кількості політичних партій та громадських організацій, невирішеність мовного питання (русинські діалекти, російська, українська мови); *освітньо-організаційні*: одержавлення, розширення мережі шкіл, уведення обов'язкового восьмирічного навчання, створення початкових шкіл та класів з рідномовним навчанням, забезпечення умов для підготовки вчителів до роботи в національних школах.

Угорщина – *соціально-економічні*: мілітаризація економіки, зубожіння населення, посилення процесів еміграції (Аргентина, США, Канада); *суспільно-політичні*: боротьба уряду проти розповсюдження фашистської та комуністичної ідеології, поширення європейських гуманітарних акцій, офіційне визнання угро-руської мови та ін.; *освітньо-організаційні*: скорочення видатків на освіту, зменшення кількості шкіл, суперечливі спроби розширення прав русинів на рідномовне навчання (відкриття русинських, двомовних шкіл) на тлі загальної мадяризації шкільної освіти, посилення впливу на освітні процеси релігії та патріотичних об'єднань проугорської орієнтації, поступове закриття шкіл з румунською, чеською, русинською мовами навчання.

Радянський Союз (УРСР) – *соціально-економічні*: розвиток промисловості, протистояння місцевого населення примусовій колективізації, індустріалізації, урбанізації, виїзд сільського населення на сезонні заробітки в центральні та східні області УРСР та до РРФСР, проголошення соціальної рівності, демографічний ріст населення за кількісного скорочення основних груп національних меншин; *суспільно-політичні*: адміністративна реформа (перейменування жуп та комітатів на райони), топонімічна реформа (зміна назв населених пунктів), примусова русифікація, насадження масової культури, заборона церкви і релігійного виховання; *освітньо-організаційні*: здержавлення школи, обов'язкова середня освіта, реорганізація навчальних закладів, масштабне відкриття шкіл, формування керівництва освітньою галуззю з радянських спеціалістів (вихідців із Центрального, Східного регіонів України).

Україна – *соціально-економічні*: перехід до ринкових відносин, економічна криза, еміграційні процеси (Австрія, Німеччина, Угорщина), погіршення демографічної ситуації, поступова (з 2000 по 2011 рр.) стабілізація соціально-економічного розвитку області; *суспільно-політичні*: демократизація, багатопартійність, масове створення громадських організацій, розвиток культурних центрів національних меншин, поширення впливу релігії та церкви на сферу культурного життя; *освітньо-організаційні*: зменшення чисельності учнів у початковій школі, кількісне скорочення початкових класів (особливо у сільській місцевості), зменшення витрат на освітню сферу, реорганізація освітніх закладів шляхом їх укрупнення, створення навчально-виховних комплексів «дитячий садок – школа», упровадження державних цільових програм з оптимізації освітніх процесів, забезпечення можливості здобувати початкову освіту рідною мовою, інтенсифікація створення національних шкіл у залежності від потреб населення, оновлення змісту початкової освіти.

Кожна із держав, до складу якої належали закарпатські землі, намагалася реалізувати освітню політику через прийняття та імплементацію нормативно-правових актів, законів, наказів тощо. Нижче подаємо далеко неповний, але досить вичерпний, перелік документів, які регламентували діяльність початкових шкіл Закарпаття у досліджуваній період. Австро-Угорщина: Закон III «Про утворення незалежних угорських міністерств» (1848), Закон XXXVIII «Про народну освіту» (1868), Закон XVIII «Про вивчення угорської мови в закладах народної освіти» (1879), Закон XXVII «Про правові відносини у недержавних початкових народних школах та винагороди вчителів муніципальних та парафіяльних шкіл» (1907); Чехословаччина: Закон № 226/22 «Малий шкільний закон Чехословацької республіки» (1922); Угорщина: Розпорядження № 880 «Про організацію управління народної освіти на повернутих до Угорської Святої Корони східних та трансільванських землях» (1940), Розпорядження № 24.024 «Про тимчасові правила організації шкільної справи на приєднаних територіях» (1940), Закон XX «Про шкільну повинність та восьмирічні народні школи» (1940); Радянський Союз (УРСР): Декрет Народної Ради Закарпатської України «Про перехід шкільного виховання у відання держави» (1945), Наказ № 63138 V/1945 «Про реформу системи освіти в Закарпатській Україні» (1945), Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959), Наказ Міносвіти УРСР № 5279 «Про стан роботи шкіл Західної та Закарпатської областей УРСР» (1946), Наказ Міносвіти УРСР № 986 «Про заходи у справі поліпшення роботи з місцевими учителями, висунутими на керівні посади в західних, Ізмайльській та Закарпатській областях» (1949), «Положення про восьмирічну школу» (1960), Постанова «Про заходи подальшого поліпшення умов роботи сільської загальноосвітньої школи» (1973), Закон УРСР «Про народну освіту» (1974); Україна: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Програми розвитку освіти Закарпаття на 2003 – 2012 рр. та ін. У контексті досліджуваного нами історичного періоду можна виокремити такі *особливості* організації, управління й змісту діяльності (освітнього процесу) початкової школи Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст. у залежності від державно-територіального підпорядкування та відповідних освітніх трансформацій:

I-й етап: *організація (типи шкіл)*: дворівнева (початкова й вища початкова); державні, приватні, муніципальні (міських/сільських громад); церковно-парафіяльні (римокатолицькі, греко-католицькі, реформатські, єврейські); одномовні та двомовні; *терміни навчання* – початкова (6 р.), вища початкова школа (3 р.); *управління, підпорядкування* (виборна шкільна рада/виборний представник педагогічного колективу, районні педагогічні ради, педагогічна рада освітнього округу, Міністерство релігії та народної освіти Австро-Угорщини (м. Будапешт); *зміст освіти (аналіз навчальних планів і програм)*: парафіяльна школа – 10, муніципальна – 13 навчальних предметів. Серед основних: релігія та етика, читання та письмо, усний і письмовий рахунок, вивчення системи вимірювання, граматики, основи фізики та природознавства з урахування особливостей регіону, історія та географія рідного краю, ознайомлення з громадянськими правами і обов'язками та ін. Тижневе навантаження – 20 – 25 год. Час, відведений на фізичне виховання, сільськогосподарські/садовогородні роботи, не входив до офіційного тижневого навантаження;

II-й етап: *організація (типи шкіл)*: державні, церковні/релігійні (хайдери); казенні, приватні; дотичні початкові школи (у гірських районах); однокласні, двокласні та трикласні; одномовні та двомовні; *терміни навчання* – щоденна початкова школа (6 років/3 відділи (перший – 1 клас, другий – 2-3 класи, третій – 4-6 класи), повторювальна початкова школа (2 роки), з 1930 р. – восьмирічна початкова школа); *управління, підпорядкування* (державна школа – шкільний кураторій; церковна школа – церковна шкільна кафедра; окружні шкільні інспекторати, шкільний реферат (м. Ужгород), Міністерство шкільництва та народної освіти

Чехословаччини (м. Прага); *зміст освіти (аналіз навчальних планів і програм)*: 10 навчальних предметів. Тижневе навантаження – 19 – 30 год. (у залежності від року навчання). Обов'язкове вивчення релігії, «мови викладання», введення геометрії, малювання як окремих предметів, гімнастики (для хлопців і дівчат). Зміст предметів «Ознайомчі вправи з польових та садово-городніх робіт» та «Вивчення найважливіших громадянських прав та обов'язків» включено відповідно до «Землепису» (географії) та «Історії»;

III-й етап: *організація (типи шкіл)*: державні, громадські, релігійні; одномовні та двомовні; *терміни навчання* – двоступенева початкова школа: нижній ступінь – 4 роки (1-4 класи), вищий – 4 роки (5-8 класи, міські та сільські); *управління, підпорядкування* (державні школи – директор школи, шкільна рада; громадські школи – громадська (міська/сільська) та церковна рада; головний директор освітнього округу; регентський комісар Підкарпаття; королівський шкільний наглядач; Міністерство релігії та народної освіти Угорщини (м. Будапешт); *зміст освіти (аналіз навчальних планів і програм)*: предметне циклування (3 цикли навчальних предметів). Поява нових предметів «національної грамотності» – обов'язкове вивчення угорської мови та історії Угорщини, введення до дисципліни «Природничі та господарські знання» початків економіки, вивчення основ здоров'я. Диференціація змісту навчальної дисципліни «Домашнє господарство» (для міських та сільських шкіл);

IV-й етап: *організація (типи шкіл)*: державні; власне початкові, початкові класи в складі семирічних та середніх шкіл; малокомплектні початкові школи; одно-, дво-, тримовні; *терміни навчання* – 4 роки (1945 – 1966 рр.), 3 роки (1966 – 1986 рр.), 4 роки (з 1986 р.); *управління, підпорядкування* (директор школи; районний (міський) відділ освіти; обласне управління освіти; Міністерство освіти (народної освіти) (УРСР, м. Київ); Міністерство освіти (народної освіти) (СРСР, м. Москва); *зміст освіти (аналіз навчальних планів і програм)*: 9 навчальних дисциплін. Тижневе навантаження – 24 – 29 год. (у залежності від року навчання). Уведення російської мови (мова і читання) як обов'язкової, рідної мови та читання для шкіл національних меншин. Відсутність уроків релігії, фізики, географії (з останніх двох – окремі теми в природознавстві), історії (окремі теми в читанці);

V-й етап: *організація (типи шкіл)*: власне початкова школа та у складі загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, навчально-виховний комплекс «дитячий садок – школа»; державні та приватні; *термін навчання* – 3-4 роки (1991 – 1999 рр.), 4 роки (від 2000 р.); *управління, підпорядкування* (директор школи; шкільна рада; районний відділ освіти; обласне управління освіти; Міністерство освіти і науки України (м. Київ); *зміст освіти (аналіз навчальних планів і програм)*: 13 навчальних предметів. Тижневе навантаження – 20 – 23 год. (у залежності від року навчання). 3 год., передбачені для фізичної культури, не враховуються під час визначення «гранично допустимого» навчального навантаження учнів. Вивчення іноземної мови (замість російської), введення нових предметів: «Я у світі», «Сходінки до інформатики», «Основи здоров'я», інтегрованої навчальної дисципліни «Мистецтво».

Визначені особливості організації, управління та підпорядкування, змісту освіти в початкових школах Закарпаття дають підстави сформулювати провідні *тенденції* (загальні, специфічні, повторювальні з поділом на організаційно-управлінські, освітньо-змістові, професійно орієнтовані) процесу розвитку початкової школи Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст.:

загальні (організаційно-управлінські): кількісне зростання початкових шкіл та залучення всіх дітей школоповинного віку до навчання, формування нормативної бази початкової школи, стандартизація змісту освіти, полеміка щодо мови навчання у початковій школі, обов'язкове вивчення державної мови в початкових школах та володіння нею вчителями; *освітньо-змістові*: здоров'язбережувальне спрямування, практична зорієнтованість, виконання суспільно-корисної праці, формування умінь та навичок із самообслуговування та ін.);

специфічні (організаційно-управлінські): прихована чехізація (II-й етап), мадяризація (III-й етап) шкіл, зменшення кількості шкіл та учнів, спроби розширення прав місцевого населення (русинів) на рідномовне навчання, збільшення впливу на освітні процеси релігії та патріотичних об'єднань проугорської орієнтації, диференціація змісту освіти в залежності від адміністративно-територіальних (місто/село) особливостей (III-й етап), децентралізація управління (V-й етап), запровадження національної школи, надання прав і можливостей школам задовольняти освітні потреби національних меншин, варіативність освіти, створення навчально-виховних закладів нового типу, регіональна спрямованість перебудови управління сферою освіти (V-й етап); *освітньо-змістові*: діяльність двомовних шкіл; русифікація школи (IV-й етап), навчання учнів рідною (материнською) мовою, особистісна орієнтація освіти (V-й етап) та ін.

повторювальні (організаційно-управлінські): опертя на європейський досвід (I – III, IV (кінець XX ст.), V-й етапи), деклароване розширення прав різних національностей на рідномовне навчання (I – III-й етапи), суперечливе, псевдотолерантне ставлення до освітніх потреб національних меншин з одночасним скороченням національних шкіл (I, III-й етапи), централізація управління (I – IV-й етапи), українізація змісту освіти (II-й – Карпатська Україна, 1938-1939 рр., V-й етапи), залучення громадських організацій до управління освітніми процесами (I – III, V-й етапи); *освітньо-змістові*: обов'язковість релігійного виховання, релігійний компонент у змісті освіти (I – III-й етапи), краєзнавчий характер змісту освіти (III – V-й етапи), інтегративний характер навчальних програм (II, V-й етапи), *професійно-орієнтовані*: активізація методичної та наукової роботи вчителів (курси підвищення педагогічної кваліфікації, педагогічні товариства, гуртки, позашкільна культурно-просвітницька діяльність, педагогічні конгреси, учительські з'їзди, розвиток фахової преси) (I, II, IV, V-й етапи) та ін.

Врахування освітніх традицій, зокрема провідних тенденцій розвитку початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст. сприятиме євроінтеграційним процесам початкової освіти України зі збереженням національної самобутності, модернізації системи загальної середньої освіти. Зокрема, це розробка нормативно-правового забезпечення початкових шкіл у відповідності до документів провідних європейських держав; поступове розширення мережі навчальних закладів, які забезпечують початкову загальну освіту, різних за типами та формами власності; доступ до створення початкових шкіл приватних осіб, місцевих громад та релігійних організацій з обов'язковою умовою дотримання освітніх стандартів; виокремлення початкової школи як окремого самостійного ступеня з отриманням відповідних документів про його здобуття; перегляд термінів навчання в початковій школі; впровадження демократичних принципів управління освітніми закладами, органами громадського самоврядування; забезпечення національних меншин можливістю здобуття початкової освіти рідною мовою та можливості в школах з державною мовою навчання вивчати мову, культуру, історію однієї з національних меншин, які компактно проживають в межах освітнього регіону; вдосконалення системи підготовки вчителів початкових шкіл з національними мовами навчання; підсиленням краєзнавчого компоненту в навчальних планах; використання з досвіду минулого потенціалу морально-релігійного та трудового виховання; висунення вимог щодо підвищення як професійної (теоретичної та практичної), так і моральної складової в системі підготовки вчителів початкових шкіл.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У публікації запропоновано нове вирішення проблеми обґрунтування процесу розвитку початкової школи Закарпаття другої половини XIX – початку XXI ст. шляхом узагальнення та систематизації передумов, особливостей і тенденцій, характерних для кожного з етапів, зумовлених територіальним перепідпорядкуванням закарпатських земель досліджуваного періоду. Здійснене

дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на визначення особливостей початкових шкіл різних типів та форм власності,

удосконалення змісту підготовки вчителів для початкових шкіл із національними мовами навчання, розвиток початкової освіти з урахуванням європейського досвіду тощо.

Список використаних джерел

1. Бондар А., Чума А. Українська школа Закарпаття та Східній Словаччині (Історичний нарис). Част.1 / Андрій Бондар, Андрій Чума. – Пряшів: Видання ЦК Культурного Союзу Українських трудящих в ЧССР, 1967. –167 с.
2. Закарпаття 1919 - 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.
3. Магочій П.-Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848 - 1948 / Павло-Роберт Магочій / Авториз. переклад з англ. – Ужгород: Полічка «Карпатського краю», 1994. – 296 с.
4. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX - початок XXI ст.): монографія / О.Й. Фізеші. – Ужгород, 2015. – 528 с.

References

1. Bondar, A., Chuma, A. (1967). Ukrayins'ka shkola Zakarpattya ta Skhidniy Slovachchyni (Istorychnyy narys) [Ukrainian School of Transcarpathia and Eastern Slovakia (Historical Essay)]. Presents: Edition of the Central Committee of the Cultural Union of Ukrainian Workers in Czechoslovakia.
2. Vehesh, M., Fedynets', Ch. (2010). Zakarpattya 1919 - 2009 rokiv: istoriya, polityka, kul'tura [Transcarpathia 1919 - 2009: history, politics, culture]. Uzhhorod: Polygraphic center "Lira".
3. Mahochiy, P.-R. (1994). Formuvannya natsional'noyi samosvidomosti: Pidkarpats'ka Rus' (1848 - 1948) [Formation of national consciousness: Subcarpathian Rus (1848 - 1948)]. Uzhgorod: «Polychka of the Carpathian region». 296 p.
4. Fizeshi, O. (2015). Pochatkova shkola na Zakarpatti (druha polovyna XIX - pochatok XX st.) [Primary school in Transcarpathia (second half of XIX - beginning of XXI century)]. Uzhhorod.

В статтє проведен ретроспективний анализ процесса становления и развития учреждений начального образования в Закарпатье второй половины XIX - начала XX века. Выяснены социально-экономические, общественно-политические и образовательно-организационные предпосылки развития начальной школы в зависимости от образовательной политики государств, в состав которых территориально (по хронологии) принадлежало Закарпатье. Раскрыты и систематизированы особенности организации и содержания деятельности начальной школы Закарпаття, ведущие тенденции ее развития (общие, специальные, повторяющиеся с дифференциацией на организационно-управленческие, образовательно-содержательные, профессионально-ориентированные). Определен конструктивный ретроопыт начальной школы Закарпаття для его дальнейшей актуализации в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: начальная школа, учреждения начального образования, предпосылки становления, особенности развития, тенденции в образовании, Закарпатье.

The purpose of this article is a scientific and theoretical substantiation of the preconditions, features and tendencies of the process of establishment a primary school of Transcarpathia in the second half of the XIX century and the beginning of the XXI century. To achieve this goal, the author applied a set of the methods of scientific and pedagogical research such as the search and bibliographic method was used to study archival, library and museum catalogs, collections, descriptions and bibliographic publications; the classifications and systematization of scientific and literary sources were used to determine the reference source database and objective data on the research problem; the historical-geographical method was applied to determine the territorial subordination of the Transcarpathian region and the corresponding educational transformations within the specified chronological limits; the use of a chronological, retrospective logic-system analysis aimed at studying the organization and management of the Transcarpathian primary school in the context of the implementation of historical-systemic educational transformations; the historical-comparative method was used to identify trends in regional primary school development. In this article the retrospective analysis of the process of formation and development of the primary education institutions in Transcarpathia in the second half of the XIX century and the beginning of the XX century. This article also clarifies the socio-economic, socio-political, educational and organizational preconditions for primary school development which depended on the educational and linguistic policies of the states to which territorially (according to the chronology) Transcarpathia belonged. Here the author also revealed and systematized the peculiarities of organization and content of activity of the Transcarpathian primary school. The author has highlighted the leading trends in the development of the primary school in the region, such as general, specific, repetitive tendencies with differentiation into organizational-managerial, educational-content, professional-oriented. This article also identifies a constructive retro experience of the Transcarpathian primary school for its further updating in the modern educational process.

Key words: a primary school, the primary education institutions, the preconditions for the establishment, development features, the trends in education, Transcarpathia.

УДК 37;2-754:783:2-722.5Волошин(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-45-48

Човрій Софія Юліївна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

АВГУСТИН ВОЛОШИН ЯК ДИРЕКТОР УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ПІВЧЕ-УЧИТЕЛЬСЬКОЇ СЕМІНАРІЇ

У статті на основі історико-педагогічного дослідження з'ясовано підходи вченого-педагога Закарпаття першої половини XX століття Августина Волошина щодо якісної підготовки вчителів початкових шкіл та підвищення їх кваліфікації в умовах зміни державної влади і територіальної приналежності краю до Чехословаччини. Проаналізовано досвід Августина Волошина, як директора Ужгородської греко-католицької півче-учительської семінарії. У ході дослідження використано комплекс методів, а саме: пошуково-бібліографічний, контент-аналіз, історико-географічний, хронологічний, ретроспективного логіко-системного аналізу.

Ключові слова: Августин Волошин, учительська семінарія, педагогічні кадри, Ужгород, Підкарпатська Русь, Чехословаччина.

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної освітньої системи загалом та професійної педагогічної, зокрема, актуалізує конструктивно-критичне та творче осмислення позитивного досвіду минулого, що забезпечить дотримання принципів єдності, спадковості та наступності у розвитку педагогічної науки. Тому, доцільності набуває вивчення процесу вдосконалення підготовки вчителів у Закарпатті в умовах зміни державної влади та територіальної приналежності краю до Чехословаччини.

По завершенню Першої світової війни і за Версальською системою мирних договорів, відбувся переділ кордонів у Центрально-Східній Європі, що в плані політико-територіальної приналежності суттєво змінило долю Закарпаття. Край було включено до складу новоствореної Чехословаччини, яка на основі чотирьох комітетів угорського періоду (Ужанського, Березького, Угочанського, Маромороського) утворила єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь з центром у м. Ужгороді.

У досліджуваний нами період особливої актуальності набуває питання підготовки та постійного професійного вдосконалення вчителів початкових шкіл, які впроваджували освітні реформи, здійснювані урядом Чехословаччини. Вагомий внесок у розбудову професійної педагогічної освіти краю зробив Августин Волошин (1874–1945) – видатний вчений-педагог, журналіст і письменник, громадсько-політичний і церковно-релігійний діяч, директор Ужгородської греко-католицької півчеської учительської семінарії, професор і ректор Українського Вільного Університету в Празі, президент Карпатської України. Працюючи на різних ділянках громадсько-політичного та культурного життя, Августин Волошин основну увагу приділяв освіті. Його спадщина і сьогодні має значну науково-пізнавальну вартість.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різні аспекти освітнього життя Закарпаття в міжвоєнний період знайшли відображення у наукових розвідках Т. Беднаржової, М. Вегеша, В. Гомонная, М. Кляп, П.-Р. Магочія, В. Росула, В. Сагарди, П. Стрічика, М. Талапканича, Ч. Фединець, О. Фізеші, В. Химинця, Г. Шикітки та інших. Різні аспекти громадсько-політичної, публіцистичної, мовознавчої, літературознавчої діяльності Августина Волошина знайшли своє відображення у працях таких вітчизняних науковців як В. Гренджа-Донський, М. Делеган, О. Довганич, В. Задорожний, М. Зимомря, Л. Маляр, О. Мишанич, Т. Сабадош, В. Тарасюк, П. Чучка та інші.

Мета статті: висвітлити підходи відомого вченого-педагога Закарпаття першої половини ХХ століття Августина Волошина щодо якісної підготовки вчителів початкових шкіл та підвищення їх педагогічної кваліфікації в умовах зміни державної влади та територіальної приналежності краю до Чехословаччини.

Результати дослідження. Талант Августина Волошина як педагога і вченого найбільше розкрився в роки його перебування на посаді директора Ужгородської греко-католицької півчеської учительської семінарії (1917–1938 рр.). Спочатку він викладав у семінарії, а з 16 липня 1917 р. став її директором [1, 4 арк.]. На посаді перебував до 18 жовтня 1938 р. [3, с. 5]. Саме за часів директорування Августина Волошина Ужгородська греко-католицька півчеська учительська семінарія зазнала розквіту.

Ставши керівником Ужгородської півчеської учительської семінарії, Августин Волошин мав уже 20-річний стаж педагогічної роботи, видав близько десяти підручників для шкіл. Це дало йому змогу здійснити новаторські підходи в організації освітньо-виховного процесу семінарії в складних умовах Першої світової війни. Августин Волошин творчо використовував досвід своїх попередників. Серед них він особливо цинив Я. Чурговича, організатора шкільної освіти й підготовки кадрів для народних шкіл, який очолював семінарію 22 роки (1839–1861 рр.) [3, с. 4]. Августин Волошин прийняв керівництво семінарією від відомого культурного діяча Г. Комінські (1892–1917 рр.) [3, с. 5].

З 1919 р. соціально-економічні та політичні умови

змінилися, коли край під адміністративною назвою – Підкарпатська Русь було приєднано до новоствореної Чехословацької держави. Мрією Августина Волошина була підготовка кваліфікованих фахівців для народних шкіл. Для досягнення цієї мети А. Волошин подбав про зміну якісного складу викладачів, що дало змогу значно підняти рівень викладання в Ужгородській учительській семінарії.

Впродовж 20-х – на початку 30-х років у семінарії сформувався висококваліфікований педагогічний колектив. Серед викладачів слід назвати в першу чергу Михайла Дутку, титулованого намісника єпископа Мукачівської єпархії, який викладав математику і фізику, завідував кабінетом фізики. Із Ужгородської гімназії Августин Волошин запросив у 1929 р. до семінарії священника Мукачівської єпархії Івана Муранія, який забезпечував викладання руської мови, історії та географії, завідував кабінетом історії та географії [5, с. 6].

У 1933 р. Августин Волошин запросив на роботу в семінарію викладача географічної історії та руської мови Якова Голоту, який, крім рідної мови й історії, добре володів німецькою мовою [6, с. 9]. У 1936–1937 н.р. крім згаданих викладачів у семінарії працювали: Ернест Дунда, який читав курс психології, церковного співу та був бібліотекарем семінарії; Микола Егрешій вів курс каліграфії в усіх класах та ручної праці в III і IV класах і був завідувачем кабінету природознавства; Бейла Ерделій живописець, який мав 18-річний стаж педагогічної роботи і вів курс малювання в I–IV класах; Рудольф Халуца, проф. Ужгородської державної горюжанської школи, який за сумісництвом викладав чеську мову в II–IV класах; Ладислав Павлик, проф. музики, який викладав у всіх класах; Іван Беллас, який мав стаж роботи 24 роки, був керівником інтернату і педагогічної практики та інші. Сам А. Волошин мав 40 років педагогічної діяльності й викладав педагогіку та дидактику на III і IV році навчання [6, с. 8–10].

Як директор семінарії, Августин Волошин добре розумів, що результативність освітньо-виховного процесу визначає не тільки професорсько-викладацький склад, а й контингент слухачів. У часи Австро-Угорщини в учительській семінарії навчалися переважно діти священнослужителів, учителів, службовців. В умовах Чехословаччини був взятий курс на залучення до навчання, в першу чергу, дітей з родин селян, робітників, ремісників Верховини.

А. Волошин турбувався про зміцнення навчально-матеріальної бази закладу. Протягом 20–30-х років у семінарії було створено ряд кабінетів, обладнання яких систематично поповнювалося. Серед кабінетів назвемо фізичний, математичний, географічно-історичний, нумізматичний (мав 292 монети), кабінет природознавства, ручної праці, музики, гімнастичний зал [6, с. 11].

Велику роль у освітньо-виховному процесі відігравала бібліотека. У 1936–1937 н.р. в учительській бібліотеці у наявності було 1432 книги, а в учнівській – 801. У бібліотеці були видання руською, чеською та великоруською (російською) мовами. Завідувачем бібліотеки був проф. Яков Голота. Аналіз фондів бібліотеки, зроблений зі щорічних звітів, свідчить, що кількість літератури систематично збільшувалася [5, с. 11; 6, с. 11].

Августин Волошин велику увагу приділяв удосконаленню навчального плану семінарії. За основу брали державний план, затверджений Міністерством освіти Чехословаччини в 1924 р. Відповідно до напрямку підготовки учительської семінарії вносилися певні корективи. Августин Волошин приділяв велику увагу не лише теоретичній підготовці, а й засвоєнню практичних навичок. Зростала кількість годин для практичних занять. У звіті за 1931–1932 н.р., пояснюючи такі зміни, директор писав, що семінаристи «практично пригтовлялися к учительському званю» [5, с. 11]. Впродовж двох років (III–IV рік навчання) семінаристи систематично відвідували заняття в базовій народній школі, де оволодівали практичними навичками освітньо-виховної роботи. Вони навчалися складати психолого-педагогічні характеристики учнів, аналізували спостережувані заняття. На третьому, четвертому році навчання майбутнім учителям викладали основи управління народною школою. Зокрема, А. Волошин у звіті зазначав: «...Сего року кандидати III року мали совкупно 45 выступов, а IV. рочнѣ

165 виступів, в нар. школѣ подрѣбно приготовлєныхъ, выроблєныхъ и покритизованыхъ» [5, с. 11].

Заняття в семінарії проводилися рідною (русинською) мовою, угорську мову вивчали факультативно ті семінаристи, які мали бажання отримати право викладання в угорськомовних школах [5, с. 8].

Крім фахової підготовки, Августин Волошин як директор семінарії та релігійний діяч звертав велику увагу на моральне виховання учнів. Для них проводилися заняття з історії релігії, катехизису та методики духовного виховання у школі. Дирекція семінарії дбала про те, щоб слухачі систематично відвідували церкву, брали активну участь у богослужіннях. Щодня вони мали змогу приходити до семінарської каплиці, не рідше одного разу в місяць сповідатися і причащатися [5, с. 8]. На думку А. Волошина, міцні релігійні переконання вчителя були запорукою успіху морального і духовного виховання підростаючого покоління.

У 30-тих роках щорічно семінарія приймала до 40 учнів. На чотирьох курсах навчалося біля 160 учнів [6, с. 23]. Оскільки в семінарії навчалося чимало дітей з Верховини, то для встигаючих встановлювалися пільги – за гуртожиток і харчування частково сплачувала держава [6, с. 29–31]. З ініціативи директора семінарії систематично підтримувала учнів, які добре навчалися. Крім офіційної допомоги з боку держави, створювався громадський фонд стимулювання кращих учнів. Кошти фонду складалися з добровільних пожертвувань. У 1936–1937 н. р. у цей фонд надійшли кошти від: єпископа Олександра – 100 крон, губернатора Костянтина Грабара – 50, Підкарпатського банку, Ужгород – 500, Товариства Марійської Конгрегації – 50 і т. д. Дарували гроші всі викладачі семінарії, в тому числі й директор А. Волошин 100 крон [6, с. 30]. Матеріальна винагорода мотивувала учнів до досягнення кращих результатів.

У семінарії велику увагу приділяли фізичному вихованню молоді. У навчальному закладі був обладнаний гімнастичний зал, спортивний майданчик на подвір'ї. Крім занять за розкладом, систематично проводилися масові заходи з різних видів спорту. Організатором змагань виступав спортивний клуб «Орел», тренерами якого в 1936–1937 н. р. були Іван Гайович, Карло Рац і Карло Гоган, а головою – проф. Микола Егрешій. Заняття проходили кожного тижня у трьох секціях. Метою занять було не лише забезпечення краю фізично здоровими учителями, а й підготовка організаторів масової спортивної роботи для народних шкіл [6, с. 16]. Успішно діяла в семінарії організація «Пласт». Всі культурно-спортивні заходи проводилися за активної участі пластунів. «Пласт» охоплював значну частину семінаристів і готував молодь до організації пластунського руху на місцях [6, с. 15–16].

У семінарії під керівництвом проф. співу Данила Петровського, в складі 70 осіб діяв хор, який систематично брав активну участь у різних святах. У репертуарі хору були твори світського та духовно-релігійного характеру. Головною метою занять у хорі було ознайомлення семінаристів з хоровим співом та диригентською практикою. Репетиції хору відбувалися 2 рази на тиждень, разом 3 години [6, с. 16–17].

На Підкарпатській Русі в 20–30-х роках гостро постала проблема забезпечення навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами [4, с. 32]. Дана проблема розв'язувалася двома шляхами. Один шлях запропонував Йозеф Пешина – перший шкільний інспектор Підкарпатської Русі [2, с. 102]. Усвідомлюючи складне становище з педагогічними кадрами, він запропонував запросити спеціалістів із Галичини, які стали працювати в гімназіях, учительських семінаріях, в народних школах. Але це проблему не вирішило. Наступник Й. Пешини, інспектор Й. Шимек, запрошував на роботу представників чеської інтелігенції, колишніх легіонерів. Крім того, у школах Підкарпатської Русі працювало чимало українських та російських емігрантів. Отже, педагогічний склад був

дуже різноманітним. Національно свідомих кадрів із числа інтелігенції краю було недостатньо. Це добре розумів А. Волошин і запропонував інший шлях забезпечення народних та горожанських шкіл кадрами – збільшити набір у три педагогічні заклади освіти краю – в Ужгородську греко-католицьку півче-учительську семінарію, яку він очолював, в Ужгородську греко-католицьку жіночу учительську семінарію та в Мукачівську державну учительську семінарію. Впродовж кінця 20-х і в 30-х роках в півче-учительську семінарію приймали 40 чоловік щорічно, в жіночу – 50 і в Мукачівську семінарію також 50. Отже, щорічно три педагогічні заклади давали школам 140 учителів. Крім того, Августин Волошин вважав, що частина випускників гімназій також може йти працювати в школи, склавши додатково при семінаріях іспити з педагогіки і психології.

Для підготовки вчителів, для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів велике значення мала наявність підручників із педагогіки. На початку 20-х років, коли почалося кількісне зростання шкіл та учительських кадрів, забезпечення навчального процесу підручниками в учительських семінаріях було незадовільним. У бібліотеках семінарій підручники були застарілими, більшість з них була видана іноземними мовами. А. Волошин розумів, що без якісно нових підручників не може бути успішного навчання. Видав підручники: «Педагогіка і дидактика для учительських семінарій» (1923), «Коротка історія педагогіки для учительських семінарій» (1923, 1931), «О соціальному вихованню» (1924), «Дидактика» (1932), «Методика» (1932), «Педагогічна психологія» (1932), «Логіка» (1933), «Методика народно-шкільного навчання» (1935), «Педагогіка і дидактика» (1935) та інші. Поява підручників А. Волошина була визначною подією в житті педагогічних навчальних закладів. У своїх підручниках А. Волошин спирався на досягнення світової педагогічної науки, впроваджував досвід учительських семінарій та кращих гімназій Підкарпатської Русі.

Таким чином, турбота Августина Волошина про кількісне і якісне зростання педагогічних кадрів у 20–30-і роки дала позитивні результати. Кількість учителів у школах Підкарпатської Русі помітно зросла. Серед них були вихідці з Галичини, емігранти з Росії та України, чехи, але переважна більшість була представниками місцевої інтелігенції. З метою об'єднати зусилля всіх учителів щодо удосконалення освітньо-виховного процесу, підвищення їх фахового рівня за ініціативою Августина Волошина в 1924 р. було створено «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», а в 1929 р. – «Учительську громаду». Педагогічне товариство видавало часопис «Подкарпатська Русь», який виходив 4-и рази на рік, а «Учительська громада» – педагогічні журнали «Наша школа» і «Учительський голос». На сторінках цих періодичних видань друкувалися основні нормативні акти про освіту, статті з історії школи й педагогіки, про досвід учителів і т. д.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, як директор Ужгородської греко-католицької півче-учительської семінарії Августин Волошин проявив свій педагогічний та організаційський талант, поєднав високу освіченість та гуманізм світогляду. Під його керівництвом заклад освіти перетворився в осередок підготовки висококваліфікованих фахівців для шкіл Підкарпатської Русі. Основними чинниками цього були: підбір кваліфікованого викладацького колективу; вдосконалення навчальних планів; зміцнення матеріально-технічної бази освітнього закладу; зміна контингенту учнів семінарії, серед яких стали переважати вихідці з сімей селян, ремісників, робітників; написання та видання підручників; посилення впливу культурно-освітніх товариств та церкви. Значення науково-педагогічного доробку Августина Волошина для розвитку освіти Закарпаття та України неocenенне. Необхідне подальше вивчення його педагогічної спадщини з метою творчого використання в практиці розбудови вітчизняної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Державний архів Закарпатської області, м. Берегове (ДАЗО). Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919–1928 pp.). Оп. 2. Т. I. Спр. 12 (Переписка з Ужгородською вчительською семінарією про установлення зарплати викладачам 1919–1928 pp.). 27 арк.
2. Клима, Виктор. Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подк. Руси. *Подкарпатская Русь за годы 1919–1936* / Настоящий сборникъ редактировалъ комитетъ подъ предсѣдательствомъ д-ра Эдмунда С. Бачинскаго. Ужгородъ : [б/в.], 1936 p. С. 101–105.
3. Az Ungvári Kir. Görög Katolikus Liceum és Kántortanítóképző Intézet jelentése az 1938–39. iskolai évről (az alapítástól CXLV–VI-ik) / összeállította: Dr. Dunda Ernő, h. igazgató. Ungvár : Nyomatott Unio–Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában, [é. n.]. 55. l.
4. Pešina, Josef. Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Státní nakladatelství v Praze, 1933. 51 s.
5. Výroční zpráva Řecko-Kat. Učitelského Ústavu v Užhorodě za školní rok 1931–1932 (od zakl. CXXXVIII-Y.). Друкарня оо. Василян в Ужгородѣ, 1932. 26 c.
6. Výroční zpráva Řecko-Katolického Pévecko-učitelského Ústavu v Užhorodě za školní rok 1936–37. (od zakladu CXLIII-Y.). Друкарня «Виктория» в Ужгородѣ, 1937. 31 c.

References

1. State Archive of the Transcarpathian Region, Berehove (SATR). Fund 28 (Summary of Education Pidkarpatska Rus', Uzhhorod, 1919–1928). Description 2. Volume I. File 12 (Correspondence with Uzhhorod Teacher Training Seminary on Setting Salary to Teachers in 1919–1928). 27 folio.
2. Klima, Victor. Schooling and enlightenment on Pidk. Rus'. *Pidkarpatska Rus' in 1919 – 1936* / ed. Edmund S. Bachinsky. Uzhhorod : [no publishing house], 1936. P. 101–105.
3. 1938–39 Academic Year Report of Ungvár Greek Catholic Lyceum, Chorister and Teacher Training Seminary (from its Establishment to CXLV–VI) / compiled by: Dr. Dunda Ernő, director. Ungvár : Published at Unio–Miravcsik Gy. Publishing House, [no year]. 55 p.
4. Pešina, Josef. Education in Pidkarpatska Rus' in the present. Prague : State Publishing House in Prague, 1933. 51 p.
5. 1931–1932 Academic Year Report of Greece-Cat. Teacher's Institute in Uzhhorod (from its Establishment to CXXXVIII-Y.). Typography oo. Vasilian in Uzhhorod, 1932. 26 p.
6. 1936–37 Academic Year Report of Greek-Catholic Chorister and Teacher Training Institute in Uzhhorod (from its Establishment to CXLIII-Y.). Typography oo. Vasilian in Uzhhorod, 1937. 31 p.

В статті на основі історико-педагогічного дослідження виявлено підходи ученого-педагога Закарпаття першої половини ХХ століття Августина Волошина стосовно якості підготовки учителів початкових шкіл і підвищення їх кваліфікації в умовах зміни державної влади та територіальної належності краю до Чехословаччини. Проаналізовано досвід Августина Волошина, як директора Ужгородської греко-католицької певце-вчительської семінарії. В ході дослідження використано комплекс методів, а саме: пошуково-бібліографічний, контент-аналіз, історико-географічний, хронологічний, ретроспективний логіко-системний аналіз.

Ключові слова: Августин Волошин, вчительська семінарія, педагогічні кадри, Ужгород, Подкарпатська Русь, Чехословаччина.

The topicality of the research is conditioned by the need to improve the quality of professional pedagogical education in Ukraine. Taking this into account, it is of utmost importance to study the past experience of national education, in particular the system of training teachers in Transcarpathia that under the influence of historical circumstances adopted and realized European educational models in addition to its own achievements in the field. After WW1 in accordance with the Treaty of Versailles, state borders were changed in Central and Eastern Europe, thus significantly influencing Transcarpathia's political and territorial sovereignty. The region was annexed to the newly formed Czechoslovakia that combined four counties of the Hungarian period (Ung, Bereg, Ugocsa, and Máramaros) into one territorial unit – Carpathian Ruthenia with its administrative centre in Uzhhorod. In the period under research of special topicality is the issue of training and continuous upgrading of skills of primary school teachers that implemented educational reforms initiated by the government of Czechoslovakia. Avgustyn Voloshyn (1874–1945) made a significant contribution into the development of the region's professional pedagogical education. Avgustyn Voloshyn's talent as a pedagogue and scientist was mainly revealed while he was director of Uzhhorod Greek-Catholic chorister and teacher-training seminary (1917–1938). The article aims at elucidating the approaches of the Transcarpathian scientist and pedagogue of the first half of XX century Avgustyn Voloshyn to professional training of primary school teachers and improvement of their pedagogical skills under the conditions of state power and the region's territorial belonging to Czechoslovakia. We use the following system of methods in the course of research: bibliographic search, content analysis, historical and geographical, chronological, retrospective logical and systematic analysis. Therefore, based on the conducted historical and pedagogical research of Avgustyn Voloshyn's approaches to professional training of primary school teachers and improvement of their pedagogical skills, we can determine the following major factors: choice of qualified teaching staff; improvement of curricula; improved technical, financial and administrative support of the educational establishment; change of the seminary students' body to mainly peasants, craftsmen, workers by origin; writing and publication of textbooks; increased influence of cultural and educational societies, as well as of the church. The significance of Avgustyn Voloshyn's heritage for the improvement of professional pedagogical education of Transcarpathia and Ukraine is nowadays of high historical, pedagogical, scientific, and cognitive value.

Key words: Avgustyn Voloshyn, teacher-training seminary, pedagogical staff, Uzhhorod, Carpathian Ruthenia, Czechoslovakia.

УДК 37:7.03:272/273(477.81/.82)
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-49-52

Шеретюк Руслана Миколаївна,
доктор історичних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне
Стоколос Надія Георгіївна,
доктор історичних наук, професор,
Національний університет «Острозька академія», м. Острозь

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПІАРСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА ВОЛИНІ (XVIII – ПЕРША ТРЕТИНА XIX СТ.)

У статті досліджуються складові художньо-естетичного середовища навчальних закладів ордену піарів на Волині впродовж XVIII – першої третини XIX ст. Доведено, що його невід’ємними ланками стали бібліотеки, шкільні спеціалізовані кабінети, музеї, навчальні аудиторії, декоровані як настінними фресковими розписами із зображенням значимих історичних подій і персоналій ордену піарів, так і живописними портретами видатних його представників, а також колишніх вихованців, котрі стали знайомими посталями Речі Посполитої – державними діячами, письменниками, науковцями тощо.

Ключові слова: Волинь, орден піарів, колегіум, бібліотека, музеї, фреска, портрет.

Постановка проблеми. Значимість умов забезпечення навчально-виховного процесу здавна була глибоко усвідомленою його видатними організаціями й виконавцями. Йдеться не лише про його комфорт, але й залучення художньо-естетичного чинника. Так, наприклад, в античній Греції заняття зазвичай відбувалися на відкритому повітрі, зокрема й у священних гаях. Також відомо, що в добу Ренесансу опанування знань та практичних навичок учнями нерідко проходило у храмах, приватних художніх галереях, або в палацах благодійників, які славилися не лише своїм художнім оздобленням, але й наявністю багатих колекцій різноманітних раритетів, реліквій, зокрема й видатних творів мистецтва.

Саме цю традицію у своїй освітньо-виховній практиці продовжили й розвинули ченці ордену піарів, який був заснований 1617 р. Йосифом де Каласансом. Оскільки провідним напрямом його діяльності було безкоштовне навчання та виховання дітей, то «благодієвські школи» (scuole pie) реалізували програму освіченого благочестя (pietas litterata). Саме вона долучилася до майбутнього запрограмування «православно-латинської спрямованості української культури» [7, с. 11-12]. Важливою, навіть, незамінною її ланкою було творення такого художньо-естетичного середовища, яке не тільки сприяло опануванню учнями знань, формуванню їхнього світогляду, зокрема громадянської свідомості, а й спонукало усвідомленню необхідності бережного ставлення до природи, розвитку художньо-мистецьких здібностей, а також творення естетизованого простору повсякдення.

Час засвідчив, що вихованці отців-піарів у своїй масі добре засвоїли їхню науку: вони зробили неабиякий внесок як у польську, так і українську культуру, оскільки, за висновком В. Липинського, «українським є і повинно бути все, що осіло... на нашій землі і що тим самим стало частиною України без огляду на його плем'яне чи культурне походження, на його «расову» чи ідеологічну «генеалогію» [2, с. 57-58].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дотичними до питання художньо-естетичного середовища піарського шкільництва Волині впродовж XVIII – першої третини XIX ст. є публікації як окремих вітчизняних авторів, так і студії низки польських дослідників, зокрема Й. Йодловської, А. Мошинського, Е. Раставецького. Відтак відсутність в українській історіографії комплексного дослідження значимості художньо-естетичної ланки діяльності піарських колегіумів, які діяли на Волині, спонукала авторів звернутися до докладнішого опрацювання вказаної теми.

Мета статті: окреслення складових художньо-естетичного середовища навчальних закладів ордену піарів на Волині впродовж XVIII – першої третини XIX ст.

Результати дослідження. Впродовж XVII – XVIII ст. католицькими орденами домініканців, францисканців, бернардинів, капучинів, єзуїтів, піарів тощо на теренах Волині була створена розгалужена мережа навчальних закладів, яка складалася зі шкіл елементарного, середнього – з викладанням семи вільних мистецтв, підвищено-середнього – з вивченням філософії, та вищого рівнів, де

викладалася теологія. Саме вони стали однією з ланок у прилученні тогочасного шкільництва Волині до набутків загальноєвропейського. Оскільки у цих школах учнів виховували на засадах християнської моралі та доброчесної поведінки, їхня діяльність сприяла утвердженню на українських теренах Речі Посполитої того типу школи, яку пізніше назвуть гуманістичною.

Особливе місце серед римо-католицьких освітніх закладів належало піарським колегіумам. Навчальні дисципліни, які викладалася в них, удосконалення їхніх навчальних програм відповідно до потреб часу, опанування учнями низкою мов, зокрема латиною, польською, німецькою, французькою, російською, практика перманентних ротацій викладачів, невиспаний контроль за якістю їхньої праці, наявність у них бібліотек зі значним репертуаром книг, спеціалізованих кабінетів, зокрема фізичних, використання в навчальному процесі наочності та різноманітних приладів, колекцій мінералів і палеонтологічних зразків, а також потенціалу ботанічних садів та парків, які були невід’ємною складовою комплексів усіх трьох піарських осередків на Волині, уможливило те, що їхні вчителі готували до свідомого дорослого життя доброчесну, ґрунтовно обізнану молодь. Педагогічна система піарів, відзначаючись гуманізмом, здоровою конкуренцією учнів, індивідуальним підходом до них, водночас була компетентною, тобто зорієнтованою не на просту трансляцію відповідних знань від викладача до учня, а на набуття ними глибоких знань і практичних навичок. Неабияку роль у функціонуванні тогочасної гуманістичної школи відігравала її художньо-мистецька ланка [5, с. 188-189].

На Волині впродовж кінця XVII – першої третини XI ст. функціонувало три осередки ордену піарів: у Дубровиці, Любешові та Межирічі Корецькому. Те, як спочатку виглядали приміщення Дубровицького піарського колегіуму (1684 – 1833) нині дослідникам достеменно невідомо, але з гравюри Н. Орди та плану Дубровиці за 1855 р. видно, що його тогочасна будівля примикала до храму, tworячи єдиний архітектурний комплекс. Саме він упродовж тривалого часу являв собою своєрідне ядро планувально-просторової структури містечка [1]. Разом зі спорудами та парком родинного гнізда графів де Брюель-Плятерів надавав йому неповторності й привабливості.

Любешівська піарська школа функціонувала впродовж 1693 – 1834 рр. Певний час вона розташовувалася в одній із дерев'яних будівель чернечого комплексу. Однак уже 1730 р. завдяки щедрим дарам благодійників у Любешівській піарській обителі було закінчене зведення 2-поверхового мурованого колегіуму, до приміщень якого в тому ж таки році вони перенесли навчання. На її першому поверсі розміщувалося 18 кімнат, а також трапезна, кухня і комора, а на другому – 20, а також ораторія (каплиця для ченців), і бібліотека. З 1736 р., у зв'язку з постановою нової Литовської провінції ордену піарів, та, відтак, необхідністю плекання її кадрів, тут було облаштоване приміщення новіціату [9, с. 148].

Художнє оздоблення інтер'єрів Любешівського піарського колегіуму виконав Кароль (Лукаш) Гюбель – видатний польський

художник середини – другої половини XVIII ст. Упродовж 1748-1750 рр. він навчався у Любешівському новіціаті, а 1 січня 1751 р. склав у ньому урочисті чернечі обітниця. Практично до кінця свого життя вже в якості орденського художника працював у піарських осередках на українських та білоруських землях Речі Посполитої.

Як твердив польський дослідник Е. Раставецький, автор 3-томного «Словника польських художників» (1850 р.), прибуття Кароля Гюбеля до Любешова «стало дуже доречним», оскільки саме напередодні керівництво тамтешньої піарської обителі, плекаючи намір оздобити її інтер'єри високохудожніми живописними творами, планувало запросити професійного маляра з Відня [11, с. 199-200].

Художнім творам, виконаним Каролем Гюбелем у Любешівському піарському осередку, належить чільне місце в усьому його мистецькому доробку. Так, упродовж 1751 – 1754 рр. він виконав олійними фарбами настінний розпис його монастирської трапезни. До нього увійшли композиції із зображеннями святих Йосифа де Каласанса та Антонія Падуанського, а також Богоматері Скорботної. Відомо, що інші приміщення Любешівського колегіуму прикрашали його ж твори «Свята родина» (за Рафаелем), «Святий Йосиф де Каласанс приймає обітниця новика Скоморовського», «Святий Йосиф – обранець із дитятком Ісусом», «Святий Михайло – Архангел перемагає нечистого духа», «Святий Ієронім», «Святий Августин», «Свята Марія Магдалина», «Святий Іоанн Євангеліст», «Святий Апостол Петро». А в помешканнях ректора Любешівського колегіуму знаходилися написані ним портрети святих Франциска, Йосифа де Каласанса, Ельжбети, а також польських королів Яна III та Станіслава Августа. На стінах коридорів Любешівської обителі знайшли місце виконані ним олійними фарбами портрети Йосифа де Каласанса, провінціалів ордену, низки видатних осіб, котрі вийшли з його аудиторій, а також 15 пейзажів околиць Любешова та сцен сільського життя [11, с. 201-202].

Отже, пензлю Кароля Гюбеля належали не лише живописні твори на релігійну тематику, але й композиції світського змісту: його мистецький доробок містив багато портретних зображень як церковних осіб, наприклад провінціалів і знаних представників ордену піарів, так і видатних політичних діячів. До останніх у першу чергу слід віднести польських королів Яна III Собеського та Станіслава Августа Понятовського, й, за деяким припущенням дослідників, російського царя Петра III. Кароль Гюбель був також автором низки пейзажів і пасторалей [8, с. 124-125]. Усього ж, за відомостями А. Мошинського, кабінети та коридори Любешівського піарського колегіуму прикрашали 93 живописні роботи [9, с. 150].

Вагомою складовою матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу Любешівського піарського колегіуму був його музей, в експозиції якого містилися не лише твори мистецтва, але й пам'ятки тогочасної науки і техніки. Його фондова збірка, а також виставлені раритети та реліквії, призначалися не лише для візуального ознайомлення учнями, а й для активного залучення до опанування відповідних навчальних дисциплін. Музейне зібрання поповнювалося як силами отців-піарів, так і за рахунок щедрих дарів благодійників. Одним із них був ректор Віленського університету Йосиф Твардовський, котрий, будучи надзвичайно прихильним до Любешівської піарської школи, подарував їй цінну колекцію мінералів, електричну машину з батареєю та численне фізичне устаткування [9, с. 174]. Так, відомо, що в шкільному музеї Любешівського колегіуму експонувалися «дві машини електричні, машина пневматична, різноманітні фізичні та хімічні прилади, геометричні фігури, а також колекція мінералів» [9, с. 150].

Піарська школа в Межирічі Корецькому діяла впродовж 1702 – 1831 рр. певний час вона розміщувалася у дерев'яній будівлі. Але вже 1720 р. були зведені муровані споруди монастиря, що у плані творили квадрат. Вони розташовувалися двома лініями поряд із костелом святого Антонія, формуючи тим самим цілісний архітектурний ансамбль.

Справа від костелу на першому поверсі флігеля однієї з них розташовувалася школа. Її приміщення складалося з просторих класів та наскрізного коридору, стіни якого були оздоблені творами живопису. Здебільшого це були погрудні портрети колишніх вихованців ордену піарів, котрі свого часу стали видатними світськими і церковними діячами Польщі: короля Станіслава Августа, історика й дипломата Яна Длугоша, клірика Марціна Кромера та низки інших. Відомо, що ця своєрідна портретна галерея складалася з близько 60-ти художніх творів [4, с. 79-80].

У 20-х рр. XIX ст. її було збагачено збіркою картин професора Віленського університету К. Богуславського, котрий раніше вчителював у Межиріцькому піарському колегіумі. Тоді художню колекцію, що складалася переважно з портретів видатних поляків, було вирішено розмістити у гімназійній залі. Це було пов'язано не стільки з необхідністю її декорування, скільки з потребою сприяння формуванню світогляду учнів, котрих на той час налічувалося близько 500, зокрема їхнього патріотичного й естетичного виховання [10, с. 75-77].

Отже, оздоблення приміщень піарських колегіумів живописними зображеннями видатних діячів Речі Посполитої не лише розвивало художньо-естетичні смаки учнів, але було спрямоване й на сприяння формуванню підвалин їхнього світогляду, а також активної громадянської позиції [6].

Другий поверх споруди Межиріцького піарського колегіуму призначався для проживання вихованців, котрі здобували в ньому освіту. Це був так званий конвікт, де мешкали учні із заможних родин. Відомо, що щорічна плата за проживання в ньому складала 800 злотих. Хоча їхнім батькам набагато вигідніше було винаймати квартиру в містечку, але життя саме в ньому було для них виявом особливого престижу. Конвікт складався з 6-ти високих, добре опалюваних кімнат, площа кожної з яких складала приблизно 50 м. кв. Вони поділялися на окремі приміщення, де кожен учень мав власне ліжко, стіл, стілець і скриню [3, с. 97].

Біля вівтарної частини костелу святого Антонія розташовувалося ще одне шкільне приміщення. Його перший поверх займала простора екзаменаційна зала, оздоблена настінними розписами художника Вендриховського. Серед них особливу увагу привертало зображення Сонця з променями, що розходилися навсбіч. Одна з фресок, що знаходилася в цій залі, зображала серед когорт вчених поляків канцлера Оссолінського. Зазначимо, що саме за його ініціативи, а також унаслідок особистих тривалих перемовин із верховним генералом ордену піарів Йосифом де Каласансом, була розгорнута його місія діяльності на теренах Речі Посполитої. Основою композиції ще однієї фрески Вендриховського стало зображення Йосифа де Каласанса в оточенні ченців-піарів, котрі схвально приймали запрошення канцлера Оссолінського. Відомо, що всі постаті настінних розписів екзаменаційної зали Межиріцького піарського колегіуму були виконані в натуральний розмір [4, с. 79]. Нині можна лише уявити, наскільки парадно й піднесено виглядав її художній декор. Водночас, не викликає сумніву, що він підсилював урочисту, підкреслено офіційну атмосферу шкільних іспитів. До слова, облаштуванням екзаменаційної зали в Межирічі Корецькому опікувався власник містечка Юзеф Стецький. Про це свідчила, зокрема, чорна мармурова таблиця, що висіла над її дверима. На ній золотими буквами було викарбовано: «Пам'ятник вдячності Юзефові Стецькому маршалку повіту Роєнського, кавалеру ордену Святої Анни, добродію місцевого колегіуму і школи. 1818 р.» [4, с. 79].

На другому поверсі шкільної прибудови костелу Святого Антонія знаходилася бібліотека, де у вигадливих шафах під склом дбайливо зберігалася добірка раритетних видань. Збереглися відомості й про те, що її стіни були прикрашені настінними розписами, зокрема фресками на алегоричну тематику, а також портретами античних філософів. Мистецьке оформлення приміщення бібліотеки Межиріцького колегіуму, а саме виконані на замовлення меблі та її художнє оздоблення, було благодійницьким даром одного з його покровителів. Про це нагадувала мармурова

плита над дверима: «Янові Стецькому хорунжому великому коронному, кавалеру орденів польських, фундаторові цієї бібліотеки – школа-гімназія межирічська створила цей пам'ятник вдячності року 1821 дня 14 серпня» [4, с. 80].

Одним із виявів тогочасної західноєвропейської освітньої практики, про яку вже йшлося вище, було створення та постійне поповнення фондів шкільного музею. Акцентуємо на тому, що ця назва є доволі умовною, оскільки вона не відповідає вповні сучасній інтерпретації цього поняття. Музеєм у шкільній практиці ордену піарів на Волині називали добре обладнаний фізичний або хімічний кабінет, де знаходилися, крім спеціального обладнання, механізми і прилади, колекції мінералів, гербарії, книжкові раритети, реліквії, а також твори мистецтва.

Саме такий шкільний музей діяв у піарському колегіумі Межиріччя Корецького. Він, зокрема, славився різноманітним приладдя для фізичних і хімічних дослідів. Усього їх нараховувалося 225. Варіантними для забезпечення рівня освітнього процесу в колегіумі були й колекції мінералів, що складалася з 1224-х зразків, а також мушель із 270 їх видів. Відомо, що його облаштування, тобто обладнання спеціальними шафами та оздоблення живописними творами, відбулося також коштом місцевого діда Юзефа Стецького [10, с. 93-94].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У навчально-виховній діяльності ордену піарів на теренах Волині художньо-мистецька складова відіграла неабияку роль. Вона

забезпечувалася широким спектром засобів, який включав у себе не тільки естетичний потенціал архітектури споруд їхніх комплексів – костелів, корпусів монастирів і колегіумів, зведених знаними зодчими у стилі бароко та рококо (окремі з них нині визнані пам'ятками архітектури європейського рівня), але й їхніх інтер'єрів, до оздоблення яких залучалися видатні західноєвропейські митці.

Будівлі колегіумів становили невід'ємну складову архітектурних комплексів піарських чернечих осередків на Волині, оскільки були органічно вписані в їхню просторово-планувальну композицію. Хоча приміщення колегіумів мали бути передусім функціональними, однак їхнє мистецьке наповнення свідчило про прагнення орденського керівництва створити таке навчально-виховне середовище, в якому б плекалися як художньо-естетичні смаки учнів, так і їхній світогляд, а також активна громадянська позиція. Цього вдалося досягти за рахунок функціонування бібліотек, шкільних спеціалізованих кабінетів, музеїв, навчальних аудиторій, декорованих не тільки настінними фресковими розписами із зображенням значимих історичних подій і персоналій ордену піарів, але й живописними портретами видатних його представників, а також колишніх вихованців, котрі стали знаними постатями Речі Посполитої – державними діячами, письменниками, науковцями тощо. Саме у висвітленні набутих видатних випускників вихованців піарських колегіумів Волині, а також їхніх благодійників-опікунів автори статті вбачають подальші перспективи цієї проблематики.

Список використаних джерел

1. Гольмейстер А. План местечка Домбровица Волынской губернии Ровенского уезда во владении графа Г. Плятера / А. Гольмейстер. Национальная научная библиотека им. В. И. Вернадского НАН Украины. Відділ картографії. Інвентарний номер 11542.
2. Липинський В. Релігія і церква в історії України / В. Липинський. – Нью-Йорк: Накладом Видавництва Корпорації «Булава», 1956. – 111 с.
3. Обарчук А. О. До історії архітектурних пам'яток Межиріччя Корецького / А. О. Обарчук // Архітектурна спадщина Волині. Збірник наукових праць. Вип. 2 / За ред. П. А. Ричкова. – Рівне: ПП ДМ, 2010. – С. 96-106.
4. Обарчук А. О. Межиріччя Корецький: Нариси історії волинського містечка / А. О. Обарчук. – Рівне: ПП ДМ, 2010. – 328 с.
5. Шеретюк Р. М., Стоколос Н. Г. «Pietas et Litterae» («Благочестя та освіта»). Культурно-освітня діяльність ордену піарів на Волині (кінець XVII – перша третина XIX ст.) / Р. М. Шеретюк, Н. Г. Стоколос. – Рівне: О. Зень, 2018. – 289 с.
6. Шеретюк Р. М., Стоколос Н. Г. Мистецтво як засіб виховання громадянськості (на прикладі педагогічної практики ордену піарів на Волині кінця XVII – першої третини XIX ст.) / Р. М. Шеретюк, Н. Г. Стоколос // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities», February 23rd, 2018. – Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing», 2018. – P. 37-40.
7. Яковенко Н. Латинське шкільництво і «шкільний гуманізм» в Україні кінця XVI – середини XVII ст. / Н. Яковенко // Київська старовина. – 1997. – № 1-2. – С. 11-27.
8. Jodłowska R. Hübel Karol / R. Jodłowska // Polski Słownik Biograficzny. Tom X. – Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1962 – 1964. – S. 124-125.
9. Moszyński A. Kronika Kollegium Lubieszowskiego XX. Pijarów / A. Moszyński. – Kraków: W drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem Ignacego Stelcła, 1876. – 174 s.
10. Moszyński A. Monografia Kollegium i szkoły pijarskiej w Międzyrzeczu-Koreckim / A. Moszyński. – Kraków: W drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem Ignacego Stelcła, 1876. – 98 s.
11. Rastawiecki E. Słownik malarzów polskich, tudzież obcych w Polsce osiadłych lub czasowo w niej przebywających: W 3 tomach / E. Rastawiecki. – Tom I. – Warszawa: Druk S. Orgelbranda, 1850. – 334 s. + tab.

References

1. Holmeister, A., 1855. Plan mestechka Dombrovitsa Volynskoi hubemyy Rovenskoho uezda vo vladenyy hrafa H. Pliatera [Plan of the town Dombrovitsa Volyn province Rivne county in the property of earl G. Plyater]. *Natsionalna naukova biblioteka im. V. I. Vernadskoho NAN Ukrainy. Viddil kartohrafi. Inventarnyi nomer 11542*.
2. Lypynskyi, V., 1956. *Relihiia i tserkva v istorii Ukrainy* [Religion and church in the history of Ukraine]. Niu-York: Vydavnytstvo Korporatsii «Bulava».
3. Obarchuk, A. O., 2010. Do istorii arkhitekturykh pamiatok Mezhyricha Koretskoho [To the history of architectural monuments of Mezhyrich Koretskyi]. *Arkhitekturna spadshchyna Volyni. Zbirnyk naukovykh prats, vol. 2, p. 96-106*.
4. Obarchuk, A. O., 2010. *Mezhyrich Koretskyi: Narysy istorii volynskoho mistechka* [Mezhyrich Koretskyi: Essays of the history of Volyn town]. Rivne: PP DM.
5. Sheretiuk, R. M., Stokolos, N. H., 2018. «Pietas et Litterae» («Blahochestia ta osvita»). Kultumo-osvitnia diialnist ordenu piariv na Volyni (kinets XVII – persha tretyna XIX st.) [«Pietas et Litterae» («Piety and Education»). Cultural and educational activity of Piarists Order in Volyn (the end of the 17th – the first third of the 19th century)]. Rivne: O. Zen.
6. Sheretiuk, R. M., Stokolos, N. H., 2018. Mystetstvo yak zasib vykhovannia hromadianskosti (na prykladi pedahohichnoi praktyky ordenu piariv na Volyni kintsia XVII – pershoi tretyny XIX st.) [Art as a way of upbringing citizenship (on the example of pedagogical practice of the Piarists Order in Volyn at the end of the 17th – the first third of the nineteenth century)]. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities», February 23rd, 2018, p. 37-40*. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

7. Iakovenko, N., 1997. Latynske shkilnytstvo i «shkilnyi humanizm» v Ukraini kintsia XVI – seredyny XVII st. [Latin Schooling and «school humanism» in Ukraine in the end of the 16th – mid-seventeenth century]. *Kyivska starovyna*, vol. 1-2, p. 11-27.
8. Yodlovska, R., 1962-1964. Hiubel Karol [Gubel Karol]. *Polskyi Biohrafichnyi Slovyk*, vol. 10, p. 124-125.
9. Moshynskiy, A., 1876. Khronika Kolehium Liubeshivskoho Otsiv Piariv [Chronicle of the College of Lyubeshiv fathers of Piarists]. Krakiv: V drukarni Universytetu Yahelonskoho pid holovuvanniam Ihnatiia Stelkia.
10. Moshynskiy, A., 1876. Monohrafiia Kolehium i shkoly piarskoi v Mezhyrichi Koretskomu [Monograph of Collegium and Piarists school in Mezhyrich Koretskyi]. Krakiv: V drukarni Universytetu Yahelonskoho pid holovuvanniam Ihnatiia Stelkia.
11. Rastavetskyi, E., 1850. Slovyk polskykh khudozhnykiv, a takozh inozemtsiv, u Polshchi osilykh abo tymchasovo u nii perebuvaiuchykh [Dictionary of Polish artists, as well as foreigners, settled in Poland or temporarily staying there]. Varshava: Drukarnia S. Orhelbranda.

В статье исследуются составляющие художественно-эстетической среды учебных заведений ордена пиаров на Волыни в течение XVIII – первой трети XIX в. Доказано, что его неотъемлемыми звеньями стали библиотеки, школьные специализированные кабинеты, музеи, учебные аудитории. Они были декорированы как настенными фресковыми росписями с изображением значимых исторических событий и персоналий ордена пиаров, так и живописными портретами выдающихся его представителей, а также бывших воспитанников, которые стали известными фигурами Речи Посполитой – государственными деятелями, писателями, учеными и тому подобное.

Ключевые слова: Волынь, орден пиаров, коллегіум, библиотека, музей, фреска, портрет.

The purpose of exploration is to outline the components of artistic and aesthetic environment of educational institutions of the Order of Piarists in Volyn during the 18th – the first third of the nineteenth century. Research methodology. Eleven major publications (articles and monographs) of Ukrainian, Russian and Polish authors were discussed on this topic. Most of them have generalizing and mediate character regarding the subject of this scientific exploration. Only rich factual material of the monographs of the Polish researcher A. Moshynskiy was widely used by authors. Results. It is determined, that the artistic component played a remarkable role in the educational activity of the Order of Piarists in the territory of Volyn. It was found out, that it was provided with a wide spectrum of means, which included not only the aesthetic potential of the architecture buildings of their complexes - churches, buildings of monasteries and colleges, built by the famous Baroque and Rococo architects (some of them are now recognized as monuments of European level architecture), but also their interiors, which are decorated by prominent Western European artists. It is shown that artistic decoration of the Piarists collegium in Liubeshiv was made by an outstanding Polish artist of the second half of the eighteenth century Karol Lukash Gubel. It is emphasized, that although the buildings of the colleges should be primarily functional, however their artistic content testified about the desire of the Order's leadership to create such educational environment, in which artistic and aesthetic tastes of students and their ideology would be brought up, as well as active civic position. It is proved, that the functioning of libraries and school specialized classrooms, museums, educational auditoriums, decorated not only wall murals, with depictions of significant historical events and personalities of Piarists Order, but also with picturesque portraits of its outstanding representatives, as well as former students, that became the famous figures of Polish-Lithuanian Commonwealth - statesmen, writers, scientists, etc., became an integral part of the creation of artistic and aesthetic environment of the Piarists school in Volyn during the 18th – the first third of the nineteenth century. Novelty. Because of the absence of a comprehensive study, it was made an attempt to explore the question of the components of the artistic and aesthetic environment of educational institutions of Piarists Order in Volyn during the 18th - the first third of the 19th century. Practical importance. The article will enrich the national pedagogy, cultural studies, religious studies with new knowledge about cultural and educational vector of activity of the Roman Catholic Piarists Order in the territory of Volyn.

Key words: Volyn, Piarists Order, college, library, museum, mural, portrait.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:373.3.011.3-051:[130.2:005.336.2]
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-53-56

Атрошенко Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Алмаші - Копин Ангеліна Вікторівна,
викладач,

Беспалько Леся Антонівна,
викладач,

Білик Олена Віталіївна,
викладач,

Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету, м.Мукачево

СУТНІСТЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті представлено теоретичне обґрунтування сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано різноаспектні наукові визначення ключових дефініцій дослідження у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Вперше представлено авторське визначення поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». З'ясовано, що культурологічна компетентність є невід'ємною складовою фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: культурологічний підхід, компетентність, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів, професійна діяльність, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Сьогодення актуалізує потребу у культуротворчій освіті, поєднаній з уявленням про формування гуманістичного типу особистості та необхідності у переході від ідеї «освіченої людини» до ідеї «людини культури». Становлення культурної людини – це процес активного, цілеспрямованого розвитку і саморозвитку в напрямку досягнення, відтворення і примноження культурних цінностей. Перш за все, діяльність культурної людини характеризується умінням «взаємодіяти» з культурою і в культурі; здатністю до відтворення і примноження культури, а також до самореалізації в культурі. Сенсом сучасної освіти стає залучення підростаючого покоління до культури, розвиток здібностей засвоювати і створювати цю культуру, тобто формування культурологічної компетентності.

Культурологічний підхід у педагогічній освіті забезпечить формування культурологічної компетентності, а саме: формування навичок грамотного використання культурної спадщини; формування знань про культуру як цілісну систему; виховання потреб у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини; утвердження національної, культурної, соціальної толерантності [6, с. 94]. Вищезазначене безпосередньо стосується майбутніх учителів початкових класів, професійна діяльність яких потребує пріоритету гуманістичних цінностей, уміння застосовувати кращі надбання світової та вітчизняної культури в процесі підготовки дітей молодшого шкільного віку до адаптації та толерантного співіснування в глобалізованому суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів є предметом дослідження О. Будник, О. Васильової, Н. Казакової, Н. Кічук, Л. Макаренко, С. Мартиненко, Л. Петриненко, О. Савченко, М. Фіцули, Л. Хомич та ін. Компетентнісний підхід підготовки фахівців знайшов своє відображення в наукових розвідках багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких Н. Бібик, О. Божович, С. Бондар, Л. Ващенко, І. Волкова, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, М. Пентилок, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, О. Семенов, А. Хуторського та ін. Культурологічний підхід в теорії та практиці вищої школи обґрунтовано у працях С. Баллера, М. Бахтіна, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Попової, О. Рудницької, В. Сластоніна та ін. Незважаючи на чисельні дослідження окресленої нами проблеми, окремої уваги потребує вивчення сутності культурологічної компетентності

майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті: теоретичне обґрунтування сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Результати дослідження. Однією з базових категорій поняття «культурологічна компетентність» є «компетентність». Аналіз наукових джерел показав, що термін «компетентність» широко використовується у різних галузях знань і, незважаючи на наявну велику кількість досліджень, у авторів немає єдиного визначення цього багатогранного феномена. Розглянемо найбільш відповідні для нашої проблеми. У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [12, с. 282]. Державний стандарт початкової освіти визначає компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [2].

На думку С. Вітвицької, компетентність – це специфічна здатність особистості до продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій [1, с.54]. А. Климова бачить компетентність як «результат набуття компетенцій, особистісну характеристику фахівця», визначаючи компоненти поняття через знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексії на результати власної професійної діяльності [4, с. 32].

А. Хуторський характеризує компетентність як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності» або як «особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [13, с. 135]. Нам імпонує думка Г. Селевко, згідно з якою компетентність – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності. Науковець вважає, що поняття «компетентність» значно ширше за поняття знання, уміння, або навички, воно містить не тільки когнітивну (знання) й операційно-технологічну (вміння) складові, а й мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну та поведінкову. Тому оволодіння компетентністю вимагає ментальної

організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін. [10, с. 139]. Подібною є думка О. Пометун, яка розкриває поняття компетентності через «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» або «результативно-діяльнісну характеристику освіти» [7, с. 17].

Отже, в цілому компетентність розуміється як атрибут професіоналізму. Вважаємо, що дане поняття слід розглядати з двох позицій: як рівень професійного розвитку суб'єкта і як елемент його загальної психічної характеристики. Це специфічне становлення особистості, яке відбувається в ході засвоєння професійної діяльності. У контексті нашого дослідження актуальним є те, що особистісно орієнтована парадигма у професійному навчанні і вихованні є одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної освіти, оскільки «сприяє духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі і гідності, вмінню працювати у виробничому колективі, утвердженню партнерського стилю взаємовідносин між педагогами та учнями, впровадженню інноваційних педагогічних технологій, різних форм, методів і засобів навчання» [3, с.442]. А оскільки наша проблема дослідження стосується підготовки майбутніх учителів початкових класів, то провідною вважаємо позицію О. Савченко, яка стверджує, що саме вчитель як суб'єкт педагогічної взаємодії, здійснюючи навчання, виховання і розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні якості та властивості кожної особистості. Врахування індивідуальних потреб і відмінностей учнів потребує від педагога володіння основними прийомами професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації навчального процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Учителю початкових класів має створити для учнів безпечне, творче середовище, сприятливий психологічний клімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності [9, с.98].

Погоджуємося, з О. Кравченко-Дзондза, що продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен не тільки сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, відповідними рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати значення своєї професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати новими психолого-педагогічними вимогами до педагогічного процесу і новими педагогічними технологіями. Це означає, що сучасний учитель – це творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності [5, с.87]. Відповідно, ми розглядаємо культурологічну компетентність як важливу умову особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо це детальніше.

Поняття «культурологія» відображає знання про загальні і часткові закони функціонування та розвитку культури як цілісної системи, але не передбачає повного та вичерпного уявлення про всю сукупність накопичених суспільством соціокультурних цінностей й досвіду їх реалізації. Такі знання дозволяють особистості правильно орієнтуватися в сучасному культурному полі, а щоб навчитися аналізувати нескінченний ряд фактичного матеріалу розвитку культури, необхідний певний життєвий досвід.

Критерії культурної людини мають відносний характер. Їх зміст залежить від соціально-економічного розвитку суспільства, до якого належить дана людина, від національних і культурних традицій середовища, в якому вона зросла. Існує ще один компонент соціально-професійної компетентності фахівця, роль якого, на жаль, недооцінюється. Це – самосвідомість особистості в

культурі, найважливішим компонентом якого, в свою чергу, виступає самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні себе і у визначенні ставлення до себе в культурі. Однак, розвиток самосвідомості неможливий без адекватної оцінки себе в соціумі і професійній діяльності, що передбачає знання законів функціонування соціуму і культури в цілому, тобто наявність елементарної культурологічної грамотності. Отже, для наближення до бажаних якостей, майбутньому фахівцю необхідно зрозуміти причини формування і розвитку культурологічної компетентності його особистості, на основі якої формуються і загальнокультурна компетентність, і самосвідомість фахівця, які, в свою чергу, є базовими складовими соціальної компетентності особистості й стрижневою основою процесу її соціалізації.

Культурологічною парадигмою сучасної освіти О. Дубасенюк вважає рівноправну взаємодію учасників навчального процесу, спрямованого на формування у майбутніх вчителів мотивації та інтересу до культури іншого народу, розвиток аналітичних умінь, які будуть необхідні під час зіставлення та аналізування культурних явищ, способу життя чи ментальності того чи іншого етносу [8, с.21]. В. Сластьонін наголошує на важливості культурологічного підходу у формуванні змісту освіти, оскільки гуманітарна культура є упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичною технологією професійної діяльності [11, с.27].

Культурологічна компетентність – це здібність майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури. Визначаючи дане поняття, О. Кравченко-Дзондза виділяє такі його суттєві ознаки: належність культурологічної компетентності до інтелектуальних здібностей індивіда; формування навичок грамотного використання культурної спадщини; формування знань про культуру як цілісну систему, різноманіття культур у просторі й часі, взаємодію культур, типи культур, закономірності розвитку соціокультурного життя, закономірності художнього процесу, історію ментальностей за допомогою спеціально організованого навчання; виховання потреб у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини, а через неї й суспільства в цілому; утвердження національної, культурної, соціальної й релігійної толерантності (терпимості до чужих думок, вірувань, поведінки) як природної норми суспільної свідомості; виховання культурною через занурення людини в її багатомірний простір. Результатом формування культурологічної компетентності, на думку дослідниці, повинно стати вміння виробляти нову модель історичної й соціально-культурної самоідентифікації, нових шляхів розвитку, становлення нового типу духовності, зростання інформаційно-культурної проникності меж, подолання загальної кризи художньої культури [6, с.92].

На основі проаналізованих наукових досліджень, культурологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначається нами як інтегративна якість особистості, складова професійної компетентності, яка дозволяє: відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу; фахівцем із широким світоглядом, обізнаним у різних сферах науки і мистецтва; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських та загальнонаціональних цінностей; орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, а й інших націй; здійснювати професійну діяльність та взаємодію з учнями, їхніми батьками, колегами та ін., оперуючи культурними компонентами і образами різних народів; ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну та професійну комунікацію.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Культурологічна компетентність – це елемент, що забезпечує конкурентоспроможність майбутніх учителів початкових класів, адже сьогодні, для здійснення ефективної професійної діяльності необхідні не тільки фахові знання, уміння і навички, креативні здібності, а й особистісні якості, сформовані на етнокультурних,

національних і загальнолюдських духовних цінностях. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні

педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. Педагогічні науки, 2011. - С. 52-58.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
3. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень]. - Київ: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
4. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. - Житомир: ПП «Рута», 2010. - 560 с.
5. Кравченко-Дзондза О.Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. Кравченко-Дзондза // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал / Ред. кол. : Н.Примаченко (гол. ред.), Н. Скотна та ін. - 2017. - № 10 (153). - С. 84-90.
6. Кравченко-Дзондза О. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти / О. Кравченко-Дзондза // Молодь і ринок. - №8 (163), 2018. - С. 90-94.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - Київ: «К.І.С.», 2004. - С. 15 - 24.
8. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. - 412 с.
9. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. - Київ: СПД «Цудиневич Т. І.», 2007. - 204 с.
10. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 138 - 143.
11. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - Москва: Магистр, 1997. - С. 27.
12. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. - Київ: Наукова думка, 2000. - 680 с.
13. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В.Хуторской, Л.Н.Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. - С.117 - 137.

References

1. Vitvitskaya, S.S., 2011. Kompetentnisnyy ta profesiohrafichnyy pidkhody do pobudovy profesiohramy mahistra osvity [Competence and professiographic approaches to the construction of a professional Master's degree]. Bulletin of the Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences, 57, pp. 52 - 58.
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity [The state standard of elementary general education]. Education of Ukraine, Kiev, Available at: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
3. Kremin, V.G. red, 2008. Encyclopedia of Education [Entsyklopediya osvity], Yurinkom Inter, Kyiv, 1040p.
4. Klimova, K. Ya. 2010, Teoriya i praktyka formuvannya movnokomunikativnoyi profesiynoyi kompetentsiyi studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey pedahohichnykh universytetiv : monohrafiya [Theory and practice of forming the language-communicative professional competence of students of non-philological specialties of pedagogical universities: monograph], Zhytomyr: PE "Ruta", 560p.
5. Kravchenko-Dzondza, O.E., 2017, Competitive Paradigm of Preparing a Future Elementary School Teacher [Kompetentnisna paradyhma pidhotovky maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly], Molod' i rynek: Shchomisyachnyy naukovedahohichnyy zhurnal, No.10, pp. 84-90.
6. Kravchenko-Dzondza, O.E., 2018, Cultural competence of the future teacher in the context of the cultural paradigm of education [Kul'turolohichna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya v konteksti kul'turolohichnoyi paradyhmy osvity], Molod' i rynek. No.8(163), pp.90-94.
7. Pometun, O.I., 2004, Theory and practice of consistent implementation of a competent approach in the experience of foreign countries, Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library for educational policy [Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krayin, Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: Biblioteka z osvitr'oyi polityky], red. O.V. Ovcharuk, K. : "K.I.S.", P. 15 - 24.
8. Dubaseniuk, O.A. red., 2011, Professional pedagogical education: competence approach: monograph [Profesiyna pedahohichna osvita: kompetentnisnyy pidkhid: monohrafiya], Zhytomyr, 412 p.
9. Savchenko, O. Ya., 2007, Vykhovnyy potentsial pochatkovoyi osvity [Educational potential of elementary education], K.: SPD "Tsudinovich T. I.", 204 p.
10. Selevko, G., 2004, Competence and their classification [Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya], Narodnoye obrazovaniye, No. 4, pp. 138-143.
11. Slastenin V. A., Podymova L. S., 1997, Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity], Master, Moscow, 27p.
12. S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa, red., 2000, Dictionary of foreign words [Slovyk inshomovnykh sliv], K. : Naukova Dumka, 680 p.
13. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N., 2008, Competence as a didactic concept: content, structure and design models [Kompetentnost' kak didakticheskoye ponyatiye: soderzhaniye, struktura i modeli konstruirovaniya], Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda, red. A. A. Orlova, Tula: Publishing house of Tula, pp. 117-137.

В статті представлено теоретичне обґрунтування сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Авторами проаналізовані різноаспектні наукові визначення ключових дефініцій дослідження в трудах вітчизняних і зарубіжних учених. Вперше представлено авторське визначення поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». Вияснено, що культурологічна компетентність є неотъемлемою складовою професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: культурологічний підхід, компетентність, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів, професійна діяльність, професійна підготовка.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the sense of cultural competence of future primary school teachers. Research

methodology included: study and analysis of philosophical, psychological, pedagogical and cultural literature in order to theoretically summarize the key points. Analysis of the works of national and foreign scientists has made it possible to define competence as an attribute of professionalism and to view it from two positions: level of professional development of the subject and element of overall mental characteristics. This is a specific personality formation that occurs in the course of learning a professional activity. The cultural competence of the future primary school teacher has been defined as an integrative quality of personality, a component of professional competence that allows to: feel the object of a cultural and historical process, specialist with a broad outlook in various fields of science and art; understand the patterns of cultural development as a process of creating, preserving, and transmitting universal and national values; navigate the traditions, realities, customs, spiritual values of other nations; carry out professional activities and interaction with students, parents, colleagues, operating cultural components and images of different peoples; effectively implement interlanguage, intercultural and professional communication. Cultural competence is an element that ensures the competitiveness of future primary school teachers, because today, not only professional knowledge, skills, creative abilities, but also personal qualities formed on ethnocultural, national and community values are required for effective professional activity. The author has defined the conception of "cultural competence of future primary school teachers". The main points and conclusions of the research can be used in the process of cultural preparation of future primary school teachers at higher educational establishments.

Key words: cultural approach, competence, cultural competence of future primary school teachers, professional activity, professional training.

УДК 378.011

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-56-60

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

orcid id: 0000-0001-6248-8468

СУБ'ЄКТНІ ВЛАСТИВОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено аналіз проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників у науково-педагогічній літературі та практиці. Виділено основні характеристики суб'єкта діяльності, на основі яких визначено суб'єктну характеристику майбутнього педагогічного працівника, яка в свою чергу включає в себе: спрямованість особистості, професійну та психологічну компетентності. Встановлено, що управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника як суб'єкта професійної активності може здійснюватися в умовах, які відповідають вимогам творчої фахової діяльності.

Ключові слова: суб'єктність, управління розвитком, здібності, суб'єктна характеристика педагогічного працівника.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема суб'єктності в освіті набула статусу об'єкта спеціального вивчення, зокрема, розвиток педагогічних працівників, як суб'єкта діяльності, стає метою сучасної освіти та важливою проблемою у педагогічній та психологічній галузях.

В останні десятиліття в теорії та практиці реформування системи освіти розроблено низку нормативних документів («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), в яких суб'єктні характеристики учасників освітнього процесу розглянуто як результат освітніх впливів і рушійних сил їхніх змін.

Зокрема, у розділі II п. 1 Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що мета державної політики щодо розвитку освіти «... полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати та зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [8].

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [10] суб'єктність педагогів відображається крізь призму педагогічної автономії вчителя, а саме: створення програм; розробка власної системи оцінювання та заохочення учня (зі створенням шкали переведення у 12-бальну шкалу); підвищенні кваліфікації за власним вибором і за кошт держави.

З огляду на зазначене, перспективність дослідження проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників зумовлена низкою чинників: зміною цілей загальної середньої освіти, що спричиняє її зосередженість на потребах особистості здобувача освіти та його становлення як суб'єкта освітньої діяльності; реалізацією концепції Нової української школи, яка спрямована на розвиток особистості здобувача освіти, як

конкурентоздатного випускника, який уміє навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі; дослідженням практичного втілення ідей особистісно орієнтованої та суб'єктно-діяльнісної освіти, що передбачає її варіативність; модернізацією педагогічної освіти, що має на меті посилення суб'єктної спрямованості, надання їй системного гуманістичного та фахового характеру, гармонізації суб'єктної, професійної та фахової складників підготовки майбутніх педагогічних працівників.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Історія становлення суб'єктного підходу висвітлена у наукових працях А. Брушлінського, М. Лютер, Дж. Піко делла Мірандола, С. Максименка, А. Маркова, В. Петровського, С. Рубінштейна, О. Савченко, В. Татенка, В. Чернобровкіна, Ш. Бюлера, Ф. Гізе, П. Жане, Г. Лемана та ін. Так, у роботах М. Лютера поняття «людського індивіда» розглядається в «статусі» суб'єкта. В епоху Відродження формується уявлення про спроможність людини пізнавати і творити світ за своїми проектами, а саме Дж. Піко делла Мірандола розглядає людину як єдину істоту в світі, що здатна довільно розвиватися та вільно формувати своє буття [13].

Сучасні дослідники (С. Максименко, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Савченко та ін.) суб'єктність розглядають як невід'ємну характеристику суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу. Психологічні аспекти формування особистості як суб'єкта діяльності представлені в дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Беха, Н. Богдановича, В. Рибалко, С. Рогова, В. Татенка, Д. Фельдштейна та ін.

На думку В. Варданяна, М. Енєєва, С. Жорнікса, В. Іванова, В. Куцова, С. Максименко, А. Маслоу, Ф. Мухаметзянова, Ю. Поваренков, В. Слободчикова, В. Ягупова, О. Яркіна рівень сформованості якостей суб'єктності майбутнього педагогічного працівника відображається в його навчальній і професійній діяльності; особистому та професійному спілкуванні; суспільній культурі та поведінці.

Становленню суб'єктності проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі сприяли положення про гуманізацію освіти

(О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинський та ін.); суб'єкт-суб'єктний підхід до педагогічної співдії (І. Бех, М. Левківський, О. Ліннік та ін.) з його втіленням у методи «від серця до серця» (І. Янкович, О. Янкович); особистісно-зорієнтовану освіту (І. Бех, В. Ягупов та ін.) з її особистісно-розвивальним (І. Якиманська), суб'єкт-розвивальним контекстом (В. Петровський) та суб'єкт-діалогічною основою (О. Петренко).

Разом з тим, зважаючи на великий доробок окресленої проблеми, недостатньо розкритим залишається питання управління розвитком суб'єктності майбутніх педагогічних працівників.

Мета статті: аналіз наукових досліджень щодо проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників освіти та її вплив на визначення їх суб'єктної характеристики. Відповідно до мети визначено такі завдання: здійснити аналіз проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників у науково-педагогічній літературі та практиці; уточнити зміст понять у контексті окресленої проблеми; визначити суб'єктну характеристику майбутнього педагогічного працівника.

Результати дослідження. Під впливом сучасних тенденцій у психологічній і педагогічній науках домінує думка, яка визначає

найбільш цінне для особистості психічне, внутрішнє та суб'єктивне. Тому спрямованість педагога як суб'єкта на пізнання власного психічного життя становить гносеологічний аспект предмета психології та важливий освітній аспект роботи будь-якого педагогічного працівника у закладі освіти, який є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності.

Досліджуючи теоретичні аспекти щодо розвитку майбутніх педагогічних працівників, як суб'єктів освітнього процесу, з'ясовано, що єдиного визначення цього поняття не існує. Узагальнюючи визначення вчених, які вивчали це питання [1; 10], сформулюємо поняття «розвиток майбутніх педагогічних працівників», яке на нашу думку, є безперервним процесом удосконалення їхніх якісних характеристик з метою забезпечення їх гармонійного розвитку і підвищення ефективності та якості діяльності закладу освіти. Говорячи про управління їх розвитком, то це поняття визначаємо як розробку та реалізацію заходів, які спрямовані на вдосконалення якісних характеристик, а саме: навичок, знань, мотивації, компетентностей тощо.

На думку М. Виноградського розвиток педагогів повинен здійснюватись у трьох основних напрямках (рис. 1) [3]:

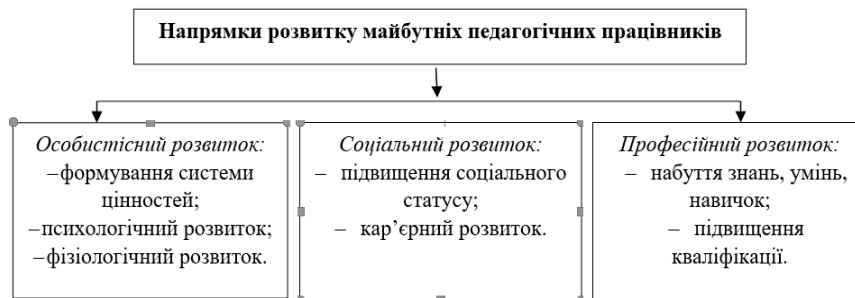


Рис.1. Напрямки розвитку майбутніх педагогічних працівників

З огляду на вищезазначене, динаміка професійного становлення майбутніх педагогічних працівників відображає зміну професійної самосвідомості, перехід від диференційованого усвідомлення в собі окремих професійно значущих якостей до інтегрального, цілісного усвідомлення себе у ролі суб'єкта фахової діяльності.

У дисертаційному дослідженні Т. Гальцева виділяє основні психологічні умови формування професійного становлення особистості: посилення професійної мотивації; наявність сучасної моделі професії в свідомості студента; внутрішнє ухвалення вимог професії; адекватна самооцінка своїх особових якостей, можливостей, здібностей; позитивне відношення до себе як суб'єктові – майбутньому професіоналові; оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування; накопичення досвіду виконання професійних завдань [5]. На думку дослідниці, розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу, зрілості та майстерності, найактивніше відбувається безпосередньо у професійній діяльності.

Педагогічна діяльність вимагає спеціальних здібностей та якостей особистості, особливо тих, які проявляють її суб'єктність: здібностей до організації й управління колективом, навчання і виховання [6]. Важливим складником педагогічної активності, в якій розкривається суб'єктність педагогів, є схильність до педагогічної діяльності. Схильність та інтерес мотивують самостійну активність і стають умовою успішності у професійній діяльності.

Схильність у вітчизняній психології розуміється переважно як «...прагнення до певного виду діяльності, спрямованість на неї, що свідчить про наявність певних природних передумов відповідних здібностей» [11]. Педагогічні здібності є індивідуальними стійкими властивостями особистості, які знаходяться в специфічній чутливості до об'єкту, способів, умов педагогічної роботи та створення продуктивних моделей,

формування необхідних якостей в особі вихованця [6]. Також важливим чинником активності є здібність до творчості (креативність), як одна з основних здібностей педагога.

Процес професійного становлення у психологічних працях розглядається як процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення та майстерність. У цьому процесі відбуваються такі прогресивні зміни особистості: змінюється її спрямованість; система потреб; розширюється коло інтересів; актуалізуються мотиви досягнення; збільшується потреба в самореалізації; збільшується досвід і підвищується кваліфікація; підвищується компетентність; розвиваються і розширюються вміння і навички; опановуються нові алгоритми ухвалення рішень; розвиваються складні професійно важливі якості, обумовлені специфікою діяльності; розвиваються індивідуально-ділові якості; підвищується психологічна готовність до діяльності в різних умовах [6].

Сучасній людині украй необхідна добре розвинена потреба спостереження, багата уява, самостійність мислення і діяльності. Ці здібності можна розвинути постійним зануренням у вирішення різноманітних проблемних ситуацій, які вимагають знань і створюють умови для їх використання, для збагачення новою інформацією, її перевірки і включення в запас наявних знань. Особистість починає діяти самостійно, коли їй необхідно виконати певне завдання. Така ситуація вимагає її участі пам'яті, але, перш за все, зусилля мислення, творчої напруги уяви, а часто й уважного спостереження. Суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду [9]. Суб'єктний досвід формується на основі пережитого (особистісна компетентність). Він включає в себе усвідомлення можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, ієрархію переваг, бажань людини. Суб'єктний досвід

надає людині можливість ставити власні завдання, вибирати відповідне їй значуще завдання із тих, що нав'язуються ззовні. Науковець пропонує виділити п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, переваги, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції). Кожен із компонентів реалізується в потребнісній, діяльнісній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини – у сфері потягу, інтересів, повинності. Взаємодія компонентів досвіду суб'єкта забезпечує активні, цілеспрямовані, усвідомлені та скоординовані з іншими діями щодо вирішення творчих завдань, саморозвитку.

На наш погляд, у межах суб'єктного підходу стає можливим вибудувати структуру саморозвитку особистості, де основними елементами є: суб'єкт, об'єкт, характер суб'єкт-об'єктного відношення. У ній суб'єкт – особистість, об'єкт – особистість. Згідно з можливим трактуванням природи особистості, при збереженні цілісності особистість є поліморфною структурою, що включає різного роду субособистісні утворення. Особистість у суб'єктному просторі (просторі внутрішнього світу) виступає у вигляді безлічі «осіб», здатних займати різні позиції, виконувати різні функції. При здійсненні саморозвитку особистість виконує одночасно ролі і суб'єкта, і об'єкта. Саморозвиток як «розвиток самого себе» стає зрозумілим, якщо уявити, що у внутрішньому особистісному просторі існує два «Я»: «те, яке розвиває (суб'єкт)» і «те, яке розвиває (об'єкт)». Особистість тоді є суб'єктом буття, якщо її активність спрямована на зміну себе, зростання, становлення, іншими словами, на розвиток. Об'єкт розвитку може бути описаний як деяка частина внутрішнього світу особистості, на яку, по-перше, особистість як суб'єкт спрямовує свої дії з метою самозміни і яка, по-друге, піддається цьому впливу суб'єкта.

Суб'єкт-об'єктні відносини в структурі саморозвитку мають характер управління. Для відповіді на питання про відносини, що зв'язують суб'єкт і об'єкт, звернемося до розгляду основних суб'єктних функцій. «Першою функцією суб'єкта є здійснення творчо-перетворювальної активності. Об'єктом при цьому може виступати будь-який матеріальний чи духовний предмет, будь-яка людина, сам діяч. При розгляді саморозвитку особистості об'єктом перетворення виступає сама особистість (Я-як-інший). Другою є функція саморегуляції (К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький та ін.) або самоврядування (Л. Алексєєва, Г. Нікіфоров). Зокрема Г. Нікіфоров і Л. Алексєєва

розрізняють поняття «саморегуляція» і «самоврядування», виділяючи самоврядування як більш загальну категорію. Г. Нікіфоров зауважує, що особливістю саморегулювання є виконання того, що було заплановано. Перехід від самоврядування до саморегулювання є переходом від задуму, ідеї, до втілення їх у життя. Л. Алексєєва співвідносить саморегуляцію з однією з основних функцій психіки (відображення, ставлення, регуляція) і визначає її як етап загального процесу самоврядування. У разі розгляду суб'єкта розвитку ці функції конкретизуються в такий спосіб. Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком» [7, с. 85].

Аналізуючи науковий доробок учених [2; 9] можна виділити такі основні характеристики суб'єкта діяльності: суб'єкт передбачає наявність об'єкта; суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної; суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми; суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття; суб'єктність є динамічним началом, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною; суб'єктність є категорія інтерпсихічна; особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність тощо.

На основі визначених характеристик суб'єкта І. Вільша [4] вбачаємо можливість аналізу можливості їх відтворення на підготовці майбутніх педагогічних працівників. Суб'єктна характеристика педагогічного працівника, як суспільного суб'єкта, поєднує у собі дві сфери: аксіологічну (цінності) та когнітивну (знання), яка включає загальнокультурні і предметно-професійні компетентності. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, педагогічний працівник завжди є особистістю у всій різноманітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей.

Отже, розвиток суб'єктності майбутнього педагогічного працівника у закладах вищої освіти здійснюється на основі аксіологічного, суб'єктно-діялісного, компетентнісного і інших підходів. Основними суб'єктними характеристиками педагогічного працівника визначасмо: професійну спрямованість особистості, професійну і психологічну компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Структура суб'єктних характеристик педагогічного працівника

Суб'єктні характеристики педагогічного працівника		
професійна спрямованість особистості	професійна компетентність	психологічна компетентність
– інтерес до педагогічної діяльності; – здатність виконувати професійні функції; – емоційне ставлення до фахової діяльності тощо.	– здатність до планування та здійснення освітнього процесу; – здатність до рефлексії та професійного саморозвитку; – узагальнення та презентація власного професійного розвитку тощо	– професійна самосвідомість, – саморозвиток, – самопізнання, – здатність протидіяти емоційному вигоранню

Отже, педагог як суб'єкт педагогічної діяльності поєднує в собі індивідуальні, особистісні, суб'єктні властивості, що забезпечує ефективність та якість його професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, суб'єктність є внутрішньою якістю педагогічного працівника, сутність якої полягає у наявності власної громадянської позиції, ставлення до життєдіяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві цінностями, нормами та принципами, прийняття професійно-педагогічної етики й управління ними у процесі реалізації власних трудових функцій.

Вищевикладене дозволяє констатувати, що суб'єктність педагогічного працівника – це те, що належить педагогові як

суб'єктові професійної діяльності. Управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника, як суб'єкта професійної активності, може здійснюватися в умовах, які відповідають вимогам творчої педагогічної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив нам виділити основні характеристики суб'єкта діяльності, на основі яких було визначено суб'єктну характеристику педагогічного працівника: спрямованість особистості, професійна (здатність до планування та здійснення освітнього процесу, здатність до рефлексії та професійного саморозвитку, узагальнення та презентація власного професійного розвитку тощо) та психологічна (професійна самосвідомість, саморозвиток,

самопізнання, здатність протидіяти емоційному вигоранню тощо) компетентності, які в свою чергу супроводжується реалізацією низкою функцій, серед яких виділяємо такі: організація та планування діяльності здобувачів освіти і своєї власної; розподіл завдань, контроль за їх виконанням; підготовка і проведення навчальних занять; перевірка й оцінювання результатів роботи здобувачів освіти; ознайомлення з інноваціями в світі науки, техніки і культури; висунення й впровадження нових ідей і пропозицій в

педагогічну галузь; співпраця з батьками учнів; проведення педагогічних заходів і зборів; вміння вести звітну документацію, використовуючи сучасні технології; підвищення власної кваліфікації, вдосконалення фахових умінь тощо.

Серед напрямів подальших досліджень вбачаємо розробку системи управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника та обґрунтування її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л.В., Стельмашенко О.В. Стратегічне управління персоналом підприємства: навч. посіб. Київ: Знання, 2011. 229 с.
2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*. Київ: Либідь, 2006. С. 52–70.
3. Виноградський М.Д., Беляєва С.В., Виноградська А.М., Шкапова О.М. Управління персоналом: Навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 504 с.
4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості. *Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого педагогічні проблеми сучасної освіти*. Матер. ПІ Харків. Міжнар. психол. читань. Харків, 1999. С. 20-22.
5. Гальцева Т.О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 206 с.
6. Дьяков С.І. Психологічна культура як чинник зростання самостійної активності особистості студента. *Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка. Київ, 2003. Т.5. Ч.7. С. 81-85.
7. Кузікова С. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 77-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2013_1_9 (дата звернення: 03.02.2020).
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, (2012 р., у тому числі щодо стратегії розвитку професійно-технічної освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).
9. Осницький А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности». Москва, 2001. 28 с.
10. Про загальну середню освіту. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232> (дата звернення: 22.01.2020).
11. Свендицкий А. Л. Краткий психологический словарь. Москва: ТК Велби, Проспект, 2008. 512 с., С. 400-401.
12. Татаревська М. С., Савченко Г. О., Татаревська М. С. Управління розвитком персоналу: Навчальний посібник. Одеса: Атлант, 2013. 427 с.
13. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 316-358.

References

1. Balabanova L.V., Stelmashenko O.V. (2011) Stratehichne upravlinnia personalom pidpriemstva: navch. posib. Kyiv: Znannia. 229 s.
2. Bondarenko O. F. (2006) Subiektnist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznianoї tradytsii u psykoterapii. *Liudyna. Subiekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii*. Kyiv: Lybid. S. 52–70.
3. Vynohradskyi M.D., Beliaieva S.V., Vynohradskaya A.M., Shkapova O.M. (2006) Upravlinnia personalom: Navch. posibnyk. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 504 s.
4. Vilsh I. (1999) Subiektnist indyvida u svitli kontseptsii stalykh indyvidualnykh rys osobystosti. *Osobystist i transformatsiini protsesy u suspilstvi: Psykholoho pedahohichni problemy suchasnoi osvity*: Mater. PI Kharkiv. Mizhnar. psykol. chytan. Kharkiv. S. 20-22.
5. Halseva T.O. (2003) Psykholohichni osoblyvosti vkluchennia vchytelia v pedahohichni systemy navchannia: dys.... kandydata psykol. nauk: 19.00.07. Kyiv. 206 s.
6. Diakov S.I. (2003) Psykholohichna kultura yak chynnyk zrostannia samostiinoi aktyvnosti osobystosti studenta. *Zbiryk nauk. prats Instytutu psykolohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy* / Za red. S.D. Maksymenka. Kyiv.. T.5. Ch.7. S. 81-85.
7. Kuzikova S. (2013) Samorozvytok osobystosti: subiektnyi pidkhid. *Psykholohiia osobystosti*. № 1. S. 77-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2013_1_9 (data zvernennia: 03.02.2020).
8. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012 – 2021 roky, (2012 r., u tomu chysli shchodo stratehii rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (data zvernennia: 12.01.2020).
9. Osnytskyi A.K. Struktura, soderzhanye u funktsyy rehuliatornoho opyta cheloveka (2001): avtoref. dys. na soyskanye uch. stepeny d-ra. psykol. nauk: spets. 19.00.01 «Obshchaia psykholohiia, ystoryia psykholohyy, psykholohiia lychnosti». Moskva. 28 s.
10. Pro zahalnu seredniu osvitu. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232> (data zvernennia: 22.01.2020).
11. Sventsytyskyi A.L. (2008) Kratyky psykholohycheskyi slovar. Moskva: TK Velby, Prospekt., 512 s., S. 400-401.
12. Tatarevska M.S., Savchenko H.O., Tatarevska M.S. (2013) Upravlinnia rozvytkom personalu: Navchalnyi posibnyk. Odesa: Atlant. 427 s.
13. Tatenko V. O. (2006) Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasniy psykholohii. *Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii* / za zah. red. V. O. Tatenka. Kyiv: Lybid. S. 316-358.

В статті проведено аналіз проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогів в науково-педагогічній літературі та практиці. Виділені основні характеристики суб'єкта діяльності, на основі яких визначені суб'єктні характеристики майбутнього педагога, котра в свою чергу включає в себе: направленість особистості, професійну та психологічну компетентності. Виявлено, що розвитку суб'єктності майбутнього педагога як суб'єкта професійної активності може здійснюватися в умовах, що відповідають вимогам творчої професійної діяльності.

Ключові слова: суб'єктність, управління розвитком, здатності, суб'єктна характеристика педагога.

The article analyzes the problem of the development of the subjectivity of future pedagogical staff in scientific-pedagogical literature and practice. The content of the concepts in the context of the problem is clarified: "subjectivity of pedagogical workers" (continuous process of improving the qualitative characteristics of the teacher in order to ensure their harmonious development and improving the efficiency and quality of activity of the

educational institution), "management of the development of the subjectivity of pedagogical workers" (development and implementation of measures aimed at improving the qualitative characteristics, namely: skills, knowledge, motivation, competences, etc.). The main characteristics of the subject of activity (presence of the object; the subject is public; the public subject has a form of realization; the collective subject is represented in each; the subject is formed in the subject activity; the subject is consciously acting subjectivity is determined by the system of relationships; subjectivity is the unity of communication, activity, self-awareness and being; subjectivity is a dynamic beginning; subjectivity is a category of interpsychic personality; personality as a subject manifests itself in being organized, organized, patient honors, self-discipline, creativity, etc.), on the basis of which a subjective characteristic of the future pedagogical worker is defined, which in turn includes: personality orientation, professional orientation (ability to plan and implement the educational process, ability to reflect and professional self-development, generalization presentation of one's own professional development, etc.) and psychological (professional self-awareness, self-development, self-knowledge, ability to counteract emotional burnout, etc.). It has been established that the development of the subjectivity of the future pedagogical worker as a subject of professional activity can be carried out in conditions that meet the requirements of creative professional activity.

Key words: subjectivity, developmental management, abilities, subjective characterization of the pedagogical employee.

УДК:378;45-54/456;12

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-60-63

Гнатик Каталін Бейлівна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

Лізак Катерина Михайлівна,

старший викладач,

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті виокремлено сукупність дієвих педагогічних умов і обґрунтовано основні складники структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Проаналізовано змістове наповнення категорій «умова», «педагогічна умова». Встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови: формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів; забезпечення формування професійного світогляду майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру; використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна ідентичність, модель, структурно-функціональна модель, майбутні бакалаври іноземної мови, студенти.

Постановка проблеми. В умовах бурхливих технологічних змін, що відбуваються в сучасному світі, набуває актуальності впровадження нових підходів до змісту вищої освіти й підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Гуманізація вищої філологічної освіти забезпечує динаміку розвитку професійного потенціалу студентів філологічних спеціальностей не тільки як носіїв нормативної комунікації та мовного коду, а й як творчої, психологічно стійкої особистості, здатної креативно мислити й оцінювати педагогічні ситуації, використовувати у професійній практиці придбаний протягом навчання досвід спілкування в умовах освітнього простору.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні науковці визначають професіоналізацію особистості. Тому спостерігається підвищений інтерес дослідників до проблеми формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, що пояснюється зміною традиційної парадигми освіти на особистісно орієнтовану. Актуальність вивчення професійної ідентичності майбутніх педагогічних кадрів значно зростає в зв'язку з удосконаленням сучасної системи освіти України, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців. У контексті нашого дослідження це стане можливим за умов, якщо майбутні бакалаври іноземної мови володітимуть високим рівнем професійної ідентичності. Задля реалізації завдань наукового пошуку слід виокремити й обґрунтувати педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови та структурно-функціональну модель такого процесу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. До проблематики професійної ідентичності були звернені погляди науковців в роботах Г. Гарбузової, О. Єрмолаєвої, І. Родікіної, У. Родигіної, Л. Шнейдер. Актуальність цієї проблематики викликано її високою практичною значущістю, безпосередньо пов'язаною з проблемами ефективності трудової діяльності,

професійної адаптації, професійного навчання, професійного розвитку в цілому. Однак нами не знайдено напрацювань сучасних науковців, де б предметом наукового пошуку виступала професійна ідентичність майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Мета статті: виокремлення сукупності дієвих педагогічних умов та обґрунтування структурних складових структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Результати дослідження. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «педагогічна умова». Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити різні аспекти визначення поняття «умова» в такому розумінні: філософська категорія, що відображає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких його існування неможливе [3]; важливий чинник підвищення ефективності будь-якої діяльності [2]; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1].

У довідниковій літературі сутність поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [4, с. 1506]. Великий тлумачний словник визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін що домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких щось відбувається чи залежить будь-що [4, с. 776]. Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [4, с. 818].

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності щодо тлумачення самого поняття «педагогічна умова». У науковій літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність

об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань (В. Андрєєв, Л. Петухова, Р. Серьожникова та ін.). При цьому дослідники до педагогічних відносять лише ті умови, які свідомо створюються в освітньому середовищі, в педагогічному процесі, а їх реалізація забезпечує успішний його перебіг (Т. Крюкова). Спільною рисою наведених визначень є трактування педагогічних умов як чинників позитивного впливу на протікання педагогічних процесів або функціонування педагогічних систем для підвищення їхньої результативності.

Таким чином, на основі аналізу окреслених позицій щодо визначення поняття «педагогічні умови», виокремимо низку положень, важливих для нашого дослідження:

1) педагогічні умови є основним дієвим чинником цілісного освітнього процесу;

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища (цілеспрямовано конструюються заходи взаємодії суб'єктів освіти (викладачів і студентів), змісту, форм, методів і прийомів навчання, програмно-методичного забезпечення освітнього процесу та матеріально-просторового середовища (навчальні лабораторії, технічне обладнання тощо), що забезпечують функціонування професійної підготовки студентів;

3) у структурі педагогічних умов виокремлюють внутрішні чинники (забезпечують розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу) і зовнішні елементи (сприяють формуванню процесуальної складової педагогічної системи);

4) реалізація коректно відібраних педагогічних умов забезпечує ефективність функціонування професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Узагальнивши наведені визначення, під педагогічними умовами розуміємо взаємопов'язану сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, засобів і заходів, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Зазначимо, що педагогічні умови виокремлено таким чином, щоб їхня реалізація максимально ефективно впливала на формування всіх компонентів професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Припускалося, що ефективне вирішення окресленої проблеми, якості отриманих результатів залежатиме від упровадження в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти відповідних педагогічних умов.

На основі використання методів аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови:

1) формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів;

2) забезпечення формування професійного світогляду майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру;

3) використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності;

4) організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

Процес формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови розуміли як комплекс взаємопов'язаних заходів, що створювали педагогічні умови, реалізація яких забезпечувала формування досліджуваного феномену. В цьому контексті виникає необхідність розробки структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, яка поєднуватиме всі складники такого процесу.

Для розробки структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу враховувалося, що відповідні структури освітнього процесу дають уявлення про стандарти успішного виконання професійної діяльності; дозволяють підвищити

ефективність навчання та розвиток майбутніх педагогів. Ми погоджуємося з думкою науковців, що призначення будь-якої розробленої моделі – це фіксація найголовніших ознак об'єкта вивчення. Відтак модель може бути створена внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які моделюються, виступає як аналогія, є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Модель у педагогічному дослідженні розглядається як штучно створена схема, конструкція, яка відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді основні складники (структуру) досліджуваного процесу, між якими формуються певні взаємозв'язки, відносини, визначаються напрями взаємовпливу та ін.

У контексті дослідження нам імпонує визначення поняття «модель», яке дає В. Вихрущ. Під моделлю науковець розуміє таку уявну або матеріально зrealізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [5]. Наприклад, модель такого об'єкта дослідження, як освітній процес, враховуючи загальнонаукові аспекти моделювання, відображає методологічні засади (підходи і принципи) організації професійної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтований відбір змісту й обсягу необхідної інформації, узгодженої з цілями та завданнями навчання відповідно до профілю підготовки, рівня підготовки чи компетентності й пізнавальних можливостей студентів. Така науково, методологічно і методично обґрунтована модель об'єкта вивчення дає змогу врахувати в дослідженні низку різнопланових обставин (методологічних, психолого-педагогічних, організаційних, дидактичних та ін.).

Розрізняючи моделі за способом репрезентації оригіналу, В. Вихрущ виокремлює два класи таких структурованих схематичних об'єктів: матеріальні й уявні. До перших науковець відносить моделі, які сконструйовані людиною штучно чи взяті з природи як зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні, або ідеальні моделі конструюються дослідниками у вигляді уявних образів (схем), фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і бувають фізичні, математичні, логічні тощо [6].

Нині однією з найбільш повних є класифікація моделей, запропонована К. Кравченком, який поділяє моделі за такими ознаками: 1) *за видом*: матеріальні, ідеальні, предметні, символічні; 2) *за формою відображення*: механічні, логічні та математичні; 3) *за предметом дослідження*: фізичні, хімічні, технічні тощо; 4) *за природою явищ*: соціальні, економічні, біологічні, психологічні, педагогічні; 5) *за завданням дослідження*: евристичні, прогностичні; 6) *за ступенем точності*: приближені, точні, достовірні, можливі тощо; 7) *за обсягом*: повні та неповні; 8) *за властивостями відображення*: функціональні, інформаційні, системні; 9) *за способом вираження*: знакові, речові (матеріальні), графічні [8, с. 24].

З метою розробки структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови конкретизуємо її основні складники. В контексті нашого дослідження такими складниками визначені: мета, методологічні підходи до формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, принципи навчання, етапи формування професійної ідентичності студентів цієї спеціальності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості досліджуваної професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Розроблена структурно-функціональна модель представлена у вигляді взаємопов'язаних загальних складників – блоків: теоретико-методологічного, діагностичного, діяльнісно-практичного, результативно-аналітичного. Початковим елементом моделі визначено мету, яка відображає специфіку організації наукового дослідження – формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, що поєднана з очікуваним результатом наукової розвідки.

Реалізація моделі здійснювалася впродовж кількох етапів,

узгоджених з назвами відповідних блоків. Так, теоретико-методологічний блок поєднує систематизовані ключові наукові підходи та принципи, що забезпечують ефективність формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. У змістовно-організаційному блоці окреслено дисципліни, в процесі вивчення яких організовувалася дослідно-експериментальна робота, виокремлено педагогічні умови, які реалізовувалися в підготовці майбутніх бакалаврів іноземної мови.

У діяльнісно-практичному блоці структурно-функціональної моделі конкретизовано педагогічні технології та методичне забезпечення, що використовувалися в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови з метою формування професійної ідентичності та спрямовувалися на створення контекстного навчального середовища. Діяльнісний аспект структурно-функціональної моделі підкреслюється ще й тим, що за наявності у студентів задовільного і низького рівнів професійної ідентичності викладач може вдосконалити професійну підготовку цих студентів, використовуючи поетапність впровадження розробленої моделі. Результативно-аналітичний блок структурно-функціональної моделі відбиває сформованість компонентів (аксіологічно-мотиваційного, когнітивного, комунікативно-мовного, рефлексивного) та рівні (високий, достатній, задовільний, низький) професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Про цілісність анонсованої структурно-функціональної моделі свідчить те, що мета, результат і всі її блоки взаємопов'язані між собою.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Шляхом використання методів аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови: формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів; забезпечення формування професійного світогляду майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру; використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

Розроблена структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови базується на взаємозв'язку всіх її структурних елементів і відображає комплексну реалізацію усіх визначених у дослідженні педагогічних умов. Відтак актуалізується проблема розкриття сутності та специфіки організаційних і методичних процесів реалізації педагогічних умов і запропонованої моделі в ході проведення експериментального дослідження з формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, що є перспективами подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
2. Бондаренко Н. Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 162 с.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. К. : КНЕУ, 2004. 383 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К. : Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Вихруш В. О. Методологія та методика науковогодослідження. Тернопіль: ТАІП, 2015. 243 с.
6. Вихруш В. О. Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 22. С. 35–41.
7. Водяха А. А. Исследование ценностно-смысловых ориентаций личности как фактора сформированности профессиональной идентичности врача. *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 324. С. 321–324.
8. Кравченко К. А. Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов : метод. рек. Умань : Соцінський, 2013. 86 с.

References

1. Andreyev V. I. Pedagogika : uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 2-ye izd. Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2006. 608 s.
2. Bondarenko N. YU. Stanovleniye ekzistentsial'nykh tsennostey budushchikh uchiteley v protsesse interaktivnogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Rostov-na-Donu, 2006. 162 s.
3. Butenko N. YU. Komunikativni protsesy u navchanni : pidruchnyk. K. : KNEU, 2004. 383 s.
4. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyimovy / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. K. : Irpin' : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
5. Vykhruyshch V.O. Metodolohiya ta metodyka naukovohodoslidzhennya. Ternopil': TAYP, 2015. 243 s.
6. Vykhruyshch V. O. Paradyhmal'nyy pidkhid ta modelinavchannyardoslykh u suchasniy vyshchiyosviti. *Pedahohichnyy dyskurs*. 2017. Vyp. 22. S. 35–41.
7. Vodyakha A. A. Issledovaniye tsennostno-smyslovykh oriyentatsiy lichnosti kak faktora sformirovanosti professional'noy identichnosti vracha. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009. № 324. S. 321–324.
8. Kravchenko K. A. Vykorystannya dosvidu systemy vyshchoyi osvity FRN u pidhotovtsi vchyteliv inozemnykh mov : metod. rek. Uman' : Sochins'kyy, 2013. 86 s.

В статье выделена совокупность действенных педагогических условий и обоснованы основные составляющие структурно-функциональной модели формирования профессиональной идентичности будущих бакалавров иностранного языка. Проанализировано содержательное наполнение категорий «условие», «педагогическое условие». Установлено, что эффективное влияние на процесс формирования исследуемого феномена обеспечат такие педагогические условия: формирование положительного «Я-образа» профессионала в сознании студентов путем использования метода кейсов; обеспечение формирования профессионального мировоззрения будущих бакалавров иностранного языка на основе расширения содержания учебных дисциплин информацией междисциплинарного характера; использование образовательного контекста профессиональной подготовки будущих бакалавров иностранного языка как среды для формирования профессиональной идентичности; организация рефлексивно-творческой учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная идентичность, модель, структурно-функциональная модель, будущие бакалавры иностранного языка, студенты.

The article identifies a set of effective pedagogical conditions and substantiates the main components of the structural and functional model of future bachelors' professional identity formation in foreign language teaching. The content of the categories "condition" and "pedagogical condition" have been analyzed. It has been summarized that the common feature of these definitions is the interpretation of pedagogical conditions as factors of positive influence on the course of pedagogical processes or the functioning of pedagogical systems to improve their effectiveness. Generally, the pedagogical conditions are distinguished in such a way that their implementation maximally effectively influences the formation of all components of future bachelors' professional identity. It was assumed that the effective solution of the problem is the quality of the obtained results which will depend on the introduction of appropriate pedagogical conditions in the educational process of institutions of higher education, it will provide an effective influence on the process of formation of the phenomenon under study: formation of a positive "I-image" by using the method of cases; formation of a professional outlook on the basis of expanding the content of academic disciplines; the use of educational context for training of future foreign language bachelors to form their professional identity; organization of students' reflective and creative educational activity. In order to develop a structural and functional model for the formation of future bachelors' professional identity there have been specified: the purpose, methodological approaches, principles of study, stages, the criteria and levels of future bachelors' professional identity. The result is a developed structural and functional model presented in the form of interconnected blocks: theoretical, methodological, diagnostic, activity-practical, result-analytical. The author's structural-functional model of forming the future bachelors' professional identity in foreign language teaching is based on the interrelation of structural elements and reflects the complex realization of all pedagogical conditions defined in the study.

Key words: pedagogical conditions, professional identity, model, structural and functional model, future bachelors in foreign language teaching, students.

УДК 37; 364.444:378.1

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-63-66

Гончаренко Олена Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
orcid id 0000-0002-5866-6839

Полянничко Анжела Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми
orcid id 0000-0003-3729-3452

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті висвітлено зміст і напрями медико-соціальної роботи, окреслено перелік функціональних завдань, які стоять перед соціальним працівником в системі охорони здоров'я. Авторкою доводиться необхідність введення медико-соціальної складової до фахової підготовки соціальних працівників, зокрема на магістерських програмах із соціальної роботи, та підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери, які потребують спеціалізованих знань щодо певних сфер охорони здоров'я населення.

Ключові слова: здоров'я, медико-соціальні аспекти здоров'я, медико-соціальна робота, медико-соціальна допомога, підготовка соціальних працівників медико-соціального спрямування.

Постановка проблеми. В умовах політичних, економічних і соціальних трансформацій останніх десятиліть показники здоров'я населення погіршується, що веде до посилення медико-соціальних проблем в суспільстві. Це обумовлює об'єктивну потребу в розвитку нових ефективних технологій вирішення взаємопов'язаних проблем соціального і медичного характеру на якісно новому комплексно-інтегративному рівні. Серед таких технологій істотну роль виконують технології соціальної роботи в установах охорони здоров'я в межах професійної соціально-медичної роботи, яка розглядається науковцями як один з напрямів соціальної роботи і, в той же час, як важлива складова соціальної медицини, котра має прикладний характер.

У багатьох країнах світу соціальна робота є невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я, в межах якої соціальний працівник проводить соціальний захист пацієнтів через систему соціального страхування, надає психологічну підтримку, проводить рекреаційну роботу. Проте, діяльність соціальних працівників медичного спрямування в Україні ще рідкісне явище, що актуалізує питання підготовки фахівців для медико-соціальної роботи.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема здоров'я населення є доволі актуальною в сучасній науці. Медико-соціальні основи здоров'я розглядають Ю. Вороненко, О. Мартиненко, І. Маруненко, О. Тимчик, Ю. Шуригіна та інші. Питання теорії і практики соціальної роботи в сфері охорони здоров'я вивчають М. Беляєва, Д. Данко, Є. Холостова та інші. Проблему підготовки соціальних працівників до медико-соціальної роботи розглядають Л. Клос, О. Повідайчик, Л. Радіонова, Т. Семигіна та інші. І хоча досліджуване питання представлено широким колом наукових доробків, проблема підготовки соціальних працівників до роботи в закладах охорони здоров'я

потребує більш ґрунтовного вивчення.

Мета статті: схарактеризувати зміст та складові медико-соціальної роботи, окреслити коло функціональних завдань, які стоять перед соціальним працівником медичної спеціалізації; довести необхідність введення медико-соціальної складової до фахової підготовки соціальних працівників.

Результати дослідження. Проблема здоров'я та його збереження належить до числа як локальних, так і глобальних проблем. Таких, що мають життєво важливе значення як для кожного індивіда, кожної держави, так і для всього людства в цілому. По-перше, здоров'я відноситься до переліку головних цінностей життя, що дозволяє людині повноцінно жити, вчитися, працювати, будувати кар'єру, займатися спортом, відпочивати тощо. Разом з цим, здоров'я виступає важливою складовою щасливого сімейного життя, народження і виховання дітей, спокійної і благополучної старості. По-друге, здоров'я населення розглядається одним з основних чинників досягнення національної безпеки, соціально-економічного процвітання і благополуччя держави у цілому, а хороший стан індивідуального і громадського здоров'я виступає запорукою гармонічних відносин у суспільстві. Суспільство може досягти розвитку, якщо його громадяни будуть здоровими.

Здоров'я людини є предметом вивчення багатьох природничих і суспільних наук – біології, медицини, соціології, психології, філософії та ін. У сучасному науковому обігу дослідники нараховують понад 400 трактувань поняття «здоров'я». Проте, найбільш уживаним є визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (Статут ВООЗ, 1948 р.), яке розглядає здоров'я як «стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів». Таке

визначення, на думку науковців, є найбільш чітким, зрозумілим, повним, оскільки воно пов'язане з біологічними, соціальними та психологічними аспектами даної проблеми. При цьому усе частіше авторами підкреслюється вагома роль соціального аспекту здоров'я людини, пов'язаної з суспільством, усіма елементами його структури та безліччю відносин. З актуалізацією соціального аспекту, проблема здоров'я перестала бути тільки турботою лікарів і медичних закладів. Наразі до процесу попередження і подолання захворювань долучилися фахівці соціальної сфери, а до наукового обігу увійшли такі терміни, як «медико-соціальна допомога», «медико-соціальна робота», «соціальна робота в сфері охорони здоров'я» тощо.

Науковці-медики О. Мартиненко, І. Маруненко, О. Тимчик, Ю. Шуригіна визначають медико-соціальну роботу як новий вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження і зміцнення здоров'я пацієнта [3, с. 15]. Для надання подібного виду послуг фахівцеві необхідно володіти знаннями і навиками з багатьох наукових галузей: медицини, психології, соціології, права та інших. Медико-соціальна робота трактується авторами як стратегія розвитку медико-соціальної допомоги населенню в сучасних умовах, а інноваційні технології медико-соціальної роботи – як методи вирішення основних завдань, що стоять як перед медичною, так і соціальною сферами суспільства. Під медико-соціальною допомогою розуміється вид суспільно корисної міжсекторальної діяльності працівників соціальних служб, при здійсненні якої разом з соціально-побутовими, юридичними, виховними та іншими функціями фахівцем надається певний обсяг медичних послуг по догляду за хворими, людьми похилого віку та дітьми, а також ведеться просвітницька робота щодо гігієнічного виховання населення і профілактики захворювань [6, с. 24]. Медико-соціальна допомога надається в установах системи охорони здоров'я та системи соціального захисту населення. Суть медико-соціальної допомоги полягає в координаційній роботі медичних, соціальних та інших фахівців, які забезпечують надання нужденним особам медико-соціальних послуг.

Сформувавшись на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення, метою медико-соціальної роботи є досягнення максимально можливого рівня здоров'я, функціонування та адаптації осіб з фізичною і психічною патологією, соціально неблагополучних осіб. Медико-соціальна робота принципово змінює комплекс заходів з допомоги у сфері охорони здоров'я, тому що передбачає здійснення системних соціально-медичних впливів на ранніх стадіях захворювання і соціальної дезадаптації, що потенційно ведуть до важких ускладнень, інвалідизації і летального результату.

Медико-соціальної роботи потребують різні контингенти осіб, які мають виражені медичні та соціальні проблеми, що взаємно потенціюють одна з одною, і вирішення яких є проблематичним в межах односторонніх професійних заходів. Наразі автори (О. Мартиненко, Є. Холостова та інші) до об'єктів медико-соціальної роботи відносять соціально дезадаптованих осіб, самотніх людей похилого віку, дітей-сиріт, юних матерів, багатодітні та асоціальні сім'ї, постраждалих в результаті надзвичайних ситуацій, хворих на СНІД та всіх тих, хто крім медичних мають проблеми соціального характеру, що ускладнюють збереження і відновлення здоров'я. Робота з такими клієнтами однаково важка і малоефективна як для медичних працівників, так і для фахівців соціальних служб, оскільки вони неминуче стикаються з колом проблем, що виходять за межі їхньої професійної компетенції і перешкоджають успішній професійній діяльності. Науковці одностайні в думці, що чисельність таких контингентів протягом останніх років зростає. І однією з причин такої динаміки є низька ефективність існуючих форм і методів роботи з ними, а також відсутність належної мережі спеціально орієнтованих на такий вид діяльності служб як державних, так і недержавних [3, с. 29; 5, с. 200].

Проте, на думку М. Беляєвої, коло об'єктів медико-

соціальної роботи набагато ширше. Через кліше, за яким медико-соціальної підтримки потребують лише люди з інвалідністю та особи похилого віку, соціальна складова медико-соціальної роботи зводиться лише до соціально-побутової і частково економічної реабілітації. Якщо розглядати психологічний і педагогічний аспекти медико-соціальної роботи, то перелік клієнтів збільшиться. Адже будь-яка людина, опинившись в ролі пацієнта медичного закладу, потребує психологічної допомоги або залежно від статі, віку, професії виступає потенційним адресатом для різних профілактичних заходів медико-соціального характеру. Визначаючи межі медико-соціальної роботи і коло клієнтури, дослідниця доводить, що більшість хвороб (якщо не всі) мають соціальні причини. Навіть виявлення генетично обумовлених захворювань у деяких випадках залежить від способу життя людини та умов, в яких вона проживає. Отже, порушення здоров'я тягне за собою соціальні наслідки, а «соціальна атмосфера», в свою чергу, впливає на швидкість одужання пацієнта. Тому будь-яке захворювання вимагає медико-соціального підходу і, відповідно до цього, перелік клієнтів для медико-соціальної роботи не обмежується і охоплює всі категорії населення [1, с. 26].

Складовими медико-соціальної роботи є такі напрями: профілактичний, терапевтичний (лікувальний) і патогенетичний (реабілітаційний). В межах першого напрямку медико-соціальна робота націлена на профілактику порушення здоров'я, в тому числі на попередження соціально обумовлених факторів, що мають руйнівні наслідки для життєдіяльності людини. Медико-соціальна робота профілактичного спрямування включає: проведення заходів щодо попередження соціально-залежних порушень соматичного, психічного і репродуктивного здоров'я; формування у населення установок на здоровий спосіб життя; забезпечення доступу до інформації з питань здоров'я; участь в розробці цільових програм медико-соціальної допомоги; забезпечення соціального захисту прав громадян в питаннях охорони здоров'я; проведення масових заходів (вакцинація, диспансеризація), що сприяють профілактиці і ранньому виявленню захворювань та ін. Профілактична складова медико-соціальної роботи реалізується через заклади освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, на виробництвах тощо.

Друга складова – терапевтична (лікувальна) – націлена на діагностику і лікування захворювань, тому реалізується в межах медичних установ (передовсім, стаціонарів). Оскільки метою соціальної роботи у сфері охорони здоров'я є забезпечення професійної допомоги людям, чий можливості соціального функціонування в суспільстві порушені або можуть бути порушені внаслідок захворювання або нещасного випадку, то на цьому етапі головним завданням фахівців соціально-медичного спрямування стає допомога хворим та їх родинам у подоланні соціальних й емоційних проблем, які супроводжують захворювання і стан обмежених можливостей.

В межах патогенетичного (реабілітаційного) етапу колишні пацієнти медичних установ пристосовуються до змін, які відбувалися в їх житті, і тому потребують підтримки медичних і соціальних служб. Медико-соціальна робота даного напрямку включає заходи щодо: організації медико-соціальної допомоги; проведення медико-соціальної експертизи; здійснення медичної, соціальної і професійної реабілітації людей з інвалідністю; соціальну роботу в окремих галузях медицини; корекцію психічного статусу клієнта; забезпечення наступності у взаємодії фахівців суміжних професій [7, с. 12].

Соціальна робота в системі охорони здоров'я не претендує на виконання лікувально-діагностичних функцій, а передбачає тісну взаємодію з персоналом закладу і чітке розмежування функцій між медичними і соціальними працівниками. Функції, які виконуються в рамках медико-соціальної роботи, об'єднані у три групи: 1) *медико-орієнтовані*: медико-соціальний патронаж; надання медико-соціальної допомоги хронічним хворим; організація паліативної допомоги; попередження рецидивів основного захворювання, інвалідності, смертності; санітарно-гігієнічна просвіта;

інформування клієнта про його права на медико-соціальну допомогу та порядок її надання з урахуванням специфіки проблем та ін.; 2) *соціально-орієнтовані*: забезпечення захисту прав громадян з питань охорони здоров'я та надання медико-соціальної допомоги; представництво в органах влади інтересів осіб, які потребують медико-соціальної допомоги; участь у проведенні соціально-гігієнічного моніторингу, створенні реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури для потребуючих категорій населення; забезпечення доступу клієнтів до інформації з питань здоров'я, стану довкілля, якості продуктів харчування; інформування клієнтів про пільги, виплати та інші види соціального захисту; сприяння клієнтам у вирішенні соціально-побутових і житлових проблем, отриманні пенсій, допомоги і виплат; сімейне консультування і психокорекція; психотерапія, створення саморегуляції та ін.; 3) *інтегративні*: комплексна оцінка соціального статусу клієнта; сприяння виконанню профілактичних заходів соціально залежних порушень соматичного, психічного і репродуктивного здоров'я; формування установок клієнта, групи, населення на здоровий спосіб життя; планування сім'ї; проведення медико-соціальної експертизи; здійснення медичної, соціальної і професійної реабілітації інвалідів; проведення соціальної роботи в психіатрії, наркології, онкології, геріатрії та інших сферах клінічної медицини; запобігання поширенню ВІЛ-інфекції та забезпечення соціального захисту інфікованих та членів сімей; соціально-правове консультування; організація терапевтичних спільнот само- і взаємодопомоги реабілітаційного, психолого-педагогічного, соціально-правового характеру; участь в розробці комплексних програм медико-соціальної допомоги незахищеним групам населення та ін. [5, с. 201-202].

Для виконання різноманітних функціональних завдань у сфері надання медико-соціальної допомоги населенню фахівець повинен бути теоретично підготовлений в питаннях збереження здоров'я населення, орієнтуватися в теорії і практиці медико-соціальної роботи, знати нормативно-правову базу надання медико-соціальної допомоги та особливості організації медико-соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Практичні вміння фахівця визначені професійними компетенціями при вирішенні медико-соціальних проблем різних клієнтів. Наразі фахівець повинен вміти: використовувати базову модель медико-соціальної роботи з клієнтами різного профілю на основі єдиних методичних підходів; виявляти та аналізувати медико-соціальні проблеми різних груп населення; орієнтуватися в формах і методах медико-соціальної роботи; оцінювати ефективність реалізації медико-соціальних технологій тощо. Соціальний працівник повинен володіти: навичками використання теорії медико-соціальної роботи при обґрунтуванні змісту і методики надання професійної допомоги різним групам клієнтів; основними методами профілактичної, терапевтичної (лікувальної) і патогенетичної (реабілітаційної) роботи з клієнтами; змістом і методикою медико-соціальної роботи в закладах соціального обслуговування населення, освіти, охорони здоров'я, службі планування сім'ї та інших.

Значення медико-соціальної роботи доводить зарубіжний досвід, який демонструє, що у багатьох країнах світу соціальна робота вже давно стала невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я, підґрунтям якої є введення відповідних посад соціальних працівників з медичною спеціалізацією в лікувально-профілактичних установах, їх кваліфікаційна характеристика, налагодження системи підготовки кадрів для роботи в практичному секторі сфери охорони здоров'я. Натомість, в Україні фахова підготовка соціальних працівників розпочалася лише у 1990-ті роки, через що в нашій країні й досі наявний брак взаємозв'язків між медичною і соціальною сферою.

Як слушно зауважують Л. Клос та Т. Семигіна, в наших медичних інституціях майже немає посад соціальних працівників або посад для тих, хто має фах з соціальної роботи. Згідно з класифікатором професій і спеціальностей, у сфері охорони здоров'я соціальні працівники можуть брати участь у роботі лікарняних закладів на окремих посадах і в обмеженому переліку місць практики (вакансії «фахівець з соціальної роботи» і «соціальний працівник» передбачені у психіатричних і наркологічних лікарнях, хоспісах, центрах і відділеннях профілактики та боротьби із ВІЛ-інфекцією); працювати у таких структурах, підпорядкованих Міністерству охорони здоров'я, як будинки нічного перебування, центри ресоціалізації наркозалежної молоді, будинки-інтернати для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, дитячих будинках-інтернатах тощо. Крім того, відомче розмежування закладів охорони здоров'я та соціального обслуговування ускладнює формування цілісного комплексу необхідних медичних і соціальних заходів (приміром, у сфері надання паліативної допомоги невиліковно хворим, підтримки ВІЛ-інфікованих людей, у роботі з психічнохворими людьми та ін.) [2, с. 9; 4, с. 127].

Тому важливим питанням для державної політики в сфері охорони здоров'я залишається підготовка спеціалістів із соціальної роботи, здатних ефективно працювати в медичній галузі. Передовсім мова йде про необхідність впровадження спеціалізації на магістерських програмах із соціальної роботи (з обов'язковим проходженням практики у закладах охорони здоров'я), що потребує розробки відповідних навчальних програм, побудованих на компетентісному підході. Не менш актуальним є питання підвищення кваліфікації соціальних працівників, які потребують спеціалізованих знань щодо певних сфер охорони здоров'я населення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, особливість роботи соціального працівника в системі охорони здоров'я полягає в необхідності пошуку оптимального рішення проблем клієнтів, застосовуючи різноманітні напрями, форми і методи медико-соціальної роботи. Тому зміст медико-соціальної складової підготовки соціальних працівників має визначатися тими вимогами, які висуваються суспільством до фахівців конкретного профілю, і враховувати сукупність загальних і професійних знань, умінь і навичок, моральних якостей особистості.

Список використаних джерел

1. Беляева М. А. Осмысление содержания понятия «медико-социальная работа» // Педагогическое образование. 2008. №1. С. 25-33.
2. Клос Л. Аспекти професіоналізації соціальної роботи сфери здоров'я у США і Україні // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2017. №8. С. 47-55.
3. Мартыненко А. В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2007. 159 с.
4. Семигіна Т.В. Підготовка соціальних працівників для системи охорони здоров'я: міжнародний досвід і можливості для України // Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я: мат-ли наук.-практ. конф. (Київ, 22 квітня 2015 р.). Київ, 2015. С. 126-128.
5. Технологии социальной работы: учебник / под общ ред. проф. Е.И. Холостовой. Москва: ИНФРА-М, 2003. 366 с.
6. Тимчик О. В., Маруненко І. М. Медико-соціальні основи здоров'я: навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 317 с.
7. Шурыгина Ю. Ю. Технологии и формы организации медико-социальной помощи на примере Республики Бурятия: Монография. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2006. 117 с.

References

1. Belyaeva, M. A., 2008. Osmyislenie sodержaniya ponyatiya «mediko-sotsialnaya rabota» [Understanding the content of the concept of "medical and social work"] // Pedagogicheskoe obrazovanie. №1. S. 25-33.
2. Klos, L., 2017. Aspekty profesionalizatsii sotsialnoi roboty sfery zdorovia u SSHA i Ukraini [Aspects of professionalizing health care social work in the US and Ukraine] // Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohichni nauky. №8. S. 47-55.
3. Martynenko, A. V., 2007. Teoriya i praktika mediko-sotsialnoy raboty [Theory and practice of medical and social work]. Moskva: Gardariki. 159 s.
4. Semyhina, T. V., 2015. Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv dlia systemy okhorony zdorovia: mizhnarodnyi dosvid i mozhlyvosti dlia Ukrainy [Training social workers for the healthcare system: international experience and opportunities for Ukraine // The state's challenge in ensuring an effective healthcare personnel policy] // Zavdannia derzhavy u zabezpechenni efektyvnoi kadrovoi polityky systemy okhorony zdorovia: materialy nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 2015 r.). Kyiv. S. 126-128.
5. Holostova, E. I. (Ed.), 2003. Tehnologii sotsialnoy raboty [Technologies of social work]: uchebnik. Moskva. 366 s.
6. Tymchyk, O. V. & Marunenko, I. M., 2013. Medyko-sotsialni osnovy zdorovia [Medico-social bases of health]. Kyiv, 317 s.
7. Shuryigina, Yu. Yu., 2006. Tehnologii i formy organizatsii mediko-sotsialnoy pomoschi na primere Respubliki Buryatiya [Technologies and forms of organization of medical and social assistance on the example of the Republic of Buryatia]. Ulan-Ude. 117 s.

В статті освітлено зміст і напрями медико-соціальної роботи, визначено перелік функціональних завдань, які стоять перед соціальним працівником в системі охорони здоров'я. Автором доводиться необхідність введення медико-соціальної складової в професійну підготовку соціальних працівників, зокрема на магістерських програмах по соціальній роботі, і підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери, які потребують спеціалізованих знань по питанням охорони здоров'я населення.

Ключевые слова: здоров'я, медико-соціальні аспекти здоров'я, медико-соціальна робота, медико-соціальна допомога, підготовка соціальних працівників медико-соціального напрямку.

The article outlines the content and directions of medical and social work, the list of functional tasks facing the social worker in the health care system. Medico-social work is defined by the author as a new type of multidisciplinary professional activity of medical, psychological-pedagogical and social-legal character, aimed at restoring, preserving and promoting the health of the patient. Medical and social work was formed at the intersection of two separate branches – health care and social protection of the population. The goal of medico-social work is to achieve the highest possible level of health, functioning and adaptation of persons with physical and mental pathology, as well as socially disadvantaged persons. The list of clients for medical and social work is not limited to individual contingents (socially maladapted persons, single elderly people, orphans, young mothers, large families and asocial families, victims of emergencies, AIDS patients) and covers all categories of the population. The components of medical and social work are preventive care (prevention of health disorders), therapeutic or healing (assistance to patients and their families in overcoming social and emotional problems through illness) and pathogenetic or rehabilitation (medical and social support for patients after illness). In many countries of the world, social work has become an integral component of the healthcare sector, in which the social worker provides social protection for patients through the social insurance system, provides psychological support, conducts recreational work. However, the activity of social workers in the field of health care in Ukraine is a rare phenomenon, which actualizes the need to train specialists for medical and social work. Therefore, the author argues for the need to introduce a medico-social component in the professional training and retraining of social workers.

Key words: health, medico-social aspects of health, medico-social work, medico-social assistance, training of social workers of medico-social orientation.

УДК 377.36+61:001.891.5:378:614.253.5

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-66-69

Демячук Михайло Ростиславович,

кандидат педагогічних наук, викладач,

Фаховий медичний коледж комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія»

Рівненської обласної ради, м. Рівне

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ

На основі теоретичного аналізу літературних джерел аргументовано необхідність проведення науково-дослідної роботи в системі підготовки молодших медичних спеціалістів. У статті охарактеризовано чотири етапи дослідно-експериментальної роботи, присвяченої розробці та перевірці дієвості оновленої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах: організаційно-діагностичний, констатувальний, формувальний, результативно-аналітичний. Використовувалися методи анкетування, тестування, опитування, спостереження, оцінювання участі студентів у вирішенні професійно-ситуативних та симуляційних завдань, визначення та реалізації педагогічних умов, математичної статистики та ін.

Ключові слова: молодші спеціалісти сестринської справи, медичні коледжі, професійна підготовка, експериментальне дослідження, етапи, методи

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування медичної галузі в Україні супроводжуються динамічними змінами в різних сферах: інформаційній, економічній, медичній, освітній та ін. Важливу роль у наданні комплексної медичної допомоги відіграють представники спеціальності 5.12010102 «Сестринська справа» (Галузь знань 1201 Медицина; напрям підготовки 6.120101 Сестринська справа; кваліфікація 3231 Сестра медична) освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», які здобувають освіту в медичних коледжах. Тому з метою розробки та

впровадження в освітню практику сучасної методики підготовки фахівців означеної спеціальності дослідники акцентують увагу на перманентній проблематизації й освітньому дисонансі між традиційним та інноваційним навчанням і використовують різноманітні способи вдосконалення професійної підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах. Зазвичай авторські освітні стратегії апробовуються в освітній практиці кількох закладів освіти з метою перевірки ефективності використання сучасних педагогічних технологій у медичних

коледжах, доведення доцільності та дієвості нових способів організації навчання майбутніх медичних сестер, щоб фокусувати увагу викладацького колективу на результативності використання дослідницьких стратегій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Науковці аргументують необхідність організації та проведення науково-дослідної роботи в системі підготовки молодших медичних спеціалістів (Н. Біленька і О. Крикус [2]), розглядаючи розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основу вдосконалення медсестринської допомоги (І. Губенко, Л. Бразолій, А. Шевченко [3]), а медичний коледж – як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи (І. Мельничук і Х. Козак [5]).

Дослідники аргументують доцільність застосування сучасних технологій професійної підготовки сестринського персоналу в Україні. З метою осучаснення процесу навчання майбутніх медичних сестер науковцями експериментально доведено ефективність використання різнопланових педагогічних інновацій у медичних коледжах: проектної діяльності для формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу (Т. Бабенко [1]); імітаційних методів навчання у формуванні практичної компетентності майбутніх медичних сестер (А. Мутигулліна [6]); використання засобів проблемно-модульного навчання (Т. Кравцова [4]) та ін. Так, С. Харлашина аргументує доцільність використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх медичних сестер і вказує, що такий процес ґрунтується на спілкуванні, творчому, продуктивному мисленні студентів, спрямовує студентів на ефективну міжособистісну професійну взаємодію та обмін інформацією, навчає критично мислити, моделювати ситуації професійної діяльності, занурюватися в атмосферу конструктивного співробітництва та ін. [7, с. 87].

Мета статті: охарактеризувати етапи науково-дослідної роботи з організації експериментального дослідження оновлення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах.

Результати дослідження. Дослідно-експериментальна робота, присвячена розробці та перевірці дієвості оновленої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах, здійснювалася впродовж чотирьох взаємопов'язаних етапів.

Перший етап – *організаційно-діагностичний* – охоплював період 2015-2016 навчального року і передбачав проведення таких заходів:

- визначення експериментальної бази (медичних коледжів, де здобувають освіту майбутні молодші спеціалісти сестринської справи) для проведення всіх етапів дослідження;
- структурування та визначення критеріальних характеристик основного результату професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах – готовності до роботи за фахом;
- розробка діагностичного апарату, який уможливить встановлення рівнів сформованості кожного компонента і загалом готовності до професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на всіх етапах дослідження.

На організаційно-діагностичному етапі дослідження охоплено студентів, які завершували навчання на 4 курсі таких медичних коледжів:

1. Фаховий медичний коледж комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради (на той час заклад освіти мав назву Рівненський базовий медичний коледж);
2. Чернігівський базовий медичний коледж Чернігівської обласної ради;
3. Закарпатський базовий державний медичний коледж;
4. Херсонський базовий медичний коледж Херсонської обласної ради;
5. Луцький базовий медичний коледж;
6. Кременецький медичний коледж імені Арсена

Річинського;

7. Комунальний заклад вищої освіти «Новоград-Волинський медичний коледж» Житомирської обласної ради.

Для діагностування готовності випускників медичних коледжів до роботи за фахом використовувалися методи анкетування, тестування, опитування, спостереження, оцінювання участі студентів у вирішенні професійно-ситуативних та симуляційних завдань та ін. У кожному медичному коледжі задіяно до участі в організаційно-діагностичному етапі по 30 студентів, що загалом становило 210 осіб.

Результати встановлення готовності до професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи засвідчили:

– у значній частині студентів не сформована на високому рівні ціннісно-мотиваційна сфера професійного становлення і зростання, що ускладнюватиме професійний розвиток фахівців сестринської справи в майбутньому й орієнтуватиме медичних сестер лише на виконання тих функціональних обов'язків і дій, які засвоєні ними під час навчання у медичному коледжі (що не сприятиме розвитку їхньої професійної мобільності для роботи в різнопрофільних відділеннях закладів охорони здоров'я та прагнення до професійного зростання);

– не зважаючи на достатній рівень успішності майбутніх медичних сестер, студенти 4 курсу медичного коледжу здебільшого виявляють репродуктивний рівень засвоєних знань та професійних умінь і навичок, що недостатньо враховує динамічні зміни в медичній сфері й, відтак, потребує готовності молодших спеціалістів до виконання таких професійних дій, які не розглядалися в процесі навчання у медичному коледжі;

– значна частина опитаних студентів не виявляють прагнення до систематичної самоосвітньої діяльності, що свідчатиме про виявлення у них застарілих знань через певний проміжок часу (3-5 років).

Отримані результати на організаційно-діагностичному етапі дослідження підкреслили необхідність удосконалення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Відтак на означеному етапі здійснено такі дослідницькі дії: 1) розроблено план експериментального дослідження з урахуванням визначених методологічних підходів та принципів; 2) створено комплекс навчально-методичних матеріалів, необхідних для проведення дослідно-експериментальної роботи; 3) проведено навчально-методичні семінари з викладачами медичних коледжів та розроблено методичні рекомендації, що передбачало чітке дотримання всіма учасниками методики проведення експериментального дослідження; 4) уточнено критеріально-компонентну і рівневу структуру готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до роботи за фахом та педагогічні умови навчання студентів в експериментальних групах, що дало змогу встановити результативність професійної підготовки студентів медичних коледжів за експериментальною методикою.

Другий етап – *констатувальний*, на якому проводився вхідний контроль – організовано на початку 2016-2017 навчального року зі студентами 2 курсу, які розпочали навчання в медичному коледжі після 9 класу в 2015-2016 н.р. Початок експериментального дослідження зі студентам з другого курсу зумовлено тим, що на 1 курсі вони вивчають дисципліни, які відповідають предметам за 10-11 клас у загальноосвітніх школах. А специфіка професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи починає проявлятися лише з 2 курсу навчання.

За результатами анкетування, тестування й оцінювання рівнів сформованості кожного з чотирьох компонентів готовності до професійної діяльності студентів 2 курсу розподілено на контрольні (КГ) та експериментальні групи (ЕГ) на основі дотримання таких умов: 1) задіяти в експериментальне дослідження студентів всіх медичних коледжів, у яких проводився організаційно-діагностичний етап, щоб можна було порівняти результативність традиційного навчання та використання осучасненої авторської системи професійної підготовки майбутніх

молодших спеціалістів сестринської справи; 2) кількість студентів у КГ та ЕГ була майже однаковою; 3) результати вхідного контролю в КГ та ЕГ були ідентичними, що давало змогу встановити достовірність у порівнянні результатів дослідження на підсумковому етапі контролю.

Третій етап – *формульний* – тривав у період 2016-2017 – 2018-2019 н.рр. На цьому етапі зроблено такі дослідницькі дії:

- реалізовувалися визначені педагогічні умови професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах;

- використовувалося навчально-методичне забезпечення з авторськими розробками симуляційних, інтерактивних, проблемних та ін. завдань професійного спрямування, що передбачало цілеспрямоване формування готовності студентів до роботи за фахом у сучасному професійному середовищі медичної сфери;

- проводився систематичний контроль на основі опитування, анкетування, тестування й оцінювання правильності виконання професійних дій майбутніми медичними сестрами, що давало змогу встановити реальний рівень досліджуваної готовності студентів.

На четвертому етапі – *результативно-аналітичному* (2019-2020 рр.) – здійснювалося порівняння отриманих результатів професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах. Відбувалася математична обробка статистичних матеріалів на основі порівняння результатів сформованості всіх компонентів готовності студентів, які навчалися в контрольних та експериментальних групах. Враховувалися статистичні дані, отримані на етапах вхідного та підсумкового контролю.

Результати порівняльного аналізу засвідчили, що впровадження в медичних коледжах авторської методики, розробленого комплексу навчально-методичних матеріалів, методологічних підходів до організації навчання студентів експериментальних груп призвело до отримання кращих результатів у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, ніж за умов традиційного навчання. Достовірність отриманих даних підтверджено шляхом використання статистичних методів, які доводять достовірність і

вірогідність результатів, отриманих дослідно-експериментальним шляхом. Для цього використано такі методи:

- порівняльний аналіз результативності формування кожного компонента готовності до професійної діяльності молодших спеціалістів сестринської справи, які навчалися в КГ та ЕГ, на основі встановлення абсолютної кількості студентів, яким властивий високий, достатній, задовільний і низький рівні сформованості означеної готовності, та відсоткового значення;

- порівняльний аналіз середнього показника (СП) сформованості кожного компонента і загалом готовності до професійної діяльності молодших спеціалістів сестринської справи КГ та ЕГ. Такий показник встановлювався на основі узагальнення кількості студентів з певним рівнем готовності, за умови, що кожен рівень має числовий вираз у балах: високий – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали;

- обчислення критерію Фішера (F-критерію), який використовується для доведення достовірності отриманих результатів у педагогічних дослідженнях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні вимоги до реформації медичної галузі передбачають не лише внесення змін у професійну сферу працівників різнопланового медичного фаху, але й в освітнє середовище, в якому відбувається професійне становлення фахівців медицини. Таке розуміння трансформацій у медицині передбачає впровадження в освітню практику медичних коледжів актуальних нині наукових методологічних підходів, сучасних педагогічних технологій та оновлення методики навчання молодших спеціалістів сестринської справи. Дослідно-експериментальну роботу, яка проводилася на базі кількох медичних коледжів України, структуровано в 4 етапи. Результатом впровадження авторської експериментальної системи визначено готовність до професійної діяльності молодших спеціалістів сестринської справи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці структурно-функціональної моделі анонсованого дослідження, яка може бути методичною картою для поглибленого теоретичного аналізу означеної проблеми і вдосконалення практики професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах.

Список використаних джерел

1. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2015. 20 с.
2. Біленька Н. В., Крикус О. Ю. Організація та проведення науково-дослідної роботи у системі підготовки молодших медичних спеціалістів. *Магістр медсестринства*. 2018. № 1 (19). С. 7–10.
3. Губенко І. Я., Бразолі Л. П., Шевченко А. Т. Розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основа вдосконалення медсестринської допомоги. *Магістр медсестринства*. 2008. № 1. С. 28–30.
4. Кравцова Т. Формування професійної компетентності майбутніх молодших медичних працівників засобами проблемно-модульного навчання. *Наукові записки КДПУ ім. Винниченка: Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 208–211.
5. Мельничук І. М., Козак Х. І. Медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 16 (59). С. 212–216.
6. Мутигуллина А. А. Имитационные методы обучения в формировании практической компетентности будущей медицинской сестры: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Казань, 2014. 227 с.
7. Харлашина Е. В. Роль инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки среднего медицинского персонала во Франции. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика*: материалы V Междунар. науч.практ. конф. (г. Чебоксары, 16 окт. 2015 г.). Чебоксары, 2015. С. 86–89.

References

1. Babenko, T.P., 2015. Formuvannya doslidnyts'kykh umin' i navychok studentiv medychnoho koledzhu u protsesi proektnoyi diyal'nosti [Formation of research skills and abilities of medical college students in the process of project activities]. Abstract of the dissertation. Candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv.
2. Bilenska, N.V. and Krykus, O.Yu., 2018. Orhanizatsiia ta provedennia naukovykh doslidnoi roboty u systemi pidhotovky molodshykh medychnykh spetsialistiv [Organization and conduct of research work in the system of training junior medical specialists]. *Master of Nursing*, 1(19), pp. 7-10.
3. Hubenko, I.Ya., Brazolii, L.P. and Shevchenko, A.T., 2008. Rozvytok naukovykh doslidzhen v medsestrynstvi yak osnova vdoskonallennia medsestrynskoi dopomohy [Development of research in nursing as a basis for improving nursing care]. *Master of Nursing*, 1, pp. 28-30.
4. Kravtsova, T., 2013. Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh molodshykh medychnykh pratsivnykiv zasobamy problemno-modul'nogo navchannia [Formation of professional competence of future junior medical workers by means of problem-modular training]. Scientific notes of KSPU named after Vynnychenko: Series: Pedagogical sciences, 120, pp. 208-211.

5. Mel'nychuk, I.M. and Kozak, Kh.I., 2017. Medychnyy koledzh yak osvityne seredovyshe formuvannya profesiynoyi identychnosti maybutnikh spetsialistiv sestryns'koyi spravy [Medical College as an educational environment for the formation of professional identity of future nursing professionals]. Scientific notes of Rivne State Humanities University, 16(59), pp. 212-216.
6. Mutyhulyna, A.A. 2014. Ymyatsyonnye metody obuchenya v formirovaniy prakticheskoy kompetentnosti budushchey medytynskoy sestry [Simulation training methods in the formation of the practical competence of a future nurse]. Candidate of pedagogical sciences. Kazan.
7. Kharlashyna, E.V., 2015. Rol' ynnovatsyonnykh tekhnolohyy v protsesse professyonal'noy podgotovky sredneho medytynskoho personala vo Frantsyy [The role of innovative technologies in the process of training paramedical personnel in France]. In: Education and training: theory, methodology and practice: International scientific-practical conference. Cheboksary, October 16, 2015. Cheboksary.

На основе теоретического анализа литературных источников аргументированно обоснована необходимость проведения научно-исследовательской работы в системе подготовки младших медицинских специалистов. В статье охарактеризованы четыре этапа опытно-экспериментальной работы, посвященной разработке и проверке действенности обновленной системы профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела в медицинских колледжах: организационно-диагностический, констатирующий, формирующий, результативно-аналитический. Использовались такие методы: анкетирование, тестирование, опросы, наблюдение, оценка участия студентов в решении профессионально-ситуативных и симуляционных задач, определение и реализация педагогических условий, математической статистики и др.

Ключевые слова: младшие специалисты сестринского дела, медицинские колледжи, профессиональная подготовка, экспериментальное исследование, этапы, методы.

On the basis of theoretical analysis of literary sources has been determined that scientists argue the need for scientific and research work in the system of training of junior medical specialists. The article characterizes four stages of research and experimental work, dedicated to the development and checking the effectiveness of the revised system of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges. In the first stage – organizational-diagnostic – the methods of questionnaire, testing, interviewing, observation, evaluation of students' participation in solving professional-situational and simulation tasks, etc. were used; a plan of experimental research has been developed; complex educational and methodical materials has been created; educational and methodical seminars with medical colleges lecturers have been conducted and methodical recommendations have been developed; the criteria-component and level structure of readiness of future junior specialists in nursing for work on specialty and pedagogical conditions students' study in experimental groups. In the second stage – ascertaining – by the results of questionnaire, testing and evaluation of levels of formation each of the four components of the readiness for professional activity the 2nd course students have been divided into control experimental groups. In the third stage – forming – the determined pedagogical conditions of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges were implemented with the use of educational and methodical support with the author's developments of simulation, interactive, problematic and other tasks of professional orientation. In the fourth stage – resultating-analytical – a comparison of the obtained results has been made and mathematical processing of statistics data obtained at the stages of incoming and final control. The results of the comparative analysis showed that the introduction in medical colleges of the author's methods, the developed complex of educational and methodical materials, methodological approaches to organization of student's study in experimental groups resulted in better results in vocational training of future junior specialists in nursing than under traditional training.

Key words: junior specialists in nursing, medical colleges, vocational training, experimental research, stages, methods.

УДК 37.012:316.7:331.104:378.011.3-051]
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-69-72

Качур Борис Михайлович,
кандидат педагогічних наук,

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Качур Мирослава Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано педагогічні основи корпоративної культури викладачів закладу вищої освіти. Корпоративна культура розглядається як своєрідна ідеологія управління, яка націлена на підвищення ділової активності підприємства. Представлено характеристику феномену «корпоративна культура» та її провідних функцій. Авторами доведена доцільність формування корпоративної культури викладачів закладу вищої освіти, проаналізовано її особливості та критерії сформованості. Зазначено, що ефективна діяльність викладача, з позицій корпоративної культури, реалізується на основі усвідомлення, прийняття і реалізації цілей роботи закладу вищої освіти, встановлених цінностей, норм, правил і традицій, що забезпечують створення і підтримку його іміджу.

Ключові слова: корпоративна культура, корпоративні цінності, викладачі закладу вищої освіти, імідж, професійна діяльність.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування вітчизняної освітньої системи основними показниками успішної діяльності закладів вищої освіти (ЗВО), поряд з конкурентоспроможністю і рентабельністю, є такі показники, як гнучкість, адаптивність системи до постійного розвитку, незважаючи на її традиційну інертність. Сучасна корпоративна культура є невід'ємною характеристикою будь-якої організації, одним з ключових понять в концепціях інноваційного розвитку та стратегічного менеджменту організацій. Викладачі закладу вищої освіти повинні не тільки усвідомлювати його ідеали, чітко дотримуватися загальноприйнятих правил і норм поведінки, а й внутрішньо приймати загальні для закладу корпоративні цінності.

Тільки в цьому випадку культурні цінності закладу стають індивідуальними цінностями викладачів та займають місце в мотиваційній структурі їхньої поведінки. Корпоративна культура є стратегічним інструментом, що дозволяє орієнтувати заклади вищої освіти та їхні колективи на єдині цілі, стимулювати їх ініціативу, створювати умови для комфортного ділового спілкування та партнерства.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій показав зростання інтересу науковців до проблеми корпоративної культури закладів вищої освіти і формування корпоративної культури викладачів. Вивченню корпоративної культури присвячені праці зарубіжних вчених (Р. Аккоф, М. Букке, Б. Карлофф, Дж. Лорш,

Г. Мінцберг, Т. Пітерс, Р. Уотермен та ін.), що розглядають корпоративну культуру організацій в соціологічному та управлінському аспектах. Корпоративна культура є предметом дослідження й українських вчених, а саме: В. Кубко, О. Грішнєвої, Г. Дмитренка, Л. Панченка, В. Скуратівського, Г. Хаєта та ін. Дослідження (О. Субетто, В. Сухінін, Ю. Чернова та ін.) свідчать про те, що в даний час у закладах вищої освіти активно впроваджуються системи менеджменту якості, які дозволяють коригувати освітній процес і діяльність викладачів для задоволення запитів споживачів, що сприяє стійкій позиції на ринку освітніх послуг.

Мета статті: обґрунтування педагогічних основ корпоративної культури викладачів закладу вищої освіти.

Результати дослідження. Вища освіта не стоїть осторонь економічних, політичних, суспільних змін, що відбуваються в сучасному світі. Перетворення стосуються і діяльності викладачів, яка зумовлена певними традиціями, командним духом колективу, корпоративною культурою тощо. Адже подібно до того, як характер впливає на поведінку людини, корпоративна культура впливає на поведінку, думки і дії людей у колективі.

Корпоративну культуру можна розглядати як своєрідну ідеологію управління, націлену на підвищення ділової активності підприємства. Ідеологія управління проявляється в місії та цілях організації і впливає на: взаємовідносини працівників із організацією; основні принципи діяльності працівників та організації загалом; відносини організації до ділових партнерів, конкурентів, споживачів; позиціонування щодо суспільства; загальні світоглядні позиції. Корпоративна культура тісно взаємопов'язана із діловою етикою, філософією бізнесу, організаційною поведінкою [3, с.18].

Наукові дослідження і практичні рекомендації, присвячені корпоративній культурі, свідчать про те, що дана проблема для педагогіки є відносно новою, в той же час, в менеджменті вона досить вивчена, що зумовлює включення у педагогічний тезаурус термінів і понять з менеджменту. Зазначимо, що відсутні єдині критерії оцінки корпоративної культури, а вченими висловлюються різні точки зору на суть поняття «корпоративна культура». Дослідження корпоративної культури показують, що вона описується окремими її елементами, такими як дотримання традицій, проведення корпоративних заходів тощо; самодіагностика корпоративної культури проводиться за методиками, що застосовуються у менеджменті.

За існуючими визначеннями корпоративна культура – це: набір базових припущень, цінностей, пріоритетів і норм, які визначають трудову поведінку співробітників, забезпечують конструктивну взаємодію в колективі і сприяють успішному функціонуванню організації в зовнішньому контурі; комплекс цінностей, понять і переконань, які поділяють усі члени організації, а також поведінкових норм і артефактів, які створює організація по мірі подолання перешкод внутрішнього і зовнішнього характеру на шляху до успіху і процвітання; сукупність норм, цінностей, традицій, поглядів, які часто не підлягають формулюванню й апріорі приймаються й поділяються усіма членами колективу; система керівних переконань, принципів і технологій у діяльності підприємства; це набір найбільш важливих припущень, що приймаються членами організації і виражені в декларованих організаційних цінностях, які задають людям орієнтири їх поведінки і дій [3, с.9-10].

Корпоративна культура належить до складних матеріально-духовних феноменів, системних за своєю суттю. Тому, як зауважує Г. Захарчин, розглядати її треба всесторонньо, із позицій різних сфер знання. Як і будь-яка культура, корпоративна культура формується і сприймається людською свідомістю, впливає на поведінку людини й спосіб її почувань та думання. Через це, обмежуватися організаційно-економічними чи технічно-функціональними підходами замало. Феномен корпоративної культури, на думку науковця, вимагає усвідомлення і прийняття відповідної позиції з низки проблем, однією із яких є проблема змісту, який вкладається в це поняття. З позиції методологічної

точності, як уже зазначалося, наукове тлумачення даного поняття відрізняється складністю і різноманітністю теоретичних підходів. Ця обставина пояснюється існуванням різноманітних світоглядних і методологічних позицій дослідників феномену культури, а також задачами тих дисциплін, у рамках яких проводяться дослідження [3, с.12-13].

На основі аналізу наукових досліджень, К. Гнезділова визначає наступні функції корпоративної культури: охоронна (виховна), яка полягає у створенні певного «бар'єру» або перешкоди, що захищає організацію від небажаних і загрозливих зовнішніх впливів; виховання співробітників у дусі відданості організації; інтегруюча або компенсаторна, яка формує відчуття належності до організації, гордість за неї, забезпечує відчуття єдності; спонукає інших людей, які не є співробітниками організації, стати її повноправними членами; регулююча або нормативно-регулююча, яка підтримує (контролює) встановлені норми і правила поведінки членів організації, їх взаємовідносини між собою, з представниками інших організацій і взагалі із зовнішнім світом; все це є умовою збереження стабільності організації, зменшує можливість виникнення конфліктів; орієнтуюча або функція цілепокладання, яка виявляється у спрямуванні співробітників і організації на досягнення поставлених цілей і завдань; мотиваційна, яка полягає у створенні стимулів для орієнтації співробітників у правильному напрямі; пізнавальна та інформаційна, що забезпечують процес формування системи знань організації; ігрова і символічна, які сприяють формуванню системи внутрішніх комунікацій в організації; адаптаційна, яка полегшує процес пристосування співробітників один до одного і до організації через встановлені норми і правила поведінки, традиції, участь у спільних заходах; сприяє соціалізації нових співробітників; функція формування іміджу організації, яка полягає у створенні певного образу організації в соціальному оточенні. До зазначених функцій корпоративної культури додають такі як: креативна (створення і збереження духовних цінностей); оціночно-нормативна (на основі порівняння реальної поведінки людини з прийнятими нормами дається оцінка працівників, визначаються його позитивні та негативні дії, прогресивне або консервативне ставлення до організаційного розвитку); регламентуюча і регулююча (на основі попередньої оцінки й аналізу створення корпоративних норм і включення їх до внутрішніх нормативних положень, а також моніторинг дотримання цих положень працівниками); пізнавальна (отримання працівниками нових знань, пізнання нових відчуттів, участь у нових формах навчання і громадської роботи, здобуття духовного і соціального досвіду); змістова (участь культури у визначенні людиною і соціумом сенсу життя, сенсу свого існування, тобто особистої і соціальної місії); комунікаційна (через цінності, прийняті суспільством, норми поведінки та інші елементи культури забезпечується взаєморозуміння членів організації та їхня взаємодія); функція суспільної пам'яті (збереження і нагромадження досвіду людських відносин в організації і людства у цілому [1, с.12-13].

Викладач закладу вищої освіти є тим орієнтиром і зразком для особистості майбутнього фахівця, який формує його світогляд, професійні та особистісні якості. Педагог повинен бути не тільки професійним науковцем, висококультурним вихователем молоді, а й основним виразником корпоративної культури для студента. Як і будь-яка культура, корпоративна культура викладачів ЗВО включає в себе різні регулятивні елементи: ідеали, норми, традиції, звичаї тощо, і саме вони формують унікальний спосіб соціальної поведінки представників конкретної субкультури.

Під корпоративною культурою викладача закладу вищої освіти К.Гнезділова розуміє усвідомлене застосування у власній професійній діяльності сукупності корпоративних цілей вищого навчального закладу, корпоративних цінностей і норм професійної групи, які приймає і поділяє викладач, які регулюють його взаємини з представниками інших соціальних груп, що задіяні в роботі вищого навчального закладу, та прагнення сприяти розвитку позитивного іміджу вищого навчального закладу [1, с.49].

Погоджуємося з С.Харченко, який визначає корпоративну культуру професіоналів (у нашому контексті – викладачів ЗВО) як культуру, що формується фахівцями будь якої сфери діяльності протягом тривалого часу і передається разом із специфічними знаннями [4, с.209].

У рамках нашого дослідження послуговуємося критеріями сформованості корпоративної культури колективу ЗВО, визначеними С. Чижиковою [5, с.12]. Дослідниця визначає ціннісно-емоційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-результативний та суб'єктний критерії, а також відповідні їм показники. Ціннісно-емоційний критерій пов'язаний із ціннісною орієнтацією членів колективу щодо корпоративної культури, визнання її необхідності. Показниками цього критерію є рівень емоційно-психологічного клімату в суспільстві; рівень ціннісно-орієнтаційної єдності спільноти; усвідомлення і прийняття місії, призначення і основних цілей діяльності спільноти; прийняття цінностей, історії, традицій, звичаїв спільноти. Когнітивний критерій включає такі показники, як засвоєння основних понять теорії корпоративної культури (її сутності, змісту, структури і т.д.); наявність знань про формальні та неформальні правила і норми діяльності, звичаї і традиції, цінності, обряди і символику, зразки поведінки, що регулюють діяльність товариства; знання теорії корпоративної етики. Діяльнісний критерій визначають такі показники, як наявність навичок і умінь міжособистісної, внутрішньої групової та командної взаємодії, заснованої на принципах корпоративної етики; здатність діяти в різних сферах життєдіяльності відповідно до норм етикету і правила співтовариства; ініціативність та активність студентів в організації та проведенні корпоративних заходів, ритуалів. Особистісно-результативний критерій зумовлює зв'язок корпоративної культури з певними особистісними якостями членів спільноти (культура спілкування, культура поведінки тощо), які повинні розглядатися як елемент корпоративної культури. Суб'єктний критерій ідентифікує різні рівні прояву корпоративної культури членами університетської спільноти.

Вважаємо, що доцільність формування корпоративної культури обумовлена її результативністю, що виявляється у мобільності, конкурентоспроможності, адаптивності ЗВО до нових умов, у здібностях викладачів і співробітників до самореалізації в трудовому колективі. В цьому сенсі погоджуємося з думкою Е.Дегаєва, який розглядає корпоративну ідентичність як один із проявів корпоративної культури (об'єднувальної ланки), яка в закладі освіти є результатом когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником певної організації, тобто певним ступенем ототожнення себе з нею [2, с. 90]. Слід також зауважити, що атмосфера у колективі закладу значною мірою забезпечує вирішення завдань духовного, морального розвитку студентів, які здобувають освіту, й формування відповідних властивостей особистості майбутніх фахівців, які потрібні їм і суспільству для включення в соціальну дійсність та професійну діяльність. Окрім цього, корпоративна культура сприяє формуванню іміджу випускника, забезпечує гармонізацію колективних та індивідуальних інтересів, формує менталітет студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійна діяльність викладача ЗВО передбачає його участь в роботі колективу, взаємодію з колегами, адміністрацією, студентами, обслуговуючим персоналом. Ефективність діяльності викладача, з позицій корпоративної культури, реалізується на основі усвідомлення, прийняття і реалізації цілей роботи закладу вищої освіти, встановлених цінностей, норм, правил і традицій, що забезпечують створення і підтримку його іміджу. Вважаємо, що корпоративна культура викладача конкретного ЗВО з відповідною місією, традиціями, цінностями і нормами повинна, в свою чергу, забезпечити розвиток тих властивостей особистості студента, які сприяють ефективному включенню у професійну діяльність. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні методів і прийомів формування корпоративної культури викладачів закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гнезділова К. М. Корпоративна культура викладача вищої школи: навч.-метод. посібник / К. М. Гнезділова. - Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. - 124 с.
2. Дегаев Е. Имидж вуза и корпоративная идентичность / Е. Дегаев // Высшее образование в России. - 2008. - № 11. - С. 89 - 93.
3. Корпоративна культура: Навчальний посібник / [Г. М. Захарчин, Н. П. Любомудрова, Р. О. Винничук, Н.В. Смолінська] / Під загальною редакцією Г. М. Захарчин. - Львів. - 2011. - 345 с.
4. Харченко Е. В. Корпоративная культура профессионалов: попытка описания /Е.В.Харченко // Вопр. психолінгвистики. - 2009. - № 9. - С. 209 - 216.
5. Чижикова Е. С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 /Е.С.Чижикова. - Москва, 2010. - 23 с.

References

1. Hnezdilova K. M., 2013. Korporativna kultura vykladacha vyshchoi shkoly: navch.-metod. posibnyk [Corporate culture of the teacher of the high school: a training manual]. Cherkasy: ChNU named after Bohdan Khmelnytsky, 124 p.
2. Degaev E., 2008. Imidzh vuza i korporativnaya identichnost [University image and corporate identity]. Higher education in Russia. № 11, pp. 89 - 93.
3. Zakharchyn H. M., Liubomudrova N. P., Vynnychuk R. O., Smolinska N.V., 2011. Korporativna kultura: Navchalnyi posibnyk [Corporate culture: Tutorial]. Lviv, 345 p.
4. Harchenko E. V., 2009. Korporativnaya kultura professionalov: popyitka opisaniya [Corporate culture of professionals: an attempt to describe]. Psycholinguistics Issues. № 9, pp. 209 - 216.
5. Chizhikova E. S., 2010. Formirovanie korporativnoy kulturyi studencheskogo soobschestva [Formation of the corporate culture of the student community]. Candidate of pedagogical sciences. Moscow, 23 p.

В статті обосновані педагогічні основи корпоративної культури преподавателей ВУЗа. Корпоративная культура рассматривается как своеобразная идеология управления, которая нацелена на повышение деловой активности предприятия. Представлена характеристика феномена «корпоративная культура» и ее ведущих функций. Авторами доказана целесообразность формирования корпоративной культуры преподавателей ВУЗа, проанализированы ее особенности и критерии сформированности. Отмечено, что эффективная деятельность преподавателя, с позиций корпоративной культуры, реализуется на основе осознания, принятия и реализации целей работы ВУЗа, установленных ценностей, норм, правил и традиций, обеспечивающих создание и поддержание его имиджа.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративные ценности, преподаватели ВУЗа, имидж, профессиональная деятельность.

The pedagogical bases of corporate culture of teachers of higher educational establishment have been substantiated in the article. On the basis of scientific researches, we have presented the characteristics of the phenomenon of "corporate culture" and its leading functions; it has been noted that there are no common criteria for assessing corporate culture, and scientists have expressed different points of view on the sense of this conception. The studies of corporate culture have showed that it is often described by its individual elements, such as following traditions, holding corporate events, etc.; self-diagnosis of corporate culture is carried out according to the methods used in management. The value-emotional, cognitive, activity, personality-productive and subjective criteria of the corporate culture of the higher educational establishment, as well as their corresponding indicators, have been characterized. The authors have analyzed the peculiarities of the corporate culture of teachers and the criteria of its formation. It has been proved that the expediency of forming a corporate culture is due to its effectiveness, which is manifested in mobility, competitiveness, adaptability of higher educational establishments to new conditions, in the abilities of teachers and staff to self-realization through colloques. It has been noted that the atmosphere in the staff of the higher educational establishment provides the solution of the problems of spiritual, moral development of students receiving education and the formation of appropriate personality traits of future professionals who need them and the society for inclusion in social reality. The effectiveness of the teacher's activity, from the standpoint of corporate culture, has been realized on the basis of awareness, acceptance and realization of the goals of work of the higher educational establishment, established values, norms, rules and traditions that ensure the creation and maintenance of its image. We believe that the corporate culture of a teacher of a particular educational institution with a corresponding mission, traditions, values and norms should ensure the development of those personality traits that contribute to effective involvement in professional activity, to form the mentality and image of the graduate, to ensure the harmonization of collective and individual interests.

Key words: corporate culture, corporate values, teachers of higher educational establishment, image, professional activity.

УДК 378.147:37.091.12:615.851.3-057.21

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-72-75

Копчинська Юлія Володимирівна,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Автором статті визначено теоретико-методологічні аспекти застосування особистісного підходу у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. За результатами проведеного дослідження обґрунтовано принципи та умови застосування особистісного підходу у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Встановлено, що результативність професійного навчання залежить від того, яку позицію в процесі оволодіння професією займає студент. Зазначено, що особистісний підхід до професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії має на меті забезпечення самовизначення студентів, створення умов для розвитку і саморозвитку особистості в соціальній і професійній сферах діяльності.

Ключові слова: особистісний підхід, професійна освіта, майбутній фахівець, фізична терапія, ерготерапія, професійна підготовка фізичних терапевтів.

Постановка проблеми. В сучасних умовах професійну освіту визначають як процес і результат професійного навчання та виховання, становлення і розвитку особистості людини. Таке широке тлумачення, як зазначає Т. М. Тихонова, в корені міняє багато акцентів і пріоритетів [7]. Сьогодні усвідомлено соціальне замовлення на цілі, завдання, форми, якість освіти, і, перш за все на тип особистості, яка здатна до стрімкого розвитку та гнучкої зміни способів своєї життєдіяльності. Саме ця ідея є основою парадигми професійної освіти третього тисячоліття. В освітній політиці ХХІ століття відбуваються інноваційні процеси, які докорінно модифікують всю систему вітчизняної освіти. Ці процеси створюють можливість для впровадження нововведень, вимагаючи зміни змісту самої освіти і способів організації освітнього процесу фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Сьогодні перед системою вищої освіти фахівців з фізичної терапії та ерготерапії стоїть завдання – навчити студентів самостійній практиці в галузі фізичної терапії та ерготерапії, прийняття рішучих дій у професійних ситуаціях, тобто, стимулювати професійне мислення, активізувати творчий потенціал, формувати стійкий інтерес до освіти, майбутньої професії, а також професійну ідентичність [2]. Як один із шляхів вирішення поставлених завдань постає реалізація особистісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Можливість гуманізації професійної освіти розглядається як його переорієнтація на особистісну спрямованість. Особистісний підхід до професійної освіти визначається як особливий тип освіти, в процесі якого організація взаємодії студентів і викладачів у максимальному ступені орієнтації на професійний розвиток особистості та специфіку майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У даний час значні аспекти проблеми впровадження особистісного підходу в

процес професійної підготовки у закладах вищої освіти проаналізовані в наукових працях Л. І. Гриценка, О. М. Пехоти, В. В. Рибалки, С. О. Сисоевої, Р. В. Сладкоповець та інших. Однак, незважаючи на істотну широту досліджень, вивчення педагогічних можливостей індивідуалізації навчання у процесі професійної підготовки розглянуті недостатньо, а термін «індивідуалізація навчання студентів» не має статусу чітко визначеного наукового поняття.

Вивчення методологічних і теоретичних питань розвитку професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, а також наявних знань в області навчання студентів даного напрямку підготовки та організації освітнього процесу в навчальних закладах, дозволяє стверджувати, що індивідуалізація здатна привести професійну підготовку у відповідність з новими соціальними реаліями і новими професійними стандартами.

Мета статті: визначення теоретико-методологічних аспектів застосування особистісного підходу у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Результати дослідження. На основі проведеного аналізу науково-методичної літератури можна дати наступну характеристику особистісного підходу для професійної освіти. По-перше, професійна освіта – це, перш за все, розвиток і самоствердження особистості і засіб її соціального захисту в умовах ринкової економіки. По-друге, педагогу необхідно виходити з того, що у кожного учня в його вчинках є особистісний сенс, є і особистісна значимість навчання, на яку і треба спиратися в педагогічному процесі. А якщо такого особистісного сенсу немає, то треба допомогти його знайти. По-третє, потрібно сказати про зміст особистісно орієнтованої освіти. Зміст професійної освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і відповідно до майбутньої професійної діяльності воно повинно включати все, що потрібно людині для

будівництва і розвитку власної особистості. І останнє, що необхідно відзначити, це використання технологій особистісно орієнтованої освіти. Характерними рисами особистісно орієнтованих технологій є діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку студентів і надання їм необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки, максимальна орієнтація на суб'єктивний досвід учня, його потреби в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку [7].

Таким чином особистісний підхід до професійної освіти ґрунтується на наступних принципах: враховується пріоритет індивідуальності, самоцінності учня, який спочатку є суб'єктом професійного процесу; технології професійної освіти на всіх щаблях співвідносяться з закономірностями професійного становлення особистості; зміст професійної освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і відповідно до майбутньої професійної діяльності; випереджальний характер освіти забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності і розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього фахівця в процесі навчально-професійної, виробничої та інших видів діяльності; дієвість процесу професійної освіти визначається організацією навчально-просторового середовища; максимальна орієнтація на індивідуальний досвід учня, його потреби в самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку.

Із сутності особистісного підходу до професійної освіти випливає необхідність забезпечення саморозвитку, самонавчання, самовиховання майбутнього фахівця в ході оволодіння знаннями і вміннями та досвідом діяльності. Це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти має включати все, що потрібно людині для будівництва і розвитку власної особистості, в тому числі ціннісний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти. Ціннісний компонент сприяє у виборі особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій, в тому числі сприяє формуванню професійної спрямованості. Когнітивний компонент змісту забезпечує формування цілісної картини світу, служить інструментом практичної і пізнавальної діяльності людини. Діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню і розвитку в студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, професійної та інших видах діяльності. Особистісний компонент змісту освіти забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального, професійного та життєвого самовизначення, формує особистісну позицію [1].

У даний час головною метою професійної освіти, що розглядається як єдиний взаємозалежний процес навчання, розвитку та виховання, слід вважати цілісну (інтегральну) підготовку студентів до професійної діяльності. Тобто єдина мета професійної освіти полягає в підготовці професіонала на такому рівні майстерності, який, з одного боку, відповідає рівню складності виконуваних завдань, передбачених моделлю фахівця і одержуваної шаблоном кваліфікації, з іншого – є необхідною для включення випускника в процес його подальшої безперервної освіти як професіонала і сучасної людини [4]. Професіоналізм як інтегративна якість людини включає не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно і наявність психологічних компонентів, соціальних якостей, здатності до творчості, хорошою теоретичною базою. Ці якості, в цілому, визначають особистість професіонала і тому повинні бути включені в зміст професійної освіти у взаємозв'язку з традиційними компонентами (загальні і професійні знання і вміння, трудові навички) [3].

Необхідно відзначити закономірність, яка характерна для періоду активного дозрівання особистості, в якому знаходяться студенти закладів вищої освіти. Те, що не потрапило в поле осмислення реальності і визначення цілей дій людини, що не зрозуміло йому, не набуло для нього статусу особистісного сенсу і не усвідомлено як внутрішній стимул, як установка його діяльності,

то не може бути їм прийнято, здійснено, сприйнято і усвідомлено як основа до діяльності по формуванню прогресивних якостей особистості [7]. Саме тому потрібно відкрите представлення учням цілей їх утворення, включаючи вимоги до їх особистісних якостей, що характеризує їх як майбутніх професіоналів.

Для досягнення цієї мети необхідно створити програмно методичне забезпечення, яке задовольняє наступні вимоги: змістовно направляти процес освіти на досягнення єдиної мети засобами всіх предметів, передбачених навчальним планом; бути варіативним в своїй змістовній основі при збереженні професійно і культурно важливого ядра.

Структура змісту розглядається з точки зору розвитку особистості студентів на основі професійної, наукової, гуманітарної підготовки. При розробці навчального плану важливим завданням стає вирішення проблеми прямого включення в зміст професійної освіти особистісного потенціалу розвитку студентів. Це завдання реалізується, перш за все, через включення в навчальний план розвиваючих спеціальних тренінгів. Так само необхідно поповнити зміст робочих навчальних програм предметів модульними одиницями, що сприяють розвитку особистісних, професійно значущих якостей студентів і узгоджуються зі змістом фізичної терапії, ерготерапії [5, 6].

Право на оновлення змісту професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії і включення особистісного підходу включає наступні напрями. Посилення особистісного компонента змісту освіти обумовлює необхідність проектування курсів, спрямованих на формування професійно важливих якостей, соціально-професійних умінь і форм поведінки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Аналіз професійних функцій фахівців показав, що до них відносяться: комунікативність, відповідальність, працездатність, здатність до співпраці, професійна самостійність, ініціативність, професійна активність, соціальна активність, громадянська відповідальність за результати своєї діяльності. Розвиток цих якостей у ЗВО вимагає використання особливих особистісно орієнтованих технологій у навчанні і введення в навчальні плани відповідних спецкурсів, наприклад, «Професійна майстерність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії», «Реабілітаційний масаж», «Кінезіотейпування» та інші.

Наповнення змісту цінностями гуманітарної культури для формування у людини особливої людської форми ставлення до навколишнього світу і самого себе, своєї діяльності в ньому. Стосовно до професійної освіти – це твердження людської форми ставлення до світу виробництва і до своєї власної професійної діяльності в цьому світі виробництва. Необхідно, щоб майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії усвідомили своє призначення і покликання й визначили свою професійну траєкторію та шлях безперервної освіти. Студент повинен знайти позицію активного суб'єкта на ринку праці, активно шукати місце і умови застосування свого головного капіталу – професійної компетентності.

Наповнення змісту національними цінностями, включення в зміст особливостей середовища проживання, менталітету, проблем соціокультурного розвитку, життєвих проблем населення, в тому числі і професійних. Врахування особливостей розвитку регіонального ринку реабілітаційних послуг, вимог роботодавців до кваліфікованих фахівців з фізичної терапії та ерготерапії при розробці та оновленні навчальних програм теоретичного й виробничого навчання буде сприяти професійній і соціальній адаптації випускників закладів вищої освіти.

Включення в зміст суб'єктного досвіду майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Під суб'єктом досвідом майбутніх фахівців розуміють сукупність емоційно забарвлених соціальних, навчально-професійних і особистісних ситуацій, які можуть виконувати освітню функцію. Зміст освіти не повинен представляти собою набір соціокультурних зразків у вигляді правил та прикладів поведінки. Він повинен включати зміст суб'єктного досвіду учня як досвіду його індивідуальної життєдіяльності. Суб'єктний досвід учня, як вважає автор, варто включити в освітній процес через розкриття його змісту, узгодження цього змісту з соціокультурним

зразком, створення умов для активного використання його при засвоєнні знань.

Взаємодія двох видів дослідів (соціокультурного і суб'єктного) має відбуватися на основі їх постійного узгодження й використання всього того, що накопичено людиною в його власній життєдіяльності. Рівнозначне забезпечення когнітивного й діяльнісного компонентів змісту. Це передбачає формування здатності до активної діяльності, до праці в будь-яких її формах, в тому числі до творчої професійної роботи на основі системи знань студентів. Даний підхід передбачає перенесення акценту з теоретичних знань як результатів діяльності на способи діяльності, внаслідок чого встановлюється баланс між знанням і способом діяльності як структурними одиницями змісту професійної освіти. Відповідно до цієї позиції, в теоретичному навчанні повинна приділятися достатня увага придбання майбутніми фахівцями з фізичної терапії, ерготерапії досвіду в пізнавальній, інформаційно-комунікаційній, рефлексивній діяльності. Завдання у виробничому навчанні повинні відповідати наступним вимогам: бути посилюючими для студентів, але відрізнятися високим рівнем труднощів; мати суспільно корисну значимість, ринкову вартість і певних споживачів; використовувати додаткові відомості, економічні розрахунки, самостійну розробку проекту, технології його отримання; передбачати колективну виробничу діяльність майбутніх фахівців.

Застосування особистісного підходу до професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії передбачає виконання наступних умов: 1) організація суб'єктної взаємодії: спільна діяльність педагога і студентів, яка передбачає взаємний внесок кожного учасника професійної підготовки до вирішення загальної задачі; 2) створення умов самоактуалізації: дружельність, відсутність агресивності, незалежність у відстоюванні своєї точки зору, прагнення до творчості, повноцінного спілкування, активного саморозвитку; 3) активізація майбутнього фахівця; 4) забезпечення єдності зовнішніх і внутрішніх мотивів майбутнього фахівця; 5) отримання задоволення від вирішення навчальних завдань у співпраці з іншими студентами; 6) забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції; 7) дотримання викладачем позиції фасилітатора.

Результативність професійного навчання залежить від того, яку позицію (активну чи пасивну) в процесі оволодіння професією займає студент. Тому оволодіння професійними знаннями, вміннями вимагає організації безпосередньої діяльності самих студентів. Але важлива не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, яка виявляється у процесі цієї діяльності. Особистісний підхід до професійної освіти майбутніх фахівців з

фізичної терапії, ерготерапії має на меті забезпечення самовизначення студентів, створення умов для розвитку та саморозвитку особистості в соціальній і професійній сферах діяльності. Цільова спрямованість навчання будеться на основі моделі випускника як узагальненої характеристики, що включає в себе обсяг і структуру професійних і соціально-психологічних якостей, знань й умінь, якими повинен опанувати студент як фізичний терапевт і член суспільства (громадянин, особистість).

Модернізація професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії передбачає уточнення та оновлення її змісту. Значущими структурними складовими змісту освіти є нові інтеграційні характеристики: ключові компетентності, компетенції та кваліфікації. Знання, вміння і досвід визначають компетентність людини, а здатність мобілізувати ці знання, вміння і досвід в конкретній соціально-професійній ситуації обумовлює компетенцію сформованої та професійно успішної особистості. Під ключовою кваліфікацією розуміється комплекс психологічних якостей, здібностей, знань, умінь, і навичок фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності і становить один з компонентів загальної кваліфікації фізичного терапевта або ерготерапевта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами проведеного дослідження визначені принципи та умови застосування особистісного підходу у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, встановлено, що результативність професійного навчання залежить від того, яку позицію в процесі оволодіння професією займає студент. Особистісний підхід до професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії має на меті забезпечення самовизначення студентів, створення умов для розвитку та саморозвитку особистості в соціальній і професійній сферах діяльності. Сукупність визначених у дослідженні характеристик дозволяє проектувати модель випускника. Теоретична і практична значущість еталонної моделі випускника як інтегральної професійно-особистісної характеристики полягає в тому, що, вона по-перше, дозволяє моделювати зміст освіти. По-друге, розробка такої моделі буде основою діагностичних методик, що визначають рівень розвитку ключових кваліфікацій. По-третє, дозволяє реалізувати особистісний підхід орієнтований підхід у процесі професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Подальших досліджень потребують питання, пов'язані з пошуком шляхів покращення та аспектів реалізації педагогічних підходів до організації професійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр "Академия", 2005. – 240 с.
2. Копочинська Ю. В. Теоретико-методологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / Ю. В. Копочинська // Молодий вчений. – 2017. – № 12 (52). – С. 387–391.
3. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
4. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – С. 80–90.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Сладкопєвєц Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностноориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р. В. Сладкопєвєц // Вокальное образование начала XXI века. – Москва: Новый ключ, 2008. – С. 170–173.
7. Тихонова Т. М. Реализация личностно ориентированного подхода в профессиональном образовании / Т. М. Тихонова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2011. – №12-1. – С. 210-221.

References

1. Hrytsenko, L.Y. 2005. *Teoriya y metodyka vospytania: lychnostno-sotsyalnyi podkhod: ucheb. posobyє dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi* [Theory and methodology of education: a personal and social approach: textbook. student allowance. higher textbooks routine]. Moscow: Yzdatelskyi tsentr "Akademyia".

2. Kopychynska, Yu. V. 2017. Teoretyko-metodolohichni aspekty formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii [Theoretical and methodological aspects of forming the professional identity of future specialists in physical rehabilitation]. *Molodyi vchenyi*, 12 (52), p. 387–391.
3. Piekhota, O. M., Starieva A. M. 2007. Osobystisno orientovane navchannia: pidhotovka vchytelia: monohrafiia [Personally Oriented Learning: Teacher Preparation: Monograph]. Mykolaiv: Ilion.
4. Rybalka, V.V. 2002. Osobystisnyi pidkhid yak psykholoho-pedahohichnyi pryntsyp orhanizatsii profilnoi ta profesiinoi pidhotovky uchnivskoi molodi [A personal approach as a psychological-pedagogical principle of organization of profile and professional training of student youth]. *Psychology of Personally Oriented Professional Training of Student Youth: Scientific and Methodical Manual*, Kyiv, Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, p. 80–90.
5. Sysoieva, S. O. 2006. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruch. [Fundamentals of pedagogical creativity: textbook]. Kyiv: Milenium.
6. Sladkopevets, R. V. 2008. Psykholoho-pedahohichneskye uslovia realizatsyi lychnostnooryentirovannoho podkhoda v protsesse formirovannia tvorcheskoho potentsyala vokalista [Psychological and pedagogical conditions of realization of personality-oriented approach in the process of formation of creative potential of a vocalist]. *Local education of the beginning of the XXI century*. - Moscow: Novyi kluch, p. 170–173.
7. Tykhonova, T. M. 2011. Realizatsiya lychnostno oryentirovannoho podkhoda v professyonalnom obrazovanii [The implementation of a personality-oriented approach in vocational education]. *SUSHPU Bulletin*, 12-1, p. 210-221.

Целью статьи является определение теоретико-методологических аспектов применения личностного подхода в процессе профессионального образования будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии. По результатам проведенного исследования определены принципы и условия применения личностного подхода в процессе профессионального образования будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии. Установлено, что результативность профессионального обучения зависит от того, какую позицию в процессе овладения профессией занимает студент. Личностный подход к профессиональному образованию будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии имеет цель обеспечить самоопределение студентов, создание условий для развития и саморазвития личности в социальной и профессиональной сферах деятельности.

Ключевые слова: личностный подход, профессиональное образование, будущий специалист, физическая терапия, эрготерапия, профессиональная подготовка физических терапевтов.

The purpose of the article is to determine the theoretical and methodological aspects of the application of personal approach in the process of professional education of future specialists in physical therapy, ergotherapy. To achieve this goal, an analysis of research and publications was conducted. The results of the study suggest that inclusion in the content of subjective experience of future specialists in physical therapy and ergotherapy. The subjective experience of future professionals is understood as a set of emotionally colored social, educational, professional and personal situations that can fulfill an educational function. Educational content should not be a collection of socio-cultural models in the form of rules and examples of behavior. It should include the content of the subjective experience of the student as an experience of his individual life. The principles and conditions of application of personal approach in the process of professional education of future specialists in physical therapy, ergotherapy are determined. It is established that the effectiveness of vocational training depends on what position the student occupies in the process of mastering the profession. Personal approach to the professional education of future specialists in physical therapy, ergotherapy aims at ensuring the self-determination of students, creating conditions for the development and self-development of the individual in the social and professional spheres of activity. The set of characteristics identified in the study allows us to design a graduate model. The theoretical and practical significance of the graduate model of reference as an integral professional-personal characteristic is that, first, it allows us to model the content of education. Second, the development of such a model will be the basis of diagnostic techniques that determine the level of development of key skills. Third, it allows to implement a personal approach oriented approach in the process of professional education of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Key words: personal approach, professional education, future specialist, physical therapy, ergotherapy, professional training of physical therapists.

УДК 378.147.091.33-027.22:331.4

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-75-78

Кравченко Леся Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

Новак Лариса Леонідівна,

кандидат сільськогосподарських наук, старший викладач,

Уманський національний університет садівництва, м. Умань

ОРГАНІЗАЦІЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті звернено увагу на домінуючі цінності сучасної молоді: збереження здоров'я й отримання гідної освіти. Підкреслено, що важливою складовою освітнього процесу є практична підготовка майбутніх фахівців. Основну увагу акцентовано на охороні праці студентів під час проходження виробничої практики на підприємствах промисловості. Після теоретичного аналізу проблеми досліджено організацію процесу охорони праці студентів до та під час проходження практики. Узагальнено та обігрунтовано основні заходи з охорони праці студентів під час проходження виробничої практики.

Ключові слова: освітній процес, здоров'язберігаючі стратегії, охорона праці, виробнича практика, інструктаж, промислові підприємства, служба охорони праці, журнал реєстрації інструктажу.

Постановка проблеми. Освіта завжди була однією із основних цінностей людини, адже саме освіта закладає у ще не сформованій молодій людині базисні цінності, формує її як особистість, закладає в ній ціннісні підвалини на все життя. Освіта – один з головних компонентів людського потенціалу, найважливіший інститут соціалізації і чинник просування молоді вгору по соціальних сходах. Освіта здатна допомогти молодим

людям успішно самореалізуватися, вбудуватися в сучасне суспільне життя, в соціально-політичну, економічну, духовну реальність. Під час вступу до закладу вищої освіти у молодій людині починається інше життя. Життя, в якому вона сама, методом спроб і помилок, визначає, що добре, а що – погано, сама ухвалює рішення і несе за них відповідальність. Тобто можна сказати, що людина приймає на себе позицію екзистенціалізму, згідно якої перед самостійними

вирішеннями індивіда ніхто не владний [1]. А це, у свою чергу, сприяє народженню дорослої самостійної особи, здатної долати труднощі, не сподіваючись ні на кого.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Молоді люди проходять черговий етап соціалізації, у ході якого вони визначаються зі своїми соціальними ролями, займають певне місце в суспільстві. Тому можна констатувати, що навчання у закладі вищої освіти сприяє соціальній і персональній ідентифікації людини. Тобто, в процесі здобування вищої освіти у молодій людини формуються сталі цінності. Вища освіта сприяє тому, що формується цілісна, «справжня» особа, в якій зовнішнє оформлення співпадає з внутрішнім змістом [4].

У дослідженні проведеному А. Жабіною, яке стосувалося системи цінностей молоді та місця освіти в одному з питань студентам були запропоновані 11 умов, що відображають різні сторони життя, і п'ятибальна шкала оцінки її значимості [3]. Із суми відповідей за критеріями «мабуть, важливо» і «дуже важливо» було отримано рейтинг значимості різних умов життя, на думку опитаних студентів. На першому місці з 95 відсотковим значенням опинилась категорія «Бути здоровою, працездатною людиною», на другому місці – категорія «Отримати вищу освіту і мати цікаву роботу».

Тобто, молоді люди покладають велику надію на освіту, щоб отримати цікаву та високооплачувану роботу, але головним для них все ж залишається здоров'я. В середньому навчання студентів у закладах вищої освіти триває 4–6 років. Тому одним з пріоритетних завдань освіти, крім надання освітніх послуг, має стати збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу, формування у них цінностей здоров'я і здорового способу життя [2].

Весь період навчання у ЗВО повинен супроводжуватись не лише активним формуванням у молоді культури здорового способу життя і здоров'язберігаючої стратегії поведінки, а також, що головне – бути спрямованим на збереження життя і здоров'я студентів, охорони праці як під час навчання так і в позанавчальний час та під час проходження практик. Практична підготовка майбутніх фахівців є предметом досліджень О.Савчук і Т.Попової. Оптимізація методичної організації практик студентів проводилась Ю. Думанським, Л. Ковальчуком та ін. Формування здорового способу життя досить ретельно висвітлюється в педагогічних, соціальних, психологічних та методичних наукових працях науковців: М. Миколайського, Г. Юраха, М. Мицкана, Л. Сушенка, Д. Венедиктова, А. Чернухи, Ю. Лисицина, С. Лапаєнка та ін. У цих та інших наукових працях і знайшла своє відображення проблематика збереження охорони праці молодого покоління під час навчання в освітніх закладах.

Однак, незважаючи на вагомий пласт наукової літератури, в останні роки науковці до цієї теми практично не зверталися, а тому проблему охорони праці в закладах вищої освіти не можна вважати повністю дослідженою.

Мета статті: визначення та аналіз заходів з охорони праці студентів закладів вищої освіти під час освітнього процесу, зокрема під час проходження виробничих практик.

Результати дослідження. Сучасному студенту дуже важко зберегти здоров'я в умовах, де він щодня піддається впливу безлічі негативних для організму чинників, що впливають як на його фізичне, так і психічне здоров'я. Говорячи про фактори, що здійснюють несприятливий вплив на здоров'я, в аспекті охорони здоров'я студентів, необхідно розділити їх на дві великі групи: фактори, безпосередньо пов'язані з освітнім процесом, освітніми закладами, та всі інші фактори, потенційно здійснюючи вплив на здоров'я студентів.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 26.12.2017 № 1669 викладено у новій редакції Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти. Це Положення визначає єдину систему організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, а також

обов'язки керівників та посадових осіб щодо забезпечення безпечних та нешкідливих умов навчання, утримання і праці, запобігання травматизму.

Навчання та перевірка знань з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності, проводяться відповідно до Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці (наказ Державного комітету України з нагляду за охороною праці від 26 січня 2005 року № 15) та Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 18 квітня 2006 року № 304) [5].

Практична підготовка студентів є невід'ємним та обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки фахівців, який сприяє закріпленню професійних знань, умінь та навичок, що були набуті студентами в університеті та їх поглибленню. Одним із видів практик є виробнича практика. Завданням такого виду практичної підготовки є розширення, поглиблення та закріплення теоретичних знань, які студенти отримали під час вивчення циклу спеціальних теоретичних дисциплін та формування вмінь практичного застосування цих знань, а також збір фактичного матеріалу для виконання курсових проєктів (робіт) та випускних робіт. Виробнича практика проводиться на підприємствах на основі укладених угод. Керівники підприємств, зобов'язані забезпечити створення належних умов для проходження практики на виробництві, дотримання правил і норм охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії відповідно до законодавства.

Заходи, спрямовані на охорону праці студентів, що мають йти на виробничу практику, розпочинаються з інструктажу з охорони праці в закладі освіти перед направленням на підприємство. Результати інструктажу заносяться в «Журнал реєстрації інструктажів з питань охорони праці». До оформлення і ведення такого журналу є певні вимоги: сторінки журналу реєстрації інструктажів повинні бути пронумеровані, прошнуровані і скріплені печаткою; на першій сторінці журналу вказується назва підприємства, дата початку і закінчення ведення журналу; не допускається лишати в журналі незаповнені рядки; при помилковому записі не допускається користуватись гумкою або коректором; помилковий запис має бути викреслений та завірений підписом; термін зберігання журналу – 10 років з моменту закінчення.

Кожен навчальний заклад має інструкції з охорони праці для студентів, спрямованих на виробничу практику. Структура інструкцій приблизно однакова. Вона складається з наступних розділів:

- із загальних положень, в яких викладено дію поширення даної інструкції, перелік нормативних документів, на основі яких розроблено дану інструкцію, правила проходження інструктування;
- загальних вимог безпеки, в яких наведено перелік обов'язків студентів при проходженні виробничої практики;
- розділу ознайомлення з внутрішнім трудовим розпорядком підприємства (студенти під час практики зобов'язані дотримуватись режиму праці та відпочинку, що встановлені в даному підприємстві);
- вимоги безпеки перед початком роботи. У цьому розділі описані зобов'язання студента перед початком роботи: переконатися в безпечному стані робочого місця, відсутності сторонніх і травмонебезпечних предметів; переконатися в наявності медичної аптечки, укомплектованої засобами надання першої медичної допомоги; обговорити заздалегідь з керівником практики безпечні варіанти технічних і творчих завдань; ознайомитися з правилами експлуатації спеціального обладнання, засобами мультимедіа, верстатами, механізмами і т. п.;
- вимоги безпеки під час роботи. Даний розділ регламентує зобов'язання студентів безпосередньо на робочому місці. Ці вимоги напряму залежать від спеціалізації підприємства;

- вимоги безпеки після закінчення роботи. В цьому розділі перелік зобов'язань студента-практиканта включає, крім притаманних лише даному підприємству умов і загальні для усіх підприємств – провести необхідні санітарно-гігієнічні заходи; повідомити керівника практики про закінчення роботи;

- вимоги безпеки в аварійних ситуаціях. Цей розділ регламентує правила поведінки студента у разі виникнення аварійної ситуації на даному підприємстві.

Інструкція розробляється інженером з охорони праці (начальником відділу охорони праці) та погоджується юрисконсультом або головою профспілкового комітету закладу вищої освіти. Затверджується дана інструкція ректором. Студентів, перед тим, як направляти на практику з інструкцією ознайомлює керівник практики від навчального закладу. Після ознайомлення кожен студент ставить свій підпис в журналі інструктажів, підтверджуючи цим, що прослухав всі інструкції щодо проходження виробничої практики та зобов'язується їх дотримуватись. Ставить свій підпис у відповідній колонці і керівник практики, який проводив інструктаж.

Перед тим, як студенти приступлять до проходження практики керівник підприємства видає наказ про персональний розподіл студентів на робочі місця або навчально-виробничі ділянки виробничих підрозділів; визначає відповідно до змісту робочих навчальних програм види робіт; призначає з числа інженерно-технічних працівників і кваліфікованих робітників відповідальних за проведення виробничої практики, забезпечення умов і безпеки праці на рівні нормативних вимог; установлює систему оплати праці учнів, слухачів за фактично виконаний обсяг робіт відповідно до встановлених норм праці (норми часу, виробітку, обслуговування, посадові обов'язки) та укладених із закладами освіти договорів про виробничу практику. Також керівнику варто до початку практики з'ясувати, чи є неповнолітні

серед студентів-практикантів, визначити залежно від умов роботи (важкі, шкідливі, небезпечні) тривалість робочого часу та з'ясувати виходячи з професії (видів роботи) потребу в проходженні попереднього обов'язкового медогляду.

Із моменту розподілу на робочі місця на слухачів поширюються права й обов'язки щодо виконання правил і норм охорони праці, техніки безпеки та виробничої санітарії; правила внутрішнього трудового розпорядку та інші правила й норми, що діють на підприємстві, з відповідних професій, спеціальностей і рівнів кваліфікації робітників і службовців.

Керівник підприємства, або ж відповідальний за студентів-практикантів на підприємстві зобов'язаний: проводити зі студентами інструктажі з охорони праці, правил поведінки на робочих місцях і на підприємстві, змісту роботи чи обслуговування робочих місць або виробничих ділянок у порядку, передбаченому для працівників відповідних професій, спеціальностей підприємств; забезпечувати технічний контроль, облік виконаних кожним студентом робіт та оплату їх праці за фактично виконаний обсяг робіт відповідно до встановлених норм праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок, що охороні праці молоді у ході освітнього процесу, а також під час організації та проходженні практик приділяється значна увага. Процес підпорядкований дотриманню основних нормативних документів, інструкцій та положень, що є гарантією збереження життя і здоров'я студентів під час навчання у закладах вищої освіти. Для успішної імплементації можливих змін і виключення імовірних упущень у менеджменті практики потрібне застосування функціонального моделювання чинного та пропонованого механізмів організації практики, чому може бути присвячене подальше дослідження даного питання.

Список використаних джерел

1. Багдасарян Н. Г., Кансузян Л. В., Немцов А. А. Инновации в ценностных ориентациях студентов / Н. Г. Багдасарян, Л. В. Кансузян, А. А. Немцов // Социологические исследования, 1995. № 4. – С. 125–129.
2. Вараксин В.А., Егорычева Е.В., Чернышьева И.В., Шлемова М.В. Проблема формирования культуры здоровья у студентов / Вараксин В. А. и др. // Международный студенческий научный вестник, 2015. № 5–4.; URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13868> (дата обращения: 22.03.2020).
3. Жабина А. О. Образование в системе ценностей молодежи / А. О. Жабина // [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/st/2008/zabina.pdf> (використано 15.03.2020).
4. Митрофанова А. Три системы ценностей в современном мире / А. Митрофанова // [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://gumilevica.tripod.com/Matter/Article17.htm> (використано 23.03.2020).
5. Нова редакція: Положення про організацію роботи з охорони праці в закладах освіти: <https://pon.org.ua/novyny/6218-nova-redakcyia-polozhennya-pro-organizaciyu-roboti-z-ohoroni-prac-v-zakladah-osviti.html>.

References

1. Bagdasarjan, N. G., Kansuzjan, L. V., Nemcov, A. A., 1995. Innovacii v cennostnyh orientacijah studentov Sociologicheskie issledovanija, 4. p. 125-129.
2. Varaksin, V.A., Egorycheva, E.V., Chernyshjova, I.V., Shlemova, M.V., 2015. Problema formirovaniya kultury zdorovja u studentov Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik, 4-5. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13868> (data obrashhenija: 22.03.2020).
3. Zhabina, A.O., Obrazovanie v sisteme cennostej molodezhi [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/st/2008/zabina.pdf> (data obrashhenija: 15.03.2020).
4. Mitrofanova, A., Tri sistemy cennostej v sovremennom mire [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <http://gumilevica.tripod.com/Matter/Article17.htm> (data obrashhenija: 23.03.2020).
5. Nova redakcyia: Polozhennija pro organizaciyu roboty z ohorony prac v zakladah osvity: <https://pon.org.ua/novyny/6218-nova-redakcyia-polozhennya-pro-organizaciyu-roboti-z-ohoroni-prac-v-zakladah-osviti.html>.

В статті обращено внимание на доминирующие ценности современной молодежи: сохранение здоровья и получения достойного образования. Подчеркнуто, что важной составляющей образовательного процесса является практическая подготовка будущих специалистов. Основное внимание акцентировано на охране труда студентов во время прохождения производственной практики на предприятиях промышленности. После теоретического анализа проблемы исследовано организацию процесса охраны труда студентов до и во время прохождения практики. Обобщены и обоснованы основные мероприятия по охране труда студентов во время прохождения производственной практики.

Ключевые слова: образовательный процесс, здоровьесберегающие стратегии, охрана труда, производственная практика, инструктаж, промышленные предприятия, служба охраны труда, журнал регистрации инструктажа.

On research and statistic data the authors of the article have drawn attention to the dominant values of today's youth: health preservation and getting a decent education. One of the priority tasks of education should be to preserve and improve health of the educational process participants, create safe and harmless conditions for successful learning and is responsible for creating safe conditions for the educational process. It has been emphasized that practical training of future specialists is an important component of the educational process. Practice is a mandatory part of the curriculum. The purpose of productive practice type is to expand, deepen and consolidate the theoretical knowledge that students gain while studying the cycle of special theoretical disciplines and to develop skills of practical application. Productive practice differs in terms of duration and location. As a rule, it takes place at industrial enterprises, having different structure and rules in comparison to educational institutions. The main focus of the article is occupational safety during the students' productive practice. Managers of enterprises, institutions and organizations are obliged to ensure the creation of appropriate conditions, according to the rules and regulations of labour protection, safety and industrial sanitation by law. After theoretical analysis of the problem, the organization of the student's occupational safety before and during the course has been investigated. It has been stated that every educational institution has instructions for occupational safety of students sent to enterprises. The basic measures of the student's occupational safety during the course of productive practice have been summarized and substantiated: introduction to workplace training, workplace initial training at the enterprise, etc. It has been determined that the process of organizing and conducting productive practice takes place in accordance with basic normative documents, instructions and regulations, which is a guarantee of preserving life and health of students while studying in higher education institutions.

Key words: educational process, health-saving strategies, occupational safety, productive practice, workplace initial training, industrial enterprises, occupational health service, journal of labour protection briefings.

УДК 378.011.3-057.875(045):021.1:004:027.7]

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-78-80

Кухарчук Ольга Степанівна,
кандидат історичних наук, доцент,

Мовчан Катерина Миколаївна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-БІБЛІОТЕЧНОЇ РОБОТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання використання інформаційних ресурсів бібліотек у закладах вищої освіти, розкрито основні напрями застосування цифрових ресурсів. Визначено актуальність використання інформаційних ресурсів бібліотек з метою підвищення якісного рівня фахової освіти студентів та їхньої наукової діяльності. Авторами зазначено, що векторами розвитку процесів автоматизації в бібліотеці є формування інформаційного поля, надання швидкого доступу до інформації, забезпечення якісного та оперативного бібліографічно-інформаційного обслуговування користувачів. Здійснено аналіз використання ресурсів бібліотеки для навчальної та наукової діяльності. Визначено основні напрями використання електронних ресурсів. Наукова новизна дослідження полягає в ґрунтуванні головних завдань сучасної університетської бібліотеки, зокрема: забезпечення підтримки якості освіти, її доступності, трансформація традиційної бібліотеки на інформаційний центр, де надається широкий спектр інформаційних послуг тощо.

Ключові слова: інформаційні ресурси, вища освіта, саморозвиток, навчальна діяльність, бібліотека, інформаційна грамотність.

Постановка проблеми. Бібліотека і навчальний заклад функціонують в одному інформаційному просторі та виступають для студентів єдиним джерелом знань. Тому ефективність сприяння інноваціям в освітньо-виховному процесі значною мірою залежить і від стану партнерських відносин книгозбірні та вишу. Бібліотеку вищого навчального закладу часто називають інформаційним центром закладу освіти, оскільки вона дійсно займає особливе місце в університеті, та є інформаційною основою науково-освітнього та виховного процесів. Розуміючи це, наукова бібліотека намагається оперативно реагувати на запити, адже саме бібліотекам належить провідна роль у створенні електронних масивів наукових знань та організації доступу до них і використанні у навчанні й науковій діяльності закладу освіти[1].

Векторами розвитку процесів автоматизації в бібліотеці є формування інформаційного поля, надання швидкого доступу до інформації, забезпечення якісного та оперативного бібліографічно-інформаційного обслуговування користувачів. Головним завданням сучасної університетської бібліотеки є забезпечення підтримки якості освіти, її доступності, трансформація традиційної бібліотеки на інформаційний центр, де надається широкий спектр інформаційних послуг та не менш важливою є проблема відповідності фонду читачким вимогам та профілю навчання ЗВО [2].

Система автоматизації бібліотечних процесів складається з декількох етапів, вибір послідовності впровадження яких залежить від потреб користувачів, можливостей бібліотеки. Запровадження в бібліотеках автоматизованої бібліотечної програми УФД/Бібліотека дає змогу за короткий термін трансформувати університетську книгозбірню на бібліотеку нової форми де фонд стає більш

доступним як в часі так і в просторі. Електронний довідково-бібліографічний апарат стає головним пошуковим елементом. В його структуру входить електронний каталог, який відображає бібліотечний фонд та призначений для пошуку інформації, підбору літератури за темою, виконання різноманітних довідок. Створення електронного каталогу значно покращує якість і швидкість пошуку, створює додаткові нетрадиційні пошукові елементи. Вносячи елементи гри, електронний каталог спонукає студентів до творчого пошуку, сприяє підвищенню їх бібліографічної грамотності.

Впровадження нових новітніх інформаційних технологій в роботу бібліотеки розширили сферу онлайн-послуг для студентів, які передбачають допомогу користувачу у пошуку інформації, оформленні джерел, передачі повнотекстових документів, пошуку видань у всесвітній електронній мережі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Значна кількість робіт (Є. Абулкаїрової, І. Бургер, М. Вохришевої) присвячена інноваційній діяльності бібліотек ЗВО, зокрема їх інформатизації. У дослідженнях розкривається досвід упровадження й використання в бібліотеці ЗВО новітніх інформаційних технологій, створення електронних каталогів, баз даних, а також умови їх трансформації з традиційної у віртуальну та електронну бібліотеку.

Проблеми відкритого доступу активно досліджуються фахівцями бібліотечної сфери Т. Ярошенко, В. Копаневим, І. Соколовим, С. Назарець, Т. Колесніковою які досліджували питання доступу до електронних документів. Значна кількість робіт Є. Абулкаїрової, І. Бургер, М. Вохришевої присвячена інноваційній діяльності бібліотек ЗВО, зокрема їх інформатизації. У цьому напрямі виділяються дослідження, у яких розкриваються досвід

упровадження й використання в бібліотеках закладів вищої освіти новітніх інформаційних технологій (НІТ) (насамперед Інтернету), створення електронних каталогів, баз даних, а також умови їх трансформації в гібридну, віртуальну та електронну бібліотеки [3].

Сучасні тенденції та перспективи розвитку сучасних університетських бібліотек аналізувалися в працях зарубіжних науковців (Р. Стюарта, Г. Євстігнеєвої, А. Земскова, Б. Ленга, Т. Манна) та вітчизняних дослідників (Т. Павлуші, Л. Костенка, О. Онищенко, І. Павлуші та ін.). Роль бібліотек у самостійній та позанавчальній роботі студентів, розвитку їх інформаційної культури розкривали в своїх дослідженнях І. Гайнутдінова, Т. Єременко, О. Забеліна, Н. Грабар. Сьогодні бібліотека університету це не просто книгозбірня, це відкрита комунікаційно-комунікативна система, яка бере участь у навчально-виховній, науковій роботі університету. Комунікативна діяльність бібліотеки скерована на створення для студентів та викладачів комфортного середовища при підготовці до занять та написанні наукових робіт.

У 2005 році Джеймс Біллінгтон, Директор бібліотеки Конгресу США оприлюднив ідею створення Світової цифрової бібліотеки. У своїй промові, під назвою «Бачення Цифрової Світової бібліотеки», він описав бачення, в якому багаті колекції, «які зберігають інституції, бібліотеки та музеї мають бути безкоштовно повернуті світові в новій формі з більш універсальним доступом, ніж ті форми, які їм передували» [4].

У 2009 році стартував міжнародний проект «Електронна бібліотека України: створення Центрів знань в університетах України». Мета проекту – інтеграція української академічної спільноти до світової науки, подолання відірваності від світового наукового контексту [5, с.153]. О. Семенов, у своїх працях звертає увагу на те, що в підготовці студентів закладів вищої освіти використовуються електронні бібліотеки, блоги, сайти та ін. Саме електронні ресурси сприяють оновленню й оптимізації навчальної діяльності, формуванню предметної, методичної, інформаційно-комунікаційної компетентності. Д. Запорожець вважає, що використання електронних бібліотек – найперспективніший спосіб інформаційного забезпечення студентів.

Мета статті: розглянути особливості використання інформаційних ресурсів у навчанні й науковій діяльності студентів.

Результати дослідження. Розвиток ключових і фахових компетентностей у межах професійної підготовки студентів здійснюється на основі опрацювання інформаційних документів, художньої літератури, навчальних, навчально-методичних, наукових видань. Значний потенціал для забезпечення навчально-виховної діяльності мають науково-освітні інформаційні ресурси і сервіси університетських бібліотек [5].

Суттєвим доповненням до інформаційних ресурсів є електронні бібліотеки та інституційні репозитарії університетів, що накопичують, зберігають різноманітні колекції повнотекстових документів, які доступні традиційно, в межах бібліотеки, так і через мережу Інтернет. Порівняно з традиційним обслуговуванням, перевагами електронних бібліотек, репозитаріїв є те, що вони забезпечують швидкий доступ до необхідної інформації, її зберігання, систематизацію, уможливають швидке отримання книги в різних форматах, тим самим забезпечуючи мобільність інформаційно-освітнього середовища [6].

Головною перевагою створення електронних бібліотек є забезпечення мобільного доступу до результатів наукових, навчальних матеріалів, вміле їх використання. Водночас необхідно зазначити, що недостатній рівень інформаційної грамотності студентів гальмує процес ефективного використання електронних ресурсів в навчальній та науковій діяльності університету.

Підготовка студентів до використання інформаційних ресурсів бібліотеки має послідовний характер і розпочинається ще з першого курсу із ознайомлення студентів із можливостями бібліотеки, в подальшому при проходженні практики. У межах фахової підготовки студентів використання електронних ресурсів здійснюється за наступними напрямками:

- організація інформаційно-пошукової діяльності в результаті якої у студентів розвиваються вміння оперувати пошуковими системами мережних інформаційних ресурсів, Інтернет, критично оцінювати отриману інформацію, здатність сприймати та свідомо відбирати інформаційні джерела, представлені в електронних каталогах, електронному читальному залі, інституційному репозитарії та володіти механізмами опрацювання матеріалу, зберігання та презентації;

- організація дослідницької діяльності, яка забезпечує вироблення дослідницьких умінь, оволодіння стилем наукового мислення;

- організація інтерпретаційно-креативної діяльності, яка надає розуміння й тлумачення смислу інформації (тексту), розвиток творчого потенціалу студентів з подальшим розширенням наукових, навчальних видань в інституційному репозитарії;

- організація комунікативної діяльності шляхом співпраці де електронна бібліотека виконує функцію інформаційної підтримки наукової, навчальної, професійно-орієнтованої комунікації.

Необхідною умовою забезпечення належного рівня опрацювання науково-освітніх інформаційних ресурсів бібліотек у процесі фахової підготовки студентів є застосування різноманітних методологічних підходів до організації когнітивно-інтерпретаційного, проектного, комунікативного, дослідницького, інформаційно-пошукового навчання. Такий підхід орієнтується на впровадження різних видів навчальної діяльності з огляду на компетентісно-орієнтовані цілі фахової підготовки студентів, що уможливорює розроблення й обґрунтування варіативних навчальних технологій, методик, які забезпечують розвивальне інформаційно-освітнє середовище[5].

Анкетування студентів показує, що умовою ефективною фахової підготовки фахівців інформаційної діяльності з використанням інформаційних ресурсів бібліотеки є наступні види діяльності студентів:

- пошук, відбір інформації в бібліотеці з подальшим обговоренням на різноманітних форумах (семінарах, круглих столах, конференціях молодих вчених);

- розробка алгоритмів дій для підготовки студентів до проведення певних досліджень з опрацюванням електронних ресурсів бібліотек;

- розробка інструкцій для користувачів;

- створення презентацій, відеороликів про інформаційні джерела бібліотеки;

- формування інтересу до науки шляхом опрацювання інформаційних ресурсів бібліотеки та виконання студентами науково-дослідних робіт;

- проходження навчальної, виробничої практики в бібліотеці;

- відображення публікацій студентів в електронному каталозі;

- розміщення наукових робіт студентів в інституційному репозитарії університету.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в контексті дослідження розглянуто особливості використання інформаційних ресурсів у навчанні та науковій діяльності студентів. Нами з'ясовано, що значний науково-освітній потенціал для фахової підготовки майбутніх фахівців має сучасна університетська бібліотека, яка містить інформаційні ресурси, зручні в користуванні. Вони підвищують мотивацію інформаційно-пошукової роботи, сприяють ефективним дослідженням, стають важливими ресурсними центрами інформації, базовою підтримкою наукової, навчальної діяльності закладу вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті практичного аспекту використання потенціалу електронних бібліотек при дистанційній формі навчання.

Список використаних джерел

1. Роль бібліотек вищих навчальних закладів у формуванні сучасного інформаційного середовища: досвід, проблеми та перспективи / Т.Д. Іщенко, М.П. Хоменко, Т.П. Дудник та ін. – Київ : Аграрна освіта, 2017. – 149 с.
2. Бібліотека та сучасні тенденції в інформаційному забезпеченні освітньої науково-дослідної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів.– Режим доступу: <https://textarchive.ru/c-1001972-pall.html>
3. Бібліотека вищого навчального закладу у формуванні інформаційної культури студента.– Режим доступу: <http://library.znu.edu.ua/articles/1263.ukr.html>
4. Світова цифрова бібліотека.– Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0
5. Кучерук О.А. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників/ О.А. Кучерук, С.О. Караман, О.В. Караман//Інформаційні технології і засоби навчання, 2018, том. 65, №3.– С.153
6. Луцишина Т. Інституційний репозитарій як перспективна форма наукової та освітньої комунікації у вищому навчальному закладі/ Т. Луцишина// Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.– 2015. – Вип. 42. – С. 567-579. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pnbnvimviv_2015_42_47

Reference

1. Ishchenko T.D., Khomenko M.P., Dudnik T.P. etc. 2017. *Rol bibliotek vyshchyykh navchalnykh zakladiv u formuvanni suchasnoho informatsiinoho seredovyscha: dosvid, problemy ta perspektivy* [The role of higher education libraries in shaping the modern information environment: experience, problems and perspectives]. Kyiv: Agricultural Education, 149 p.
2. Biblioteka ta suchasni tendentsii v informatsiionomu zabezpechenni osvithoi naukovo-doslidnoi ta innovatsiinoi diialnosti vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Library and current trends in information support of educational research and innovation activity of higher education institutions] Available at: <https://textarchive.ru/c-1001972-pall.html>
3. Biblioteka vyshchoho navchalnoho zakladu u formuvanni informatsiinoi kultury studenta [Higher education library in the formation of student information culture] Available at: <http://library.znu.edu.ua/articles/1263.ukr.html>
4. Svitova tsyfrova biblioteka [World Digital Library] Available at: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0
5. Kucheruk O.A., Karaman S.O., Karaman O.V. 2018. *Naukovo-osvitni elektronni biblioteki u fakhovii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv-slovesnykiv* [Scientific-educational electronic libraries in the professional training of future vocabulary teachers]. Information Technology and Learning Tools, vol. 65, No. 3, p.153
6. Lutsishina T. 2015. *Instytutsiyni repozytarii yak perspektyvna forma naukovoї ta osvithoi komunikatsii u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Institutional Repository as a Prospective Form of Scientific and Educational Communication in Higher Education] VI Vernadsky, Iss. 42. pp. 567-579.

В статтє рассматривается вопрос использования информационных ресурсов библиотек в учреждениях высшего образования, раскрыты основные направления применения цифровых ресурсов. Определены актуальность использования информационных ресурсов библиотек с целью повышения качественного уровня профессионального образования студентов и их научной деятельности. Авторами отмечено, что векторами развития процессов автоматизации в библиотеке является формирование информационного поля, предоставления быстрого доступа к информации, обеспечение качественного и оперативного библиографическо-информационного обслуживания пользователей. Осуществлен анализ использования ресурсов библиотеки для учебной и научной деятельности. Определены основные направления использования электронных ресурсов. Научная новизна исследования заключается в обосновании главных заданий современной университетской библиотеки, в том числе: обеспечении поддержки качества образования, его доступности, трансформация традиционной библиотеки на информационный центр, где предоставляется широкий спектр информационных услуг и др.

Ключевые слова: информационные ресурсы, высшее образование, саморазвитие, учебная деятельность, библиотека, информационная грамотность.

The library and the school operate in one information space and serve as a single source of knowledge for students. Therefore, the effectiveness of promoting innovation in the educational process depends to a large extent on the status of partnerships between books and universities. The university library is an information center because it occupies a special place in the university and is the information base of scientific-educational and educational processes. Understanding this, the scientific library tries to promptly respond to requests, because libraries play a leading role in the creation of electronic arrays of scientific knowledge and the organization of access to them and use in the teaching and scientific activities of educational institutions. The vectors for the development of automation processes in the library are the formation of an information field, the provision of quick access to information, the provision of quality and prompt bibliographic and information services to users. The article deals with the use of information resources of libraries in institutions of higher education, reveals the main directions of use of digital resources. The urgency of using information resources of libraries in order to improve the quality level of students' professional education and their scientific activity is determined. The use of library resources for educational and scientific activities is analyzed. The basic directions of use of electronic resources are defined.

Key words: information resources, higher education, self-development, educational activity, library, information literacy.

УДК:378;67/123:56

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-81-83

Лавренова Марія Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
orcid.org/0000-0003-4749-89-10

Фодор Катерина Йосипівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті виокремлено педагогічні умови та структурні складники структурно-функціональної моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції. До таких умов віднесено: забезпечення мотивації студентів до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови та культури іншого народу; актуалізація міждисциплінарних соціокультурних відомостей у змісті фахових дисциплін; розширення діапазону соціокультурних умінь і навичок майбутніх бакалаврів іноземної мови шляхом використання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних кейсів; педагогічний супровід та організація позааудиторної культурологічної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови. Структурно-функціональна модель характеризується цілісністю, відкритістю, інваріантністю, варіативністю, відкритістю, динамічністю.

Ключові слова: педагогічні умови, структурно-функціональна модель, майбутні бакалаври, іноземна мова, студенти, міждисциплінарна інтеграція, соціокультурна компетентність.

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій розвитку вищої освіти в Європі у сучасних умовах є створення загальноєвропейського освітнього простору. Тому нині відбувається активний пошук досягнення високих ступенів порівнянності й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їх коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчальних матеріалів та програм.

Входження України в Болонський процес, все більш тісне міжнародне співробітництво в галузі освіти, вимагають глибокого переосмислення процесу підготовки бакалаврів іноземної мови, покликаних сприяти зближенню різних народів, розумінню і прийняттю ними різноманіття навколишнього світу. Такі фахівці повинні бути компетентні в усіх сферах життєдіяльності країни, що вивчається, глибоко знати її культуру та традиції. У зв'язку з цим серед компетентностей, які набувають все більшої значущості для діяльності майбутнього філолога – бакалавр іноземної мови, необхідно назвати соціокультурну компетентність, що забезпечує високий рівень загальної культури фахівця, а також ефективне спілкування представників різних культур. Означена компетентність відзначена Радою Європи однією з ключових. Вирішення окресленої проблеми потребує пошуку дієвих педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції, які сприятимуть вдосконаленню освітнього середовища у вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сучасні науковці здійснили значний поступ у напрямі вирішення проблеми активізації професійної підготовки майбутніх філологів (С. Івашнова [3], О. Касаткіна [4], Л. Смірнова [8]) та формування соціокультурної компетентності бакалаврів іноземної мови (Т. Колодько [5], С. Мельник [7], Т. Фоменко [9]). Зокрема, Н. Білоцерківська спрямовувала свої наукові пошуки на дослідження специфіки формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [1]. Натомість Р. Гришкова визначала педагогічні засади формування іноземної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки [2]. Тоді як А. Матюшина конкретизувала соціокультурну роль мас-медіа у формуванні громадянського суспільства в Україні [6]. Привертають наукову увагу висновки А. Хом'як щодо використання інноваційних педагогічних технологій як засобів формування комунікативної компетентності [10]. Слушними вважаємо резюмування С. Шехавцова, котрий виокремив дієві педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в позанавчальній діяльності університету [11].

Мета статті: обґрунтувати педагогічні умови та структурно-функціональну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Результати дослідження. Добираючи педагогічні умови дослідження, проаналізовано праці багатьох науковців, щоб визначитися з поняттям «педагогічна умова». Так, Т. Колодько зазначає, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається [5, с. 8]. Водночас обставина характеризується як сукупність умов, за яких трансформується досліджуване явище. В нашому дослідженні таким явищем є процес формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції, що оптимізується завдяки реалізації сукупності педагогічних умов. У такому контексті слушним є визначення педагогічних умов за С. Мельник як обставин, від яких залежить та в яких відбувається цілісний розвиток фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [7].

Так, на думку А. Матюшиної педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач [6, с. 6]; С. Івашнова визначає педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу та відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [3, с. 8]. Тоді як Р. Гришкова під педагогічними умовами розуміє обставини педагогічного процесу, які виступають результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [2, с. 14]. Отже, науковці надають особливого значення впливу педагогічних умов на навчальний процес, а тому приділяли та приділяють багато уваги їхньому вивченню як чинників підвищення ефективності формування певного педагогічного феномену.

У визначенні оптимальних педагогічних умов для проведення експериментального дослідження враховувалася думка науковців, котрі виокремлюють у педагогічних умовах мотивацію, оцінку, самооцінку, прогнозування результатів діяльності, вміння студентів визначити власний рівень сформованості готовності до майбутньої роботи за фахом. Таким чином, педагогічні умови розглядаються як обставини, зміст і завдання діяльності.

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції розглядається сукупність зовнішніх і внутрішніх взаємозалежних

чинників освітнього середовища, від ефективної реалізації яких залежить рівень підготовки студентів до роботи за фахом в умовах іноземного та іншомовного культурного середовища.

У визначенні педагогічних умов враховувалося, що їх доречно розглядати як «структурну оболонку» реалізації педагогічних моделей освітнього процесу, що мають спрямованість на досягнення чітко визначених цілей. Оскільки соціокультурна компетентність майбутніх бакалаврів іноземної мови розглядається як певна структурно диференційована цілісність, яку доцільно враховувати в освітньому процесі, відтак було зроблено гіпотетичне припущення, що кожен педагогічну умову доцільно спрямовувати на формування певного компонента анонсованої компетентності. Відтак в експериментальному дослідженні визначено сукупність педагогічних умов, які сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови: 1) забезпечення мотивації студентів до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови та культури іншого народу; 2) актуалізація міждисциплінарних соціокультурних відомостей у змісті фахових дисциплін; 3) розширення діапазону соціокультурних умінь і навичок майбутніх бакалаврів іноземної мови шляхом використання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних кейсів; 4) педагогічний супровід та організація позааудиторної культурологічної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Реалізація визначених педагогічних умов передбачала розробку моделі досліджуваного процесу. Однією з основних категорій, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового педагогічного дослідження, є моделювання динамічного процесу, що вивчається. Моделювання як методологічний принцип і метод наукового пізнання дає змогу на основі уявлення ідеального процесу навчання та структурних компонентів його результативності визначити напрями освітньої діяльності суб'єктів навчання в конкретних умовах. Моделювання – це специфічне багатofункціональне дослідження, спрямоване на відтворення основних ознак подібності реального об'єкта (наприклад, процесу навчання) в іншому об'єкті – моделі.

Нам імпонує визначення моделювання, яке дає Н. Білоцерківська [1], трактуючи його як процес створення ієрархії складників моделі, в якій певна реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами. Основним поняттям у моделюванні є модель. Побудова моделі педагогічного процесу відбувається з урахуванням: визначених цілей, методологічних підходів, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, засобів організації навчання, контролю та оцінки результату.

Моделювання дало змогу відтворити як статику дидактичного процесу, так і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. Так, модель процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети дослідження. Власне бачення методики формування означеної компетентності представлено в авторському

варіанті структурно-функціональної моделі.

Метою розробки й упровадження моделі було забезпечити формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції. Модель складається з чотирьох блоків: діагностично-організаційного, навчального, результативного, аналітичного. Імплементація розробленої моделі в освітній процес вищої школи базувалася на соціально-культурних передумовах модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови в умовах оновлення педагогічної освіти й урахувала дидактичний потенціал міждисциплінарної інтеграції у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Окреслені аспекти моделі спрямовувалися на формування всіх чотирьох компонентів соціокультурної компетентності (мотиваційно-аксіологічний, лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний). Результат упровадження авторської моделі конкретизувався за високим, достатнім, задовільним, низьким рівнями соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови, які визначалися за чітко окресленими показниками.

Розроблена експериментальна структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції характеризується цілісністю, відкритістю, інваріантністю, варіативністю, динамічністю. Цілісність і структурованість авторської моделі виявляється у взаємозв'язку її інваріантних і варіативних складників. Динамічність і функціональність полягає в постійній зміні, розвитку, вдосконаленні, модернізації змісту, форм і засобів навчання, що використовуються в процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції розглядається сукупність зовнішніх і внутрішніх взаємозалежних чинників освітнього середовища, від ефективної реалізації яких залежить рівень підготовки студентів до роботи в умовах іноземного та іншомовного культурного середовища. До таких умов віднесено: забезпечення мотивації студентів до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови та культури іншого народу; актуалізація міждисциплінарних соціокультурних відомостей у змісті фахових дисциплін; розширення діапазону соціокультурних умінь і навичок майбутніх бакалаврів іноземної мови шляхом використання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних кейсів; педагогічний супровід та організація позааудиторної культурологічної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Структурованість моделі визначалася єдністю її структурних блоків. Оскільки анонсована схема вбудована в контекст фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, вона розглядається як відкрита.

Список використаних джерел

1. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. 2009. 20 с.
2. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 2007. 36 с.
3. Івашнюва С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2010. 20 с.
4. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
5. Колодзько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2005. 20 с.
6. Матюшина А. В. Соціокультурна роль мас-медіа у формуванні громадянського суспільства в Україні: комунікативний дискурс : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із соц. Комунікацій : 27.00.01. Київ. 2009. 15 с.

7. Мельник С. А. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2010. 20 с.
8. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2010. 20 с.
9. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
10. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 20 с.
11. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

References

1. Bilotserkivs'ka N. H. Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennya humanitarnykh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2009. 20 s.
2. Hryshkova R. O. Pedahohichni zasady formuvannya inshomovnoyi sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey u protsesi fakhovoyi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2007. 36 s.
3. Ivashn'ova S. V. Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady vdoskonalennya metodychnoyi kompetentnosti vchyteliv inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2010. 20 s.
4. Kasatkina O. V. Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku komunikativnoyi kompetentnosti studentiv (na prykladi vyvchennya anhliys'koyi movy): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Ivano-Frankivs'k, 2007. 20 s.
5. Kolod'ko T. M. Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2005. 20 s.
6. Matyushyna A. V. Sotsiokul'turna rol' mas-mediya u formuvanni hromadyans'koho suspil'stva v Ukraini: komunikativnyy dyskurs : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. nauk iz sots. Komunikatsiy : 27.00.01. Kyiv, 2009. 15 s.
7. Mel'nyk S. A. Intehrovanyy urok yak zasib formuvannya zahal'nokul'turnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.09. Kharkiv, 2010. 20 s.
8. Smimova L. L. Sotsiokul'turna kompetentnist' u strukturi pidhotovky uchyteliv inozemnoyi movy v Pol'shchi: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04. Kirovohrad, 2010. 20 s.
9. Fomenko T. M. Vyznachennya ponyattya «sotsiokul'turna kompetentnist'» u suchasniy paradyhmi vyshchoyi osvity. *Zasoby navchal'noy ta naukovy-doslidnoy roboty*. 2014. Vyp. 42. S. 149–156.
10. Khom'yak A. P. Pedahohichni tekhnolohiyi formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennya predmetiv humanitarnoho tsyклу: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.09. Kyiv, 2010. 20 s.
11. Shekhavtsova S. O. Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy u pozanavchal'niy diyal'nosti universytetu: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04. Luhans'k, 2009. 20 s.

В статье выделены педагогические условия и структурные составляющие структурно-функциональной модели формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров иностранного языка на основе междисциплинарной интеграции. К таким условиям отнесены: обеспечение мотивации студентов к овладению социокультурным контекстом иностранного языка и культуры другого народа; актуализация междисциплинарных социокультурных сведений в содержании профессиональных дисциплин; расширение диапазона социокультурных умений и навыков будущих бакалавров иностранного языка путем использования междисциплинарных коммуникативно-познавательных кейсов; педагогическое сопровождение и организация внеаудиторной культурологической подготовки будущих бакалавров иностранного языка. Структурно-функциональная модель характеризуется целостностью, открытостью, инвариантностью, вариативностью, открытостью, динамичностью.

Ключевые слова: педагогические условия, структурно-функциональная модель, будущие бакалавры, иностранный язык, студенты, междисциплинарная интеграция, социокультурная компетентность.

The article identifies a set of effective pedagogical conditions and substantiates the essential components of the structural and functional model in the process of forming socio-cultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the basis of interdisciplinary integration. The content of the categories of "condition" and "pedagogical condition" is analysed. It is emphasized that while determining the optimal pedagogical conditions for conducting the experimental research, the opinion of scientists who distinguish external and internal pedagogical conditions are to be taken into consideration: motivation, evaluation and self-assessment of the results of their activity, forecasting the results and the ability to determine their level of preparedness. In the article it is generalized that by pedagogical conditions of forming sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the basis of interdisciplinary integration a set of external and internal interdependent factors of educational environment is meant. These conditions include providing students with motivation to master the socio-cultural context of a foreign language and culture of another people; actualization of interdisciplinary socio-cultural information in the content of professional disciplines; expanding the range of sociocultural skills of future bachelors of arts in foreign languages by applying interdisciplinary communication and cognitive cases; pedagogical support and organization of extracurricular cultural training of future bachelors of arts in foreign languages. In this work it is pointed out that the structural and functional model of sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the basis of interdisciplinary integration is characterized by integrity, openness, invariance, variability, openness, dynamism. The integrity of the author's model is manifested in the relationship of its invariant and variant structural components. The dynamism is a continuous change, development, improvement, modernization of the content, forms and means of interdisciplinary integration, which are used in the process of forming sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the basis of interdisciplinary integration. The structure of the model is determined by the unity of its structural elements.

Key words: pedagogical conditions, structural and functional model, future bachelors of arts, foreign language, students, interdisciplinary integration, socio-cultural competence.

УДК 378.147: 656

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-84-87

Лебідь Ірина Георгіївна,

кандидат технічних наук, доцент,

Національний транспортний університет, м. Київ

**ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ:
ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

Стаття присвячена аналізу сучасного стану підготовки бакалаврів з транспортних технологій в українських університетах. Здійснено короткий аналітичний огляд базових нормативно-правових документів, що лежать в її основі, проаналізовано освітньо-професійні програми провідних ЗВО, досліджено зміст, форми та засоби підготовки таких спеціалістів. Виокремлено перспективні напрями та тенденції розвитку підготовки таких фахівців.

Ключові слова: бакалавр, транспортні технології, стан підготовки, тенденції розвитку, зміст, форми, методи.

Постановка проблеми. Враховуючи євроінтеграційний вектор нашої держави, а також явища глобалізації та цифровізації, що є домінуючими в сучасному суспільстві, розвиток транспортних систем є одним із пріоритетних напрямів державної політики України. Адже саме розвиток транспортної логістики виступає однією з необхідних умов перебудови економіки в державі, підвищення конкурентоздатності вітчизняних товарів і послуг на світових ринках та інтеграції країни до системи міжнародних взаємовідносин. Ключовою передумовою реалізації зазначених пріоритетів є забезпечення цієї галузі конкурентоспроможними фахівцями зі спеціальності «Транспортні технології», які здатні як створювати високотехнологічну систему транспортної логістики, так і працювати в ній, здійснюючи ефективне управління і контроль. Відповідно наукові розвідки, присвячені дослідженню стану, особливостей та тенденції розвитку системи професійної підготовки таких фахівців характеризуються нагальністю й актуальністю.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Підґрунтям вивчення та розв'язання проблеми дослідження теоретичних і методичних основ підготовки фахівців спеціальності «Транспортні технології» стали результати напрацювань відомих науковців у різних напрямках освіти: розроблення та впровадження нових технологій (А. Воркут, Р. Хабутдінов, Г. Прокудін, Л. Зайончик, Д. Бенсон, Дж. Уайтхед та інші), транспортна логістика (П. Левковець, Л. Міротін, А. Гаджинський, Дж. Бауэрсокс Доналд, Ф. Вордлоу, Д. Вуд, Д. Уотерс, Дж. Джонсонс, та інші), безпека руху та перевезень (В. Поліщук, В. Єрсов, Е. Гаврилов, А. Горев), формування транспортних систем та транспортне забезпечення (В. Беляєв, А. Воркут, М. Дмитриченко, В. Доля та інші).

Мета статті: здійснити аналіз законодавчо-нормативної бази здійснення професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 275 «Транспортні технології», освітньо-професійних програм в українських ЗВО та виокремити ключові тенденції розвитку професійного навчання таких спеціалістів.

Результати дослідження. Аналітичний огляд нормативно-правового регулювання підготовки фахівців зі спеціальності 275 «Транспортні технології (за видами транспорту)» дозволив встановити, що навчання фахівців з відповідною базовою вищою освітою здійснюється в Україні вже більше 20 років. Вперше у згаданому формулюванні (шифр напрямку 1004 «Транспортні технології») така спеціальність згадується у Постанові Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» № 507 від 24 травня 1997 року [6]. Чинні норми законодавства передбачають виокремлення цієї спеціальності у межах галузі знань 27 «Транспорт». Також у відповідності до Наказу Міносвіти «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 275 «Транспортні технології (за видами)», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення» № 507 від 12.05.2016, виокремлюють наступні 4 спеціалізації: 275.01 «Транспортні технології (на морському та річковому транспорті)», 275.02 «Транспортні технології (на

залізничному транспорті)», 275.03 «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)», 275.04 «Транспортні технології (на повітряному транспорті)» [5]. Освітньо-професійні програми, як правило, отримують одне з наступних формулювань «Організація перевезень і управління за видами транспорту», «Транспортно-експедиторська діяльність та логістика», «Транспортні системи (за видами транспорту)», «Автоматика та автоматизація на транспорті», «Транспортні технології (за видами транспорту)», «Безпека на транспорті» «Митна справа у транспортній галузі».

Станом на 30.03.2020 всього в Україні налічується 31 університет та два коледжі, що здійснюють підготовку за спеціальністю 275 «Транспортні технології» [1], що здебільшого є вищими технічного та аграрного профілю. Позитивним є наявність на теренах нашої держави спеціалізованих транспортних ЗВО, таких як Національний транспортний університет (НТУ), Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту ім. В. Лазаряна, Український державний університет залізничного транспорту, Харківський національний автомобільно-дорожній університет та ряду інших. Наявність таких закладів дозволяє зокрема акумулювати значний потенціал визначних представників транспортної галузі, а також робить створення належно обладнаних навчальних лабораторій на базі таких вишів економічно доцільними.

Відповідно, справедливо припустити, що вітчизняні науково-педагогічні кадри мають значний досвід, напрацювання, розробки як освітнього, так і дослідницького характеру з підготовки висококласних працівників транспортної галузі на базі досить потужної мережі навчальних закладів.

Повертаючись до аналізу законодавчого регулювання підготовки фахівців з транспортних технологій, зазначимо, що стандарти вищої освіти в цілому базуються на компетентністному підході, який передбачає, що документ регламентує не перелік обов'язкових до вивчення дисциплін, або ж методів, засобів та технологій навчання, а скоріше ряд сформованих навичок та набутих знань, що є необхідною умовою для отримання особою певної кваліфікації та освітнього ступеню – пріоритетним виступає результативний компонент освітньої підготовки. Так, розглядаючи Стандарт вищої освіти за досліджуваною спеціальністю для першого (бакалаврського) рівня, слід відмітити, що пріоритетними виступають наступні вузькоспеціальні компетентності: здатність аналізувати та передбачати функціонування транспортних систем та технологій, враховуючи вплив зовнішніх чинників, зокрема людського фактору; здатність організовувати та управляти навантажувально-розвантажувальними та складськими операціями на транспорті; організаційні та управлінські здібності у сфері перевезення пасажирів, багажу та вантажів; здатність організовувати взаємодію різних видів транспорту та управляти транспортними потоками; здатність координувати логістичні операції у відповідності до букви закону та існуючих нормативів та стандартів якості; здійснення оцінки технічної, технологічної, економіко-правової та екологічної складової організації перевезень; раціоналізація пропонованих схем доставки пасажирів та вантажів; забезпечення безпеки, ергономіки транспорту та транспортної

діяльності; здатність організовувати міжнародні перевезення; уміння користуватись автоматизованими інтелектуальними транспортними системами; організація транспортно-експедиторського обслуговування вантажів та інше [7, с 7-8]. Тобто, передбачено отримання практичних знань з управління роботою та експлуатації транспорту.

Аналізуючи навчальні плани ряду профільних вишів [2; 3; 4], ми дійшли висновку, що навчання у вітчизняних ЗВО направлено на формування знань, умінь та навичок з наступних груп предметів:

- Природничо-математичних дисциплін: «Фізика», «Хімія», «Теорія ймовірностей та математична статистика», «Вища математика».

- Гуманітарних дисциплін: «Історія України та українська культура», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова професійного спрямування», «Філософія».

- Соціально-правових дисциплін: «Основи митного законодавства», «Транспортне право», «Основи теорії систем управління», «Основи екології», «Основи економіки транспорту», «Безпека життєдіяльності».

- Технічних дисциплін: «Технічна механіка», «Комп'ютерна техніка та програмування», «Інформаційні системи і технології».

- Базових професійних дисциплін: «Транспортні засоби», «Дослідження операцій в транспортних системах», «Загальний курс транспорту», «Основи теорії транспортних систем і процесів», «Організація дорожнього руху», «Вантажні та пасажирські перевезення», «Логістика», «Взаємодія видів транспорту», «Вантажознаводство», «Організація міжнародних перевезень», «Транспортно-експедиторська діяльність».

- Професійних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою: «Міжнародне транспортне співробітництво», «Інфраструктурне забезпечення міжнародних перевезень», «Митна політика», «Транспортне планування сільськогосподарських територій», «Основи судноплавства», «Устрій, обладнання та експлуатація суден», «Організація роботи флоту і портів», «Організація і технологія виконання прикладних авіаційних робіт», «Організація авіаційних робіт з пожежогасіння», «Авіаційні роботи з надання медичної допомоги», «Залізничні станції та вузли», «Безпека руху та ПТЕ залізниць» тощо.

Серед проаналізованих навчальних планів присутній поділ вказаних дисциплін на обов'язкові та вибіркові. Так, на прикладі навчального плану ОПП «Морський та річковий транспорт» Державного університету інфраструктури та технологій зазначимо, що співвідношення обов'язкових та вибіркових дисциплін становить 72 до 28%. Останні здебільшого представлені загальноосвітніми предметами та дисциплінами спеціальності (як-от «Фрахтовий ринок та фрахтові біржі», «Страховання на транспорті», «Аналіз господарсько-фінансової діяльності підприємств транспорту», «Транспортна інфраструктура» тощо).

Також варто зазначити, що позитивною тенденцією є наявність у згаданому навчальних планах такої дисципліни як «Маркетинг транспортних послуг». Адже на сьогодні нові парадигми, такі як інтелектуальна мобільність та «мобільність як послуга», вимагають у фахівців транспортної галузі формування додаткових навичок з таких напрямів як: реклама, піар, психологія, маркетинг, поведінкові науки тощо. Все більше для розвитку транспортних систем, прийняття «вчасних» транспортних рішень, ефективної організації та підтримки оптимальних вантажних коридорів та для підвищення ефективності та покращення якості життєдіяльності людей, набуває вирішального значення знання та уміння у сфері юридичного, маркетингового, управлінського, економічного та ділового розвитку.

Важливо також відмітити наявність таких дисциплін як «Навігаційні та автоматизовані системи у перевізному процесі», «Інноваційні технології в логістиці», ряду технічних дисциплін, спрямованих на розвиток креативного мислення. Адже, в умовах

глобального посилення цифровізації суспільства, а саме його транспортного сектору, здатність задіяних в цій галузі фахівців, до інноваційних змін, стає новим чинником розвитку автотранспортної інфраструктури та ефективним способом подолання наступних проблем: стрімке старіння рухомого складу та транспортної інфраструктури; невідповідність технічного і технологічного рівня вітчизняного транспорту європейським вимогам; низький рівень сервісного обслуговування клієнтів; недостатній рівень використання наявного транзитного потенціалу; недостатнє використання вигідного географічного положення країни; відставання в розвитку транспортної інфраструктури, транспортно-логістичних технологій, мультимодальних перевезень, рівня контейнеризації; висока частка транспортних витрат у собівартості продукції тощо.

Як бачимо, зміст навчання в цілому корелює з результатами освітньої підготовки, описаними вище, забезпечуючи підготовку фахівців з ключових аспектів. Однак незважаючи на задовільний стан, зміст підготовки фахівців з транспортних технологій все ж потребує оптимізації. Так, до прикладу, в умовах підвищення вимог до практичного застосування отриманих знань та умінь ряд гуманітарних дисциплін («Філософія», «Історія України») у навчальних планах мають статус обов'язкових, не будучи прикладними за своєю суттю. Тому вважаємо за доцільне змінити статус таких дисциплін на вибіркові, а також розширити перелік вибіркових дисциплін такими, що відображають сучасні досягнення галузі.

Було також досліджено, що навчальний процес з підготовки фахівців з транспортних технологій у вітчизняних ЗВО включає у себе теоретичний аспект (лекції, включаючи такі, що проводяться з використанням ІКТ), практичний компонент (практичні заняття, лабораторні, семінари, самостійні роботи, проходження практики на профільних підприємствах), науково-дослідну роботу (підготовка курсових та бакалаврської дипломної роботи).

Засобами навчання виступають підручники, навчальні посібники та конспекти лекцій, все більш широке впровадження знаходить програмне забезпечення, в навчанні використовуються сучасні комп'ютерні засоби та програмне забезпечення. Так, зокрема в НТУ функціонують 16 мультимедійних комп'ютерних класів, які дозволяють впроваджувати сучасні інноваційні технології навчання та забезпечувати інформатизацію навчального процесу; лабораторії і кабінети, оснащені сучасним обладнанням, приладами, вимірювальною і діагностичною апаратурою, персональними комп'ютерами, що забезпечує сучасний рівень підготовки фахівців [3, с. 11].

Розглядаючи тенденції розвитку досліджуваної системи професійного навчання, зазначимо, що професійна підготовка фахівців на рівні вищої освіти є динамічною системою, що змінюється з метою задоволення вимог суспільства до представників тієї чи іншої галузі. Не є винятком і підготовка спеціалістів із транспортних технологій, основні тенденції модернізації навчання яких пов'язані з розвитком транспортно-логістичних систем.

За авторським баченням, з метою динамічного реагування на очікувані зміни, програми підготовки бакалаврів у транспортній галузі, ЗВО повинні: удосконалювати міждисциплінарність як обов'язкову організаційно-педагогічну умову системи навчання для мультимодальних транспортних систем; зміцнювати взаємозв'язки між наукою та практикою – потрібно приділяти більше уваги прикладним дисциплінам; враховувати кросдисциплінарність професійних (спеціальних) курсів у вертикально інтегрованих закладах освіти – це дозволить цілісно розвивати професійні компетентності; розробляти економічно ефективні бізнес-моделі, концентруватись на реалізації транспорту як послуги та підвищення ефективності – з цією метою навчати студентів дисциплін з маркетингу, бізнесу, економіки, права та психології; створювати на базі університетів курси неперервного підвищення рівня кваліфікації працівників з використанням цифрових технологій; активне використання фахових програмних додатків (електронних

ресурсів), інформаційних систем та систем штучного інтелекту з метою неперервного підвищення рівня цифрових компетентностей; сприяти розробленню науково-дослідних проектів у таких нових напрямках, як нові засоби та матеріали, автономні транспортні засоби тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз стану та перспектив розвитку транспортної системи України показав її усе зростаючу роль для економіки та громадян нашої країни, що актуалізує проблему забезпечення галузі кваліфікованими кадрами. На сьогодні підготовка вказаних фахівців у ЗВО перебуває на задовільному рівні та відбувається у напрямі

формування знань, умінь та навичок з традиційних дисциплін – теорія транспортних систем і технічних наук; управління транспортними потоками та управління транспортними засобами; економіки транспорту, ряду вузькоспеціалізованих аспектів тощо. Водночас система підготовки таких фахівців, не дивлячись на задоволення базових потреб галузі, все ж потребує постійної модернізації та змін. Перш за все, такі зміни повинні бути спрямовані на розвиток транспортної системи з використанням цифрових технологій та виконання державних завдань у галузі розвитку транспорту.

Список використаних джерел

1. Вступ. 2020 [Електронний ресурс] // Освіта.уа. – Режим доступу : <https://vstup.osvita.ua/spec/1-40-1/0-0-1576-0-0-0/>
2. Навчальний план підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 275 «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)» / Національний університет біоресурсів і природокористування, 2019. – 5 с.
3. Освітньо-професійна програма «Організація міжнародних перевезень» підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 275 «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)» / Національний транспортний університет, 2017. – 24 с.
4. Освітньо-професійна програма «Транспортні технології (морський та річковий транспорт)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 275 «Транспортні технології (за видами)» / Державний університет інфраструктури та технологій, 2018. – 21 с.
5. Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 275 «Транспортні технології (за видами)» : Наказ Міністерства Освіти і Науки України № 507 від 12.05.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0784-16>
6. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями : Постанови Кабінету Міністрів України № 507 від 24.05.1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF>
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 275 «Транспортні технології» галузі знань 27 «Транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1173 від 29.10.2018 // Офіційне видання Міносвіти України. – 2018. – 21 с.

References

1. Vstup. 2020 [Admission 2020] [Elektronnyj resurs] // Osivta.ua. – Rezhym dostupu : <https://vstup.osvita.ua/spec/1-40-1/0-0-1576-0-0-0/>
2. Navchalnyj plan pidghotovky fakhivciv pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity specialnosti 275 «Transportni tekhnologhiji (na avtomobilnomu transporti)» [Bachelor's degree course scheme (first higher education level) in specialty 275 "Transport technology" (in road transport)] / Nacionalnyj universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannja, 2019. – 5 s.
3. Osvitnjo-profesijna prohrama «Orghanizacija mizhnarodnykh perevezenj» pidghotovky fakhivciv pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity specialnosti 275 «Transportni tekhnologhiji (na avtomobilnomu transporti)» [Educational professional program "International transportation organization" for bachelors (first higher education level) in specialty 275 "Transport technology" (in road transport)] / Nacionalnyj transportnyj universytet, 2017. – 24 s.
4. Osvitnjo-profesijna prohrama «Transportni tekhnologhiji (morsjkyj ta richkovyj transport)» pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity za specialnistju 275 «Transportni tekhnologhiji (za vydamy)» [Educational professional program "Transport technology (marine and inland water transport)" for bachelors (first higher education level) in specialty 275 "Transport technology" (by transportation means)] / Derzhavnyj universytet infrastruktury ta tekhnologhij, 2018. – 21 s.
5. Pro zatverdzhennja Pereliku specializacij pidghotovky zdobuvachiv vyshhoji osvity za specialnistju 275 «Transportni tekhnologhiji (za vydamy)» : Nakaz Ministerstva Osvity i Nauky Ukrainy № 507 vid 12.05.2016 [On approval of the List of specializations of higher education applicants` training in specialty 275 "Transport technologies (by types): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 507 of May 12, 2016] [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0784-16>
6. Pro perelik naprjamiv ta specialnostej, za jakymy zdijsnjuetsja pidghotovka fakhivciv u vyshhykh navchalnykh zakladakh za vidpovidnymi osvitnjo-kvalifikacijnymi rivnjamy : Postanovi Kabinetu Ministriv Ukrainy № 507 vid 24.05.1997 [On the list of directions and specialties in which specialists are trained at higher education institutions according to the relevant educational and qualification levels: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 507 of May 24, 1997] [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF>
7. Standart vyshhoji osvity za specialnistju 275 «Transportni tekhnologhiji» ghaluzi znanj 27 «Transport» dlja pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity) : Nakaz Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy # 1173 vid 29.10.2018 [Higher education standard in specialty 275 "Transport technology", field of knowledge 27 "Transport" for the first higher education level (bachelor's degree) : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1173 of 29.10.2018] // Oficijne vydannja Minosvity Ukrainy. – 2018. – 21 s.

Статья посвящена анализу современного состояния подготовки бакалавров транспортных технологий в украинских университетах. Осуществлен короткий аналитический обзор базовых нормативно-правовых документов, лежащих в ее основе, проанализированы образовательно-профессиональные программы ведущих ВУЗов, исследовано содержание, формы и средства подготовки таких специалистов. Выделены перспективные направления и тенденции развития подготовки профессионалов в сфере транспортны технологий.

Ключевые слова: бакалавр, транспортные технологии, состояние подготовки, тенденции развития, содержание, формы, методы.

The article discusses the current state of Bachelors in transport technology's professional training at Ukrainian universities. Having studied the corresponding normative legal documents and standards, it is identified that our country has been training transport technology professionals for more than 20 years. It results in a considerable research and educational experience accumulated by our academic staff. It is also figured out that the regulatory framework is aimed at the cultivation in transport technology professionals of applied knowledge and skills such as the ability to analyze and predict the functioning of transport systems and technologies taking into account the influence of external factors; the ability to organize and manage

cargo handling operations in transport; organizational and managerial capabilities in the transportation of passengers, luggage and cargo; the ability to organize the interaction of different transport modes and to manage traffic flows; the ability to coordinate logistics operations in accordance with the existing quality standards and legal requirements and to estimate technical, technological, economic, legal and environmental transportation organization aspects, etc. The educational and professional programs are typically formulated as follows: «Organization of transportation and management by modes of transport», «Freight forwarding activity and logistics», «Transport systems (by modes of transport)», «Transport automation», «Transport technology (by modes of transport)», «Transport security» «Customs in the transport industry». The analysis of educational and professional programs reveals that education content, forms, and methods contribute to the realization of the legally stipulated objectives. However, we believe that the following improvements have to be made to make Bachelor's degree course schemes more up-to-date and modern: more integrated courses in economics, marketing, advertising, entrepreneurship, foreign languages, digital technology, human rights; more emphasis on the formation of constant self-study skills, the development of innovation susceptibility skills, a creative attitude towards fulfilling functional responsibilities and professional excellence in general.

Key words: bachelor, transport technology, state of professional training, development trends, content, forms, methods

УДК 378:373.3.011

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-87-90

Повідайчик Оксана Степанівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Козубовський Ростислав Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання формування толерантності студентів, зокрема, міжкультурної, яка набуває особливого значення в сучасних умовах. Наголошується на наявності значних можливостей полікультурного середовища закладу вищої освіти в цьому плані. Розкрито сутність понять «толєрантність», «міжкультурна толєрантність», «полікультурне середовище навчального закладу», проаналізовано основні функції толєрантності, обґрунтовано завдання формування толєрантності у вишї.

Ключові слова: толєрантність, міжкультурна толєрантність, студенти, функції толєрантності, полікультурне середовище, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Особливістю сучасного суспільства є зближення країн і народів, посилення взаємодії між ними, багатокультурність, глобалізація світу в цілому. Винятково пріоритетними стають дослідження питань удосконалення міжнаціонального спілкування, розробка теорії полікультурної освіти, для якої характерні посилення екзистенції змісту освіти, зростання ролі рідної мови навчання, підвищення інтересу до історичної спадщини й традицій, актуалізація ідей народної та національної культури.

Усе це приводить до необхідності змін в освіті, яка, опираючись на принципи діалогу культур, плюралізм думок, поваги прав людини, повинна розв'язати складне завдання інтеграції молоді в полікультурне середовище, засноване на загальнолюдських цінностях, формуванні готовності підрастаючого покоління до діалогу й міжкультурної взаємодії. Це завдання неможливо вирішити без формування у молоді толєрантності. Особливого значення набуває проблема толєрантності в поліетнічних регіонах, до яких, зокрема, належить Закарпатська область, де, поряд з українцями проживають росіяни, угорці, словаки, румуни, поляки та інші національності.

Толєрантність є однією з основних універсальних цінностей сучасного суспільства. Ця універсальність пов'язана з двосторонніми процесами, які відбуваються в суспільстві: посиленням глобалізаційних тенденцій, з однієї сторони, й прагненням до збереження національної ідентичності, з іншої. Проблема толєрантності перестала бути проблемою тільки в одній із сфер суспільного життя (релігії, питаннях національних відносин та ін.), але здобула статус глобальної соціокультурної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Різні аспекти міжнаціональних відносин вивчаються вітчизняними науковцями (В. Андрущенко, Л. Гончаренко, В. Журавський, В. Євтух, І. Мигович, Т. Семигіна та ін.). У низці публікацій розглядаються актуальні питання взаємодії культур, міжкультурного спілкування (Т. Астафурова, Ф. Бацевич, М. Галицька, О. Казакова, М. Лукашевич, К. Мальцева та ін.). Питання полікультурної освіти висвітлюються в працях Л. Вороняк, К. Баханова, О. Гукаленко, Н. Якси та ін. Теоретичне осмислення окремих аспектів формування міжкультурної компетентності і толєрантності фахівців запропоновано в працях українських науковців: Т. Атрощенко,

Л. Вовк, О. Грива, О. Гуренко, М. Заслуженюк, В. Кемін, І. Ключовська, Н. Микитенко, Ю. Яценко та ін. Водночас недостатньо вивченими є питання формування толєрантності студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу.

Мета статті: розкрити сутність поняття «толєрантність», обґрунтувати роль полікультурного середовища вишу у формуванні толєрантності студентів.

Результати дослідження: Необхідно підкреслити, що для української мови поняття «толєрантність» відносно нове і поки що не має однозначного тлумачення. В енциклопедичних словниках цей термін найчастіше ототожнюється з «терпимістю». Так, слово «толєрантність» – похідне від французького «tolerant», що означає терпимий. Подібні приклади синонімічності зазначених понять містяться і в інших мовах, наприклад, у німецькій: «Duldsamkeit» – терпимість і «Toleranz» – толєрантність, терпимість. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» трактує толєрантність як поблагливе, терпиме ставлення до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [3, с. 436]. Подібним чином пояснює дане поняття і «Сучасний словник іншомовних слів»: толєрантність – це терпимість, поблагливість до кого-небудь, чого-небудь [5, с. 610].

У науковій літературі (О. Гуренко, Н. Паніна, Е. Соколова) толєрантність розглядається, насамперед, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості чи переваги якої-небудь однієї точки зору. У такій інтерпретації толєрантність означає визнання прав іншого, сприйняття іншого як собі рівного, що претендує на розуміння та співчуття, готовність прийняти представників інших народів і культур такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди і поваги. Своє практичне вираження вона знаходить у витримці, самовладанні, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи.

Отже, зміст толєрантності полягає в здатності суб'єкта до незалежного й критичного мислення, формування суджень, заснованих на моральних цінностях. Виховання в дусі толєрантності повинне забезпечувати формування цих здатностей. Толєрантність людини проявляється в індивідуальній діяльності

(спілкування, діалог, взаємодія) на основі ціннісних установок і орієнтацій, що визнають універсальні права й основні свободи людини.

Толерантність як особистісна риса – складне інтегроване явище, що представляє сукупність супідрядних елементів: когнітивного (поняття про толерантність, риси толерантної особистості, прояви), емоційного (емпатійність, виражене ставлення до чужої думки, культури, мови, здатність до прийняття інших), поведінкового (вступ у продуктивні діалогові взаємини, встановлення співробітництва й взаємодопомоги) і особистісного (стійка особистісна позиція, прояв якостей толерантної особистості: доброзичливості, гнучкості, відповідальності, впевненості в собі, відкритості й ін.).

Н. Бирко визначає толерантність як якість особистості, що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злагода, підтримка [1]. На думку О. Брюховецької, це – якість, що характеризується ставленням до іншої людини як до рівновартнісної особистості й виявляється в свідомому пригніченні відчуття неприязні, що викликана усім тим, чим відрізняється інший (зовнішність, манери, мовлення, смаки, спосіб життя, переконання) [2].

Науковці (Г. Олпорт, Н. Пугачова, Е. Соколова) виділяють низку функцій толерантності. Так, наприклад, функція стійкості полягає у формуванні стійкого адекватного відношення до дійсності, до конкретних ситуацій, своєї поведінки і поведінки інших людей. Ця функція готує ґрунт для асиміляції інформації взаємодіючих суб'єктів, тому що конструктивна взаємодія можлива на основі адекватної самооцінки, яка є важливим регулятором поведінки. Мотиваційна функція, що спонукає до толерантності, сприяє забезпеченню формування самосвідомості, уяви про себе, виникненню потреби в самовихованні. Вона визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності й поведінки, навчання, сприяє розширенню світогляду й розвитку життєвого досвіду, дозволяє особистості прийняти інші точки зору й бачення вирішення проблем. Адаптаційна функція толерантності дає можливість особистості, що розвивається, виробити в процесі колективної (груповий) діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, об'єкта й суб'єкта спільних відносин. Адаптаційна функція тісно пов'язана з вольовими зусиллями, які повинні проявлятися в людей у процесі спільної діяльності (саморегуляція, самовладання, витримка). Оціночно-прогностична функція толерантності дозволяє розширити контакти, діалоги, діяльність, конструктивно взаємодіяти з навколишніми. Сама діяльність у багатьох випадках може не бути заснована на спільних інтересах, мотивах. Дана функція толерантності забезпечить надалі особистості можливість побудови відносин з навколишніми на основі ціннісно-орієнтаційної єдності. Інтегруюча функція толерантності є провідною й спрямована на протидію зовнішнім і внутрішнім перешкодам у процесі розвитку й існування малих груп, що загрожує збереженню групи, забезпечує її стабільність, стимулюючи подальший моральний розвиток і самовизначення особистості у спілкуванні й взаємодії, які здійснюються в групах, колективі. У цілому толерантність дозволяє в будь-яких ситуаціях не діяти проти своєї волі й не принизити співрозмовника, зберегти принцип свободи особи.

На думку вчених, слід диференціювати розуміння феномена толерантності, до складу якого входять: природна толерантність – відкритість, допитливість, довірливість, властива маленькій дитині, яка ще не асоціюється з якостями її «Я» (толерантність типу «А»); моральна толерантність – терпіння, терпимість, асоційована з особистістю, «зовнішнім Я» людини (толерантність типу «Б»); моральна толерантність – прийняття, довіра, асоційована із сутністю або «внутрішнім Я» людини (толерантність типу «В»).

Зупинимося на характеристиці цих типів толерантності.

Толерантність типу «А» — це природне й безумовне прийняття іншої людини, ставлення до неї як до самодостатньої істоти. Така толерантність має місце в житті маленької дитини, у

якої процес становлення особистості (процес персоналізації) ще не привів до розщеплення індивідуального й соціального досвіду, до формування «персони» або «фасаду», до виникнення «подвійного стандарту», до існування відособлених планів поведінки й переживання і т.д.

З одного боку, наявність у дітей толерантності типу «А» забезпечує їм суб'єктивну, психологічну захищеність від проявів жорстокості й дозволяє зберегти позитивні відносини з батьками, а з іншого – розщеплює й невротизує їх особистість, яка формується, оскільки не може забезпечити достатнього рівня самоприйняття, прийняття власного досвіду, власних почуттів і переживань.

Толерантність типу «Б» характерна для особистісного способу існування, вона є похідною процесу персоналізації й у віковому аспекті, тією чи іншою мірою, властива більшості дорослих людей. «Толерантна» особистість прагне стримуватися, використовуючи механізми психологічних захистів (раціоналізації, проєкції і т.д.). Однак за своїм «фасадом» вона приховує власну нетерпимість – наростаючу напругу, невисловлену незгоду, приховану агресію. Можна стверджувати, що толерантність типу «Б» по суті справи є квазітолерантністю – несправжня, часткова, видима, умовна, штучна толерантність: «ми терпимо вас тому, що...»; «обставини так складаються, що мені доводиться вас терпіти, але...»; «у цей момент я не можу бути повністю самим собою й вимушено вдаю терпимість...»; «я терпимий до іншого тільки для того, щоб мене не чіпали, або для того, щоб отримати якусь користь для себе». Толерантність типу «Б» насправді є прихованою, відстроєною внутрішньою агресією і тісно зв'язана з нетерпимістю.

Толерантність типу «В» побудована на прийнятті інших людей, як самого себе, на взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом, що проявляється в діалогічній манері. На противагу насильству й маніпулюванню така взаємодія передбачає як повагу цінностей, значимих для іншого, так і усвідомлення і прийняття власного внутрішнього світу, своїх власних цінностей, цілей і бажань, переживань і почуттів. Для людини, що володіє толерантністю типу «В», напруга й конфлікти зовсім не виключені, можна сказати, вона постійно живе в ситуації напруженого існування, але не боїться бути віч-на-віч із цією напругою, гідно витримувати й стверджувати себе як безумовну екзистенційну даність. Це справжня, зріла, дійсно позитивна толерантність, заснована (на відміну від толерантності типу «А» і «Б») на більш повному усвідомленні й прийнятті людської реальності.

У своїх проявах толерантність типу «В» асоціюється із триадою К. Роджерса: безумовним прийняттям, безоціночністю й конгруентністю [4]. Така толерантність виявляється також у міжособистісному (точніше, трансперсональному) спілкуванні персоніфікованої особистості, у структурі якої еліміновані персональний і тіньовий компоненти, тоді як прояву сутності, навпаки, чітко виражені.

Проблема толерантності охоплює всі сфери суспільного життя нації: соціальну, релігійно-конфесійну, політичну, особистісну, міжетнічну. Сьогодні питання міжетнічної (міжкультурної) толерантності актуалізуються у світі у зв'язку із зростанням кількості міжетнічних конфліктів, загрози мирному співіснуванню та необхідності встановлення конструктивної взаємодії представників різних етнокультурних груп на міжнародному рівні та всередині національних спільнот.

Рівень міжетнічної толерантності зазвичай оцінюється у двох вимірах: психологічному – готовність до зближення або, навпаки, до неприйняття людей іншої національності; політичному – як дія або здійснювана через закон і традицію суспільна норма. Обидва виміри є сутнісною складовою феномену толерантності, високий рівень якої становить цінність і соціальну норму громадянського суспільства, забезпечує суспільно-політичну стійкість та гармонію міжетнічних взаємовідносин. Категорія «міжетнічна» (міжкультурна толерантність) досліджується різними галузями наукового знання, що призводить до специфічного визначення її змісту. Проблема толерантності осмислюється у

філософії, психології, соціології, медицині та ін. Однак, незважаючи на те, що сьогодні сформувалася низка підходів до сутнісних характеристик міжкультурної толерантності, залишається певна невизначеність цього поняття, її особливостей і компонентів, які виявляються в поведінці й діяльності людини.

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення феномена міжкультурної толерантності, на нашу думку, існує низка суттєвих ознак, які об'єднують їх. З одного боку, поняття міжкультурної толерантності передбачає взаємне усвідомлення культурного «Я» і культурного «Іншого», їх несхожості, а також готовності діяти у відношенні один одного, виходячи з «презумпції нерозуміння», відмовившись від часто упереджених оцінок, дій і вчинків (О. Генісаретський). З іншого боку, дане поняття має включати смислові компоненти, що виражаються в здатності захисту себе від негативних проявів «Іншого» на основі взаємної терпимості (С. Бондирева) та активне усвідомлення один одного як цінності, джерела духовного взаємозбагачення (К. Мур, М. Рожков, М. Ковальчук та ін.).

Таким чином, під міжкультурною толерантністю будемо розуміти комплекс якостей особистості, які дозволяють їй виявляти терпимість, повагу і доброзичливе ставлення до представників інших етнокультурних спільнот і феноменів інших етнокультур. Даний комплекс виражається в розумінні значущості культурного «Іншого», сприйнятті його як рівноправного суб'єкта взаємодії, у визнанні його права на несхожість і своєрідність, у здатності захистити себе від негативного впливу з боку «іншого» на основі терпимості.

Формування толерантності – спільна справа багатьох державних і суспільних інститутів, але головне навантаження й відповідальність за роботу в даному напрямку лягає саме на освітні установи, їх полікультурне середовище. Ми розглядаємо полікультурне середовище вищого навчального закладу як духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, що обумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів потреби, що стимулює в них прилучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; простір позитивної взаємодії індивідів, груп, культур, що представляють різні етноси, культури, релігії й т.п.; установу з багатокультурним контингентом, що включає різновіковий, багатонаціональний і різноконфесійний професорсько-викладацький і студентський склад, яка покликана задовольнити освітні, соціокультурні й адаптивні потреби молоді, яка навчається.

На основі вивчення проблеми дослідження виявлено ознаки впливу полікультурного середовища вишу на особистість студента, які полягають у наступному: прийняття студентом вищої освітньої установи як суб'єктивно значимого простору з його множинними характеристиками (функціональними, предметними, естетичними та ін.), що надають можливості спілкування й переживання свого перебування в ньому (почуття комфортності, належності до студентського співтовариства); відкриття для себе можливостей самореалізації в навчальній, інформаційній, позааудиторній сферах навчального закладу, сфері міжособистісного й міжетнічного спілкування, партнерства; вибір особисто для себе сфери взаємодії (клуб, центр, науковий гурток, творче об'єднання, спортивна секція й т.п.), що забезпечує повноцінне, неформальне, творче спілкування й взаємодію; сприймання полікультурного середовища навчального закладу як

джерела додаткового особистісного досвіду.

Полікультурна освітня установа як локальне соціальне утворення є модулем цілісного полікультурного освітнього простору. Це не просто інститут формування знань, умінь, навичок і організації виховного впливу, у якому здійснюється поєднання загальнокультурного, соціального, властиво освітнього й особистісного. Це особливий рівень існування педагогічної діяльності, на якому загальноосвітня установа представлена як частина конкретної суспільної структури, що забезпечує педагогічну підтримку адаптації особистості в полікультурному середовищі.

Формування толерантності студентів у полікультурному просторі навчального закладу передбачає наступні завдання:

1. Культивувати позитивне ставлення до людей різних національностей, що проживають у регіоні, їх мов, традицій, соціальних цінностей.

2. Виховувати в студентів глибоку повагу до народів, що населяють рідну країну, регіон.

3. Забезпечити кожному студенту (споконвічно носієві рідної культури) входження в культуру світу.

4. Формувати інтернаціоналізм, базову культуру особистості, орієнтувати на національні й загальнолюдські моральні цінності, кращі досягнення людської цивілізації й усвідомлювати приналежність до світового співтовариства.

5. Виховувати в душі миру й поваги до всіх народів Землі, їх етнонаціональних особливостей.

6. Звертатися до національної гідності й почуттям людей, стимулювати непримиренне ставлення до прояву шовінізму, націоналізму й расизму.

Для успішного вирішення зазначених завдань потрібно звертати серйозну увагу на середовище освітньої установи, щоб вона стала місцем можливої культурної дискусії, дозволила студентам пережити особистісні відмінності, навчитися вирішувати проблеми й конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу, співробітництва й компромісів, сформувати систему цінностей, пов'язаних з реальністю моделі миру; дати уявлення про сенс існування людини, найважливіші життєві проблеми людини і людства в цілому; сформувати особистісні якості, необхідні людині в процесі інтеграції в іншу культуру, навички толерантної поведінки в полікультурному суспільстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується проблема міжкультурної толерантності з метою забезпечення продуктивної взаємодії в полікультурному просторі. Сприятливі умови для формування міжкультурної толерантності існують в полікультурному середовищі закладів вищої освіти, де можливо забезпечити: розуміння кожним студентом унікальності інших народів, різноманіття їх культур і історичних особливостей; цілеспрямоване й планомірне, систематичне навчання відмові від насильства, використанню мирних засобів для вирішення конфліктів, усунення розбіжностей; виховання поваги до інших, солідарності, які базуються на усвідомленні й прийнятті власної самотності, здатності до визнання множинності людського існування в різних культурних і соціальних контекстах. Подальшого вивчення вимагають питання створення ефективного полікультурного середовища в кожному навчальному закладі, його впливу на виховання толерантності студентів.

Список використаних джерел

1. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир, Житомирський державний університет імені І. Франка, 2014. 261 с.
2. Брюховецька О. Толерантність як професійно важлива якість керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. №1. С. 73–78.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. М.: «Прогрес». 1994. 480 с.
5. Современный словарь иностранных слов. СПб: Дуэт. 1994. 610 с.

References

1. Byrko, N. M. (2014). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannya tolerantnosti uchniv pochatkovoi shkoly* [Preparing future teachers for the formation of tolerance of elementary school students] (Unpublished doctoral dissertation). Zhytomyr I. Franko State University, Zhytomyr [in Ukrainian].
2. Briukhovetska, O. (2016). Tolerantnist yak profesiino vazhlyva yakist kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Tolerance as a professionally important quality of the head of a comprehensive educational institution]. *Postgraduate education in Ukraine*, 1, 73–78 [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (2009). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].
4. Rodzhers, K. (1994). *Vzglyad na psihoterapiyu* [A look at psychotherapy]. Moscow: Progress [in Russian].
5. *Sovremennyy slovar inostrannykh slov* (1994). [Modern dictionary of foreign words]. St. Petersburg: Duet [in Russian].

В статье рассматриваются вопросы формирования толерантности студентов, в частности межкультурной толерантности, которая особенно актуальна в современных условиях. Акцентируется внимание на возможностях поликультурной среды вуза в этом плане. Раскрыта сущность понятий «толерантность», «межкультурная толерантность», «поликультурная среда учебного заведения», проанализированы основные функции толерантности, раскрыты задания формирования толерантности студентов в вузе.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная толерантность, студенты, функции толерантности, поликультурная среда, заведение высшего образования.

The processes of globalisation and democratisation at the end of the 20th - beginning of the 21st centuries put on agenda the task of developing new qualities in the younger generation: tolerant attitude to differences and everything that goes beyond the usual perception of certain ethnic groups. The problem of intercultural tolerance has been investigated by many Ukrainian scientists, but some aspects of the problem should be still discussed, including multicultural environment of higher school as a source for development intercultural tolerance. The aim of study is to define the terms «tolerance», «intercultural tolerance», «multicultural environment» and to reveal the peculiarities of the intercultural tolerance formation in future specialists. The following research methods have been used: theoretical methods (analysis of scientific sources for the systematisation and generalisation of available data); empirical methods (observation (direct and indirect) of the students' behaviour, participation in extra-curricular activities, communication with representatives of different nationalities). It has been revealed that the term «tolerance» is defined as respect, acceptance and proper understanding of rich diversity of the world cultures, forms of self-expression and ways of manifestation of a human individuality, which are promoted by knowledge, openness in communication, freedom of thought, conscience and beliefs. This is not only a moral obligation, but also a political and legal need. With regard to «intercultural tolerance», this term is often used in scientific literature alongside with the term «interethnic tolerance». It has been proved that multicultural environment of higher schools is very important in the development of intercultural tolerance of future specialists. Practical and theoretical value of the study has stated the necessity and possibilities of the intercultural tolerance formation in multicultural environment. Questions for the further investigation would be: the ways of creation of a multicultural environment in the system of higher and secondary education and its influence on the development of intercultural tolerance.

Key words: tolerance, intercultural tolerance, students, functions of tolerance, multicultural environment, higher school.

УДК 378:373.2.011.3-051(045):[340+37.013]

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-90-94

Попадич Олена Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досліджено теоретичні основи правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти; запропоновано визначення «правове виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти»; розглянуто мету та завдання правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти. Встановлено необхідність створення системи правового виховання, однією із головних складових якої є правова освіта. Проаналізовано зміст та завдання курсу «Інтелектуальна власність в освіті». Вперше визначено та проаналізовано пізнавальну, настановну (регулятивну), ідеологічно-виховну, профілактичну, охоронну, прогностично-евристичну, комунікативну функції правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: магістр педагогіки, заклад дошкільної освіти, дитина дошкільного віку, правове виховання, правова культура, працівники закладів дошкільної освіти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах правова освіченість набула глобального значення. Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання [1, с. 14]. Одним із завдань модернізації вітчизняної освіти визначено створення єдиного простору «сім'я – освітня установа», що пов'язаний з підвищенням вимог до загальної та інших видів культур (у тому числі і правової) всіх, хто причетний до виховної діяльності підростаючого покоління. Тому майбутні працівники закладів дошкільної освіти (МПЗДО) повинні володіти не тільки мінімумом правових знань, які потрібні їм як членам суспільства, але й «володіти законодавчою базою щодо завдань, цілей, принципів, засад функціонування дошкільної освіти в Україні; знати міжнародні та законодавчі акти України в галузі охорони дитинства про захист прав дітей та забезпечення їх повноцінного розвитку» [6].

Актуальність проблематики відображено в положеннях Указу Президента України від 17 лютого 2005 року «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», наказів Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки», Указі Президента України «Про національну програму правової освіти населення № 992/2001 від 18.10.2001 р. та інших нормативних документах. Стратегічні напрями розвитку системи дошкільної освіти в Україні окреслені концептуальними положеннями державних документів – «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законами України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти – перший позасімейний соціальний інститут, де починається систематична правова освіта

дитини. І саме від правової компетентності та якості роботи працівників ЗДО залежить рівень правової культури дітей. Основним завданням правової освіти дитини є забезпечення її оптимальними умовами розвитку індивідуальних здібностей, захист прав на будь-якому етапі особистісного розвитку. У дошкільному віці створюються сприятливі умови для морально-правового розвитку дітей [2]. Тому діяльність щодо захисту прав дитини повинна бути реалізована, зокрема, через правову компетентність працівників закладів дошкільної освіти.

Зазначимо, що правове виховання – це цілеспрямована і систематична діяльність батьків і педагогів у формуванні правового мислення [5, с. 84]. Правове виховання є складовою частиною сучасного українського національного виховання, головною метою якого є набуття молодим поколінням моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Очікування суспільства сьогодні насамперед пов'язані з формуванням життєздатної гнучкої, свідомої, творчої людини [8]. Саме в дошкільний період діти набувають початкові уявлення про соціальні норми поведінки людей та про потребу належної поведінки в суспільстві. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом) і реалізуються програмами, рекомендованими або схваленими МОНУ в установленому порядку [4]. Тому заклади вищої освіти готують фахівців з дошкільної освіти, які потребують набуття глибоких професійних знань та вмінь приймати рішення на засадах загальнолюдських цінностей та високої правової культури.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У наукових працях учених чільне місце посідають питання, пов'язані з формуванням правосвідомості та правової культури особистості, її морально-правової відповідальності. Б. Андрусишин, В. Головченко, А. Гуз, В. Загрева, Г. Неліп, М. Неліп, О. Пащенко, О. Пометун та М. Фіцула розглядають педагогічні умови формування правової культури дітей. Праці Г. Гребенюка, Г. Дегтярьової, П. Ігнатенка, Н. Ткачової та О. Удалової присвячені правовому вихованню дітей. Питання морально-правової відповідальності педагога досліджує Г. Васянович. Ряд науковців, а саме: В. Бабкін, Л. Балін, В. Головченко, А. Долгова, М. Козьбра, Е. Лукашева, А. Міцкевич, О. Попадич, П. Рабінович, В. Сальников, Є. Слюсаренко, Е. Татарінцева та ін. з'ясовували питання стосовно завдань, мети, змісту, принципів, функцій, засобів, форм, методів, ефективності правового виховання. Проблеми правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти залишаються ще недостатньо дослідженими. Отже, проблема правового виховання МПЗДО є вимогою сьогодення і набуває дедалі більшої актуальності.

Мета статті: дослідити теоретичні основи правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.

Результати дослідження. Дошкільне дитинство – це особливий період в житті людини, коли здійснюється всебічний розвиток особистості. Дитина перебуває в повній залежності від дорослих, які її оточують. Тому майбутні працівники закладів дошкільної освіти повинні формувати в дітей дошкільного віку визначену суму знань про право, законодавство та про правову дійсність; прищеплювати їм повагу до права, закону; формувати у них правові переконання, правові ідеали, соціально-правову активність, навички правомірної поведінки. Виходячи з вищевикладеного, питання про правову освіту МПЗДО є особливо актуальним у зв'язку з необхідністю забезпечення їх інформацією щодо чинного законодавства і практики його застосування задля компетентного вирішення своїх приватних і публічних питань; ефективної профілактики правопорушень, які скоюються на ґрунті правового нігілізму, цинізму та аморальності; формування у них правової культури європейського типу, яка дозволить їм (а разом з ними і державі) інтегруватись у європейський і світовий правовий простір [7, с. 191].

На нашу думку, правове виховання можна розглядати у широкому та вузькому розумінні цього слова. У широкому значенні правове виховання особистості – це тривалий процес впливу на її правосвідомість і правову культуру, який включає в себе вплив суспільного устрою життя, чинного законодавства, юридичної практики, моральної атмосфери, традицій суспільства, освіти, навчання. У вузькому розумінні правове виховання – це спеціальний, організований і цілеспрямований вплив на правосвідомість особи. Правове виховання у вузькому значенні є складовою частиною правового виховання у широкому значенні.

Автор навчального посібника «Педагогіка для правників» Г. Яворська дає визначення правового виховання як процесу набуття правових знань, навичок та вмінь, формування поваги до права, закону, до прав та свобод людини, до відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок та мотивів правомірної поведінки тощо [12, с. 282]. Дослідниця Н. Тітова наголошує, що правове виховання – це цілеспрямований вплив на людину з метою формування у неї основ правової культури і прагнення до активної правомірної поведінки [11, с. 137]. Досліджуючи процес формування правових знань дітей, В. Ніколаєнко доводить, що правове виховання полягає у правовій освіті дитини, результативність якої зумовлюється особливостями розвитку його інтелектуальної сфери (здібностей, чуттєвого пізнання, відчуття, сприйняття, уяви, мислення), формуванні поглядів, оцінних ставлень, переконань, правових умінь і навичок у процесі організації навчально-виховної діяльності [5, с. 118]. Правове виховання П. Рабінович визначає як цілеспрямовану діяльність державних органів, громадських об'єднань і трудових колективів, а також інших суб'єктів щодо формування у громадян високої правової культури [9, с. 86]. На думку О. Скакун, моральність є автономним утворенням, яке людина покладає на себе добровільно, стаючи виконавцем закону, який створює сама для себе [10, с. 258].

Зазначимо, що «правове виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти» – це цілеспрямована, послідовна, систематична діяльність закладів вищої освіти, окремих громадян з надання послуг у роз'ясненні й інформуванні положень права і законодавства, юридичного консультування з метою формування в юнаків та дівчат певної системи правових знань, правових переконань і настанов, правового мислення, умінь і навичок правовими засобами самостійно захищати свої права, правових почуттів (почуття поваги до права і закону, законності, до соціальних цінностей, які охороняються правом тощо), що забезпечують стабільність правомірної поведінки і соціально-правову активність особи.

Уся система правого виховання повинна формувати не лише знання права, але й глибоку переконаність у необхідності його норм як таких, що втілюють у собі справедливість і стоять на її захисті. Основною метою правового виховання є розвиток у людини правових почуттів, установок, умінь. Ми визначаємо, що метою правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти є: формування правової компетентності та правової культури громадянина вільної України, свідоме ставлення до своїх прав і обов'язків, повага до законів, дотримання правил людського співжиття та чинних правових норм держави, активна участь в управлінні державними справами, рішуча боротьба з порушеннями законів; прищеплення любові до Батьківщини; формування всебічно розвиненої особистості; профілактика правового нігілізму серед населення.

Слід зазначити, що важливе значення у процесі правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти має визначення його конкретних завдань. Це питання містить різноманітні підходи, адже завдання правового виховання не для всіх категорій населення є однаковими. Наприклад, специфіка правового виховання МПЗДО багато в чому відрізняється від специфіки виховання майбутніх учителів школи. З урахуванням специфіки майбутньої професії працівників закладів дошкільної освіти, вважаємо, що правове виховання молоді у закладі вищої

освіти спрямоване на реалізацію таких завдань: прищеплення знань про правила поведінки в сім'ї, у трудовому колективі, громадських місцях і місцях відпочинку, поваги до прав і свобод людини та громадянина, Конституції України, державних символів і законів України з метою подальшого формування в дітей дошкільного віку визначеної суми знань про право, законодавство та про правову дійсність; ознайомлення з основними положеннями трудового, адміністративного, кримінального, цивільного, сімейного, кримінально-процесуального, господарського та інших галузей права, з основними положеннями міжнародних актів, що захищають права людини і громадянина з метою прищеплення дітям поваги до права, закону; розвиток умінь оцінювати свої дії та дії інших людей з погляду дотримання правил поведінки і чинних законів, виховання поважного ставлення до судових та правоохоронних органів, правозахисних установ та організацій, які стоять на сторожі законних прав та інтересів громадян з метою подальшого формування у дітей дошкільного віку правові переконання, правові ідеали, соціально-правову активність, навички правомірної поведінки. Вважаємо, що для усвідомлення соціальної ролі правового виховання важливим є дослідження його функцій. На нашу думку, функції правового виховання – це напрями впливу на свідомість, волю та поведінку людей, які породжують необхідність здійснення правового виховання як організованого, цілеспрямованого процесу. О. Скакун до основних функцій правового виховання відносить: пізнавальну, настановну (регулятивну), ідеологічно-виховну [10, с. 467]. Ми погоджуємося з думкою К. Левківського, що до названих функцій можна додати і інші не менш важливі функції правового виховання, а саме: профілактичну, охоронну, прогностично-евристичну, комунікативну [3, с. 17].

Пізнавальна (гносеологічна) функція передбачає знання права, поінформованість про зміст норм права та законодавства, про правову спадщину минулого, вітчизняного і зарубіжного досвіду. Наставна (регулятивна) функція правового виховання передбачає вплив на поведінку людей, відповідно до правових дозволів і заборон, з метою забезпечення правомірної поведінки. Ідеологічно-виховна функція справляє загальносоціальний вплив на поведінку особи та реалізується шляхом визначення напрямів, змісту виховання, використання прогресивних форм, методів і засобів правовиховного впливу і базується на відповідних принципах. Метою профілактичної функції правового виховання вихователів є формування акту правомірної поведінки учасників суспільних відносин. Охоронна функція правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти – це напрям правовиховного впливу, спрямований на вироблення необхідних знань, умінь, навичок у юнаків та дівчат щодо охорони своїх прав і свобод та прав і свобод інших учасників суспільних відносин. Прогностично-евристична функція правового виховання спрямована на оновлення знань, умінь і навичок у студентів, формування їх правової компетентності відповідно до вимог соціально-економічного, політичного стану держави. Комунікативна функція правового виховання передбачає своєчасне та повне інформування майбутніх працівників закладів дошкільної освіти щодо змін у галузевих нормах права та діючому законодавстві, у юридичній практиці.

Отже, реалізація функцій правового виховання дає змогу підвищити правову компетентність і правову культуру МПЗДО, визначити соціальне призначення права в державі як регулятора суспільних відносин, забезпечити правомірну поведінку даної категорії населення та вплинути на зміцнення законності та правопорядку в державі. Як свідчить практика, ЗВО недостатньо справляються із завданнями правового виховання. Серед чисельних недоліків правового виховання варто виділити наступні: мало теоретичних розробок з питань, які б стосувалися цієї категорії студентів; правовиховна робота переважно має декларативний характер, проводиться формально; у свідомості викладачів та студентів присутній правовий нігілізм: зустрічаються неповага та ухилення від невиконання законів; не враховуються правові потреби студентів тощо. Тому виникає необхідність створити чітку, з урахуванням вікових особливостей та освітнього рівня громадян,

систему правового виховання – це головне завдання педагогічної і юридичної наук в умовах сьогодення. Найперше слід забезпечити належний рівень підготовки майбутніх працівників закладів дошкільної освіти до правового виховання дітей дошкільного віку.

Однією із головних складових правового виховання є правова освіта, яка має забезпечити оволодіння МПЗДО системою правових знань: основними положеннями теорії держави і права, конституційного адміністративного, цивільного, сімейного, трудового, кримінального, екологічного, земельного, банківського, житлового, цивільно-процесуального і кримінально-процесуального права, права соціального захисту тощо. З цієї метою у навчальний план студентів магістратури Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», які навчаються за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Організація дошкільної освіти»), запроваджено дисципліну «Інтелектуальна власність в освіті».

Досягнення цілей та завдань навчального предмета «Інтелектуальна власність в освіті» відбуваються за умов, що засвоєння змісту курсу здійснюється шляхом опанування трьох блоків: теоретичного, практичного та блоку самостійної роботи. При вивченні дисципліни інформаційними джерелами є підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, монографії, збірники матеріалів наукових конференцій, педагогічні та юридичні видання, першоджерела (педагогічні праці філософів, педагогів-просвітителів тощо), нормативно-правові документи, а також авторські конспекти лекцій [7, с. 192].

Ми виявили, що, під час навчання у ЗВО курс «Інтелектуальна власність в освіті» має основоположне значення у формуванні правових знань майбутніх магістрів педагогіки, менеджерів з дошкільної освіти а теоретичною основою правового виховання МПЗДО під час навчання у закладі вищої освіти є, зокрема, система навчальної та правовиховної роботи у вищій школі як впорядкована сукупність взаємопов'язаних заходів, підпорядкованих цілям виховання та її основні елементи, основні напрямки та зміст діяльності закладу вищої освіти у правовиховній роботі, основні завдання правовиховної роботи з майбутніми педагогами дошкільної освіти у виші тощо.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, згідно якого до основних елементів, що складають основу системи правового виховання МПЗДО, належать: суб'єкти, котрі здійснюють правовиховну діяльність – державні органи, організації, установи, керівники, педагогічні працівники, куратори; суб'єкти виховання – майбутні працівники закладів дошкільної освіти; зміст, мета, завдання та принципи правового виховання; правова база (система норм права, правовиховні заходи, інформація правового змісту, педагогічні технології); засоби, форми і методи правового виховання; організація і ефективність правовиховного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, відповідно до мети правового виховання МПЗДО (формування правової компетентності та правової культури громадянина вільної України, свідоме ставлення його до своїх прав і обов'язків, повага до законів, дотримання правил людського співжиття та чинних правових норм держави тощо), завдань правового виховання молоді у закладі вищої освіти, функцій правового виховання МПЗДО (пізнавальної, настановної (регулятивної), ідеологічно-виховної, профілактичної, охоронної, прогностично-евристичної, комунікативної) та основних елементів, які складають основу системи правового виховання МПЗДО ми визначили, що теоретичною основою правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти під час навчання у закладі вищої освіти є, зокрема, система правовиховної роботи у виші, основні напрямки та зміст діяльності закладу вищої освіти у правовиховній роботі, основні завдання правовиховної роботи з майбутніми педагогами дошкільної освіти в університеті.

У подальших дослідженнях буде розроблено шляхи реалізації міжпредметних зв'язків правових знань майбутніх працівників закладів дошкільної освіти у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук. Авт. кол-в: Богущ А. М., Бельська Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с, с.14.
2. Дронжек Н. В. Формування основ правової культури дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(23), Issue: 46, 2015 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.seanewdim.com
3. Левківський К. М. Законодавство України – основа правового виховання учнівської та студентської молоді // Правове навчання та виховання в умовах демократизації освіти : тези доп. республік. наук.-метод. конф., (Київ, 22–24 квітня 1992 р.). – К., 1992. – С. 18–22.
4. Методичні рекомендації для закладів дошкільної освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/metodychni-rekomendatsiyi-doshkilna/dityachimi-sadkami-svitu.pdf>
5. Ніколаєнко В. М. Правове виховання в ДНЗ. 3-6 роки. – Х. : Вид. група «Онона», 2010. – 206 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти «Менеджмент у системі дошкільної освіти» URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16125>
7. Попадич О. О. Методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі / О. О. Попадич. – Наук. вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота» / Ред. колегія: І. В. Козубовська, О. П. Бартош, М. В. Опачко та ін. – 2016. – Вип. 2(39). – С. 189-193.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч 1. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014 – 204 с.
9. Рабинович П. М. Теория государства и права / П. М. Рабинович, О. Ф. Скакун. – Х. : Консум, 2000. – 704 с.
10. Скакун О. Ф. Теория держави і права : підручник / О. Ф. Скакун. – Х. : Консум, 2006. – 656 с.
11. Тітова Н. К. Правова культура: поняття, структура / Н. К. Тітова // Теоретичні засади педагогічного правознавства : зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 133–139.
12. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навч. посібник / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 335 с.

References

1. Bohush, A. M., Bielenka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., Dolynna, O. P. and others. 2012. *Basic component of pre-school education*. Kyiv: Publishing House.
2. Dronzhek, N. V. 2015. Formation of the basics of the right culture of preschool children in modern minds. *Science and Education and New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(23), 46. [online] Available at: www.seanewdim.com.
3. Levkivskyi, K. M., 1992. Legislation of Ukraine - the basis of legal education of student and student youth. In: *Legal education and upbringing in the conditions of democratization of education. Republican Scientific and Methodological Conference*. Kyiv, April 22-24, 1992. Kyiv.
4. Guidelines for School Education. [online] Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/metodychni-rekomendatsiyi-doshkilna/dityachimi-sadkami-svitu.pdf>.
5. Nikolaenko, V. M. 2010. *Legal education in the State Educational Center. 3-6 years*. Kharkiv: Onova Publishing Group.
6. Educational and professional training program for second-level (master's) students of higher education "Management in pre-school education". [online] Available at: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/16125>.
7. Popadych, O. O., 2016. Methods of formation of legal knowledge of future masters of pedagogy, teachers of higher education while studying at a higher educational institution. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Pedagogy. Social work*, 2(39), pp. 189-193.
8. *Pre-school Child Development Program "I am in the World" (new version)*. At 2 p. P.1. 2014. Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraine».
9. Rabynovych, P. M. and Skakun, O. F. 2000. *State and Law Theory*. Kharkiv: Konsum.
10. Skakun, O. F. 2006. *State and Law Theory*. Kharkiv: Konsum.
11. Titova, N. K., 2001. Right Culture: Concept, Structure. *Theoretical Foundations of Pedagogical Jurisprudence*, pp. 133-139.
12. Yavorska, H. Kh. 2004. *Pedagogy for Lawyers*. Kyiv: Knowledge.

Исследованы теоретические основы правового воспитания будущих работников учреждений дошкольного образования; предложено определение «правовое воспитание будущих работников учреждений дошкольного образования»; рассмотрены цели и задачи правового воспитания будущих работников учреждений дошкольного образования. Установлена необходимость создания системы правового воспитания, одной из главных составляющих которой является правовое образование. Проанализировано содержание и задачи курса «Интеллектуальная собственность в образовании». Впервые определены и проанализированы познавательная, установочная (регулятивная), идеологически-воспитательная, профилактическая, охранная, прогнозирующе-эвристическая, коммуникативная функции правового воспитания будущих работников учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: магистр педагогики, заведение дошкольного образования, ребенок дошкольного возраста, правовое воспитание, правовая культура, работники учреждений дошкольного образования.

The purpose of the article is to investigate the theoretical background for the legal education of the future employees at preschool establishments during their higher education. There have been determined the purpose and specific tasks of legal education, explored functions; analyzed the content and objectives of the course "Intellectual Property in Education"; substantiated the main elements that form the basis of a legal education system for future employees of pre-school institutions. To achieve goals and accomplish the tasks the following methods have been used: theoretical - to determine the structure of legal competence of future employees of preschool education institutions and the content of legal education; empirical - to identify the real state of legal education in the university. It has been outlined that the theoretical basis for the legal education of future employees of preschool education is, in particular, the system of educational and legal activity, the set of interrelated measures, subordinated to its basic education and main purpose of legal knowledge; the purpose and specific tasks of legal education of future employees of preschool education have been determined; each of the functions of legal education of future employees of preschool education institutions has been defined and detailed; the content and objectives of the course "Intellectual Property in Education" analyzed; the basic elements that form the basis of the system of legal education for future preschool education employees have been substantiated. The scientific novelty of the research is that for the first time there have been defined theoretical background and the content of the legal upbringing of the future pre-school education employees during their study. The functions of a legal education of future preschool education employees have been stated for the first time. The practical significance of the study is elaboration of the theoretical background for the legal competence development of the future preschool education employees, and the research

materials can be used in the system of vocational training.

Key words: legal education, legal knowledge, Master of pedagogy, preschool education institution, child of preschool age, legal education, legal culture, employees of preschool education institutions.

УДК 378.091.31:378.011.3-051:81'243

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-94-97

Пристаї Галина Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано особливості формування й розвитку англомовної писемної компетентності майбутніх учителів-філологів. З'ясовано, що рівень мовленнєвої компетентності в письмі залежить від знань про особливості побудови тексту й про стилі мовлення, від умінь аналізувати й викладати свою думку. Наукова новизна результатів дослідження полягає в детальній характеристиці структури компетентності в письмі та описі взаємозалежності всіх її складових. Окреслено основні лінгводидактичні принципи навчання письма й доведено, що послідовне їх дотримання дозволяє сформувати належні навички писемного мовлення. У процесі роботи використано метод вивчення та аналізу методичної й лінгвістичної літератури; метод вивчення досвіду викладачів; метод аналізу підручників, навчальних програм і методичних рекомендацій, призначених для використання у вищій школі; метод класифікації й узагальнення при уточненні структури англомовної комунікативної компетентності в писемному мовленні; метод наукового спостереження за освітнім процесом, діяльністю студентів при оформленні письмових повідомлень.

Ключові слова: письмове висловлювання, писемні навички й уміння, лінгводидактичні основи, комунікативне писемне мовлення.

Постановка проблеми. Потреба в спілкуванні та співпраці в економічній, технічній, культурній та освітній сферах країн з різними мовами, культурами, звичаями й традиціями детермінувала новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей XXI століття. Зазначені вимоги передбачають, зокрема, оновлення освітніх технологій навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. Без сумніву, що професійна й фахова компетентності вчителя англійської мови безпосередньо пов'язані з предметною компетентністю. Тому формування належної англомовної комунікативної компетентності – один з пріоритетів й очікуваних результатів освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Зокрема, важливим є уміння студентів спілкуватися в письмовій формі згідно визначених завдань задля досягнення тої чи тої мети.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури засвідчив, що проблема формування навичок писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності є надзвичайно актуальною. Особливості навчання письма іноземною мовою були предметом розгляду наукових праць І. Бім, О. Вишневецького, Н. Гез, Т. Глазунової, С. Кожушко, Г. Кривчикової, С. Ніколаєвої, О. Пінської, О. Тарнопольського, С. Шатілова, Т. Яхонтової та ін. Доведено, що рівень мовленнєвої компетентності, писемної зокрема, безпосередньо залежить від знань про особливості побудови тексту, про стилі мовлення, а також від умінь аналізувати та ґрунтовно викласти свою думку. Психологи, описуючи труднощі продукування письма, наголошують, що писемне мовлення переважає уміння абстрагуватися [2, с. 263]; автор допису повинен самостійно визначити структуру повідомлення так, щоб бути зрозумілим читачеві [9, с. 45]; тому навичці письма притаманна усвідомленість, передача потрібного змісту [8, с. 209].

Як засвідчив аналіз, формування навичок письма відбувається лише після засвоєння навичок аудіювання, говоріння та читання й складає основу ієрархічної залежності між видами мовленнєвої діяльності [3, с. 26–27]. Письмо залучає рукомоторний, зоровий, артикуляційний і слуховий аналізатори [3, с. 28]; саме через активізацію діяльності всіх аналізаторів письмо детермінує швидше запам'ятовування інформації [5, с. 100]. Орфографічні та графічні навички формують матеріальну базу письма [8, с. 208]. Це означає, що для формулювання думок на папері (графічних образів) використовують мовні знаки, які закріплені в корі головного мозку нервовими зв'язками і пов'язані з рухомоторними та зоровими образами. Погоджуємося з думкою С. Ніколаєвої, яка стверджує, що вміння писемного мовлення важливе ще з однієї причини: воно

є засобом підвищення рівня володіння усним мовленням. Адже усне повідомлення, підготовлене спочатку на письмі, набуває логічності та послідовності [8, с. 209]. Тому проблема навчання письма, розвитку та удосконалення писемних навичок є актуальною для опанування іноземною мовою. Незважаючи на достатню кількість наукових розвідок щодо навчання писемного мовлення, проблема формування у студентів умінь, що забезпечують виклад власних думок у письмовій формі, вивчена недостатньо.

Мета статті: проаналізувати особливості формування в майбутніх учителів-філологів англомовної комунікативної компетентності в письмі. Досягнення визначеної мети передбачає вирішення наступних завдань: 1) узагальнити структуру іншомовної комунікативної компетентності в писемному мовленні та суміжні з нею поняття; 2) схарактеризувати основні лінгводидактичні принципи формування й розвитку компетентності в письмі студентів філологічних спеціальностей педагогічних ЗВО.

Результати дослідження. Як засвідчив обстежений матеріал, раніше у методиці викладання іноземних мов термін «письмо» трактували лише як письмову фіксацію мови, а саме оволодіння графікою й орфографією. Письмо використовувалося як засіб навчання для оволодіння читанням та усним мовленням, а також як засіб контролю знань мовного матеріалу та практичних умінь аудіювання, усного висловлювання й читання [3, с. 140–152]. У сучасній лінгводидактичній науці пріоритети змінилися. У «Новому словнику методичних термінів і понять» знаходимо трактування терміну «письмо», яке має три значення.

Перше – це «знакова система фіксації мови, що дозволяє за допомогою графічних знаків передавати інформацію на відстань і закріплювати її в часі». Значення другого поняття автори трактують як форму письмового повідомлення чи текст. Третє значення тлумачиться як «продуктивний вид мовної діяльності, що забезпечує вираження думки в графічній формі» [1, с. 197]. Проте найчастіше вживаними є два поняття: письмо та писемне мовлення. Перше розуміють як засвоєння техніки застосування графічної й орфографічної систем мови. Друге описують як організацію висловлювань, вираження думок на письмі за допомогою слів, словосполучень і речень. Зазначимо, що техніка письма (пор. англійський термін «*mechanics of writing*») передбачає опанування алфавіту мови, що вивчається, орфографією та пунктуацією. Деякі дослідники трактують її як початковий етап на шляху до продуктивного писемного мовлення [8, с. 202].

Предмет розгляду – писемне мовлення («*writing*»), яке поділяється на дві гілки: навчальне писемне мовлення (*writing for training* або *writing for reinforcement*) і комунікативне писемне

мовлення (*writing for communication*). З'ясуємо особливості кожного з них. До характеристик навчального писемного мовлення належить виконання завдань (як комунікативних, так і умовно-комунікативних). Їхня мета – опанування необхідними писемними лексико-граматичними навичками та мовленнєвими вміннями. Натомість задача комунікативного писемного мовлення – написати письмове мовленнєве повідомлення. Адже ціль навчання комунікативного писемного мовлення – уміння створювати різні типи та жанри письмових повідомлень. Розрізняють два види комунікативного писемного мовлення – практичне (написання приватних, офіційних і напівофіційних листів, анотацій, рефератів, заповнення аплікаційної форми, написання автобіографії) та академічне (написання есе та творів). Обидва різновиди письма впливають як на розвиток комунікативних умінь студентів у читанні, говорінні, аудіюванні, так і на формування й удосконалення їхніх граматичних і лексичних мовленнєвих навичок. Задля забезпечення процесу навчання загалом і досягнення належного результату в опануванні компетентності в письмі зокрема студенти-філологи вчать аналізувати письмові завдання, передавати на письмі змістовну інформацію, викладаючи думки логічно й послідовно та відповідно до структури повідомлення аргументуючи свій вибір. Закріплення умінь та навичок писемного мовлення здійснюється шляхом виконання завдань з елементами новизни, а саме вирішення навчально-комунікативних ситуацій, де вказано стосунки та комунікативні наміри співрозмовників, а також обставини спілкування.

Оскільки писемне мовлення – продуктивний вид діяльності, вміння виражати думки у письмовій формі, то, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, досвідчений користувач рівня C1–C2 уміє створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, демонструючи володіння організаційними моделями, засобами зв'язку та об'єднанням елементів тексту. Під терміном «текст» розуміють листи, твори або доповіді, логічно побудовані публіцистичні статті, резюме та огляди професійних або літературних праць [6, с. 101–108]. А, скажімо, згідно вимог освітньо-професійної програми для другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «014 Середня освіта (Мова і література (англійська))» галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка випускник повинен уміти, зокрема, сприймати, відтворювати і створювати усні й письмні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів і жанрів, виявляти особливості форми, значення та вживання мовних одиниць, зіставляти явища іноземної мови з їх еквівалентами в рідній, аналізувати лексичні та граматичні явища мови, що вивчається [7].

Без сумніву, структуру англійської компетентності в письмі можна розглядати й з точки зору компетентнісного підходу. У такому випадку ми побачимо, що ця конструкція багатогранна, охоплює інші ключові компетентності й сама входить до їхнього складу. Таким чином, утворюється така собі інтегрована неподільна єдність, складники якої взаємозалежні. Сюди належить лінгвістична компетентність, а саме оволодіння студентами належними мовними засобами – лексичними й граматичними. Наступна складова – предметна компетентність, тобто концептуальна картина майбутнього вчителя. Соціолінгвістичну складову в КП характеризуємо як здатність створювати тексти згідно ситуації, визначаючи тематичне наповнення, форму й тип тексту. Натомість соціокультурний рівень охоплює знання про національні та культурні особливості композиції письмових висловлювань. Зараховуємо до складу КП дискусійну компетентність як здатність будувати та/або інтерпретувати тексти та стратегічну компетентність як здатність компенсувати недостатній рівень знань/досвіду шляхом самонавчання.

Проаналізовані праці дослідників засвідчили, що теоретичне розуміння іноземної КП характеризується як сукупність знань, умінь, навичок, властивих тій чи тій іноземній мові. Скажімо, Л. Гейхман доводить, що іноземна КП – це здатність і готовність здійснювати іноземне спілкування,

оволодівши мовними засобами й процесами породження та розпізнавання мови, спираючись на граматичні, лексичні, орфографічні знання, вміння і навички, уміння розпізнавати мову на слух і вміння спілкуватися усно [4, с. 82]. Натомість Ю. Овечкіна запевняє, що КП – це спроможність зреалізувати письмове спілкування іноземною мовою з точки зору особистості чи професійної комунікації, використовуючи знання і вміння, навички й досвід роботи з іноземним текстом, а також знання про особливості структури письмових текстів [10]. На нашу думку, англійська КП студента-філолога охоплює знання, уміння, досвід використання практичного й академічного писемного мовлення, його уміння згідно з мовленнєвою ситуацією використовувати норми соціальної поведінки й мовленнєвого етикету, а також методичну підготовку до його викладання у школі і постійне оновлення цих знань задля їх успішного застосування в умовах, що змінюються.

Одним із чільних факторів розвитку компетентності в писемному мовленні студентів філологічних спеціальностей педагогічних ЗВО є врахування й дотримання викладачем наступних дидактичних принципів: 1) принцип інтегрованості письма з іншими видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням); 2) принцип використання різноманітних (за ознакою комунікативності / некомунікативності) видів вправ для розв'язування різних задач у навчанні письма. Це, зокрема, некомунікативні репродуктивні (об'єднання простих речень у складне); комунікативні репродуктивні (підстановка, трансформація ЗМ, перефразування); комунікативні продуктивні (запитання-відповідь, написання плану); 3) принцип раціонального поєднання вправ з різним ступенем мовленнєвої діяльності – при формуванні вмінь КП використовують вправи із частковим або мінімальним рівнем керування, а саме такі, де студент має вибір мовленнєвих одиниць/граматичних структур (наприклад, вправи на підстановку, трансформацію, завершення зразка мовлення, відповіді на запитання тощо); 4) принцип широкого використання інформаційних / комп'ютерних технологій, який забезпечує індивідуалізацію процесу навчання. Завдяки застосуванню комп'ютерних програм при навчанні письма забезпечується індивідуалізація процесу навчання завдяки можливості пристосуватися до потреб кожного студента. Це, скажімо, електронні програми вивчення англійської мови Diamond English, LearningApps.org, Bridge to English-2000, Learn English, «Англійська мова. Тестові завдання і ключі»; для дистанційного навчання MOODLE, ILIAS, aTutor, Claroline, Dokeos, Fedena, Sakai тощо; навчальна програма "English Grammar In Use", мультимедіа (наприклад, Power Point), Smart-дошки.

Крім цього, використання можливостей веб-технологій (блог, вікі, подкаст, веб-квест, Ютуб, Флікр, чати, форуми і т.п.) сприяють формуванню й розвитку рецептивних та продуктивних мовленнєвих навичок, зокрема навичок у письмі; 5) принцип отримання студентами всіх необхідних пояснень стосовно формату писемного тексту, який потрібно навчитися писати (його структури, композиції, складових частин, засобів висловлювання думки, забезпечення єдності, логічної та мовної зв'язаності тексту). Викладачу слід чітко й зрозуміло пояснити завдання письмової роботи, попередньо закріпивши мовленнєві навички письма – лексичні (наприклад, синонімічний повтор) й граматичні (скажімо, вставні слова) навички, а також навички вживання засобів зв'язку між фразами / реченнями (як-от, слова-перелічування); 6) принцип використання різних прийомів, які допомагають продукувати та логічно композиційно розмістити ідеї для написання різних видів писемних текстів.

Скажімо, добір заголовка до тексту, поділ тексту на абзаци, визначення головної думки, складання плану сприяють побудові текстів різних стилів; натомість створення, аналіз ситуації, встановлення зв'язків, зіставлення фактів дозволяють сформулювати необхідні висновки; 7) принцип поєднання індивідуального навчання з навчанням у співробітництві. Навички самостійної роботи сприятимуть самоосвіті особистості в

майбутньому, а здатність до роботи в групі / команді, уміння домовлятися, підпорядковуватися чи брати відповідальність на себе сприятиме подальшій соціалізації та розвитку комунікативних умінь. Більш того, дотримання згаданого принципу дозволяє студентам-філологам втілити свій досвід, здобути знання шляхом актуальної творчої чи дослідницької діяльності; 8) принцип вирішення задач (the task-based approach). Навчання мови на основі завдань – це підхід, при якому навчання мови здійснюється через вирішення завдань з реального життя з певною педагогічною метою. Цей принцип стимулює до креативності, проте з чітко визначеною формою результату, наприклад написання електронного листа із запитом конкретної інформації; 9) принцип впровадження спеціальних видів навчальної діяльності для розвитку високої мотивації студентів щодо оволодіння навичками та вміннями англійської мови (наприклад, створити в соціальній мережі профіль групи та регулярно його оновлювати, роблячи дописи про новини, враження від екскурсій); 10) принцип урахування та раціональне використання основних методичних підходів до навчання письма: текстового, жанрового, процесуального та інтегрованого.

Дотримання вказаних принципів можливе, очевидно, за

умови врахування розміру й змісту письмових робіт згідно різних етапів опрацювання мовного та / або мовленнєвого матеріалу; при послідовному використанні інтерактивних методик і технік навчання (у співробітництві, кейс-методу тощо) для вдосконалення практичних мовленнєвих умінь за допомогою письма; урахуванні мовного, країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціокультурного аспектів при постановці письмових завдань; використанні переваг інтегрованого процесу навчання при формуванні іншомовної комунікативної компетенції, у т.ч. за допомогою письмових творчих робіт; і, зрештою, навчання писемного мовлення має відбуватися за умов, максимально наближених до реальних комунікативних потреб.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, іншомовна компетентність у письмі – складна впорядкована структура. Мета навчання іншомовного писемного спілкування у вищій школі – оволодіння академічним рівнем комунікативного писемного мовлення. Досягнення цієї мети можливе при врахуванні певних лінгводидактичних принципів. Перспективами подальших досліджень вбачаємо укладання системи вправ для розвитку компетентності в комунікативному писемному мовленні студентів філологічних факультетів педагогічних вузів.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 39–385.
3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
4. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
5. Добровольська Л. С. Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Добровольська Л. С.; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2007. – 275 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 101–108.
7. Кемін В. П. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))» Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «014 Середня освіта (Мова і література (англійська))» галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» Кваліфікація: « [Електронний ресурс] / В. П. Кемін, В. Д. Сліпська, М. В. Маркова. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: http://dsu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/01_anm.pdf. (дата звернення 10.03.2020).
8. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражнік, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк; ред.: К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 320 с.
10. Овечкина Ю. Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза [Электронный ресурс] / Ю. Р. Овечкина // Педагогическое образование в России : электрон. журн. – 2012. – № 1. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Овечкина_Структура.PDF. (дата звернення 16.02.2020).

References

1. Azimov E. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shukin. – M.: Ikar, 2009. – 448 s.
2. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech / L. S. Vygotskij // Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1956. – S. 39–385.
3. Vyshnevskiy O. I. Metodyka navchannia inozemnykh mov : navch. posib. / O. I. Vyshnevskiy. – 2-he vyd., pererob. i dop. – K.: Znannia, 2011. – 206 s.
4. Gejhman L. K. Interaktivnoe obuchenie obsheniya (obshepedagogicheskij podhod): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / L. K. Gejhman. – Ekaterinburg, 2003. – 426 s.
5. Dobrovol'ska L. S. Rozvytok inshomovnykh umin starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia osvitykh kursiv anhliiskoiu movoiu : dys... kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia: hermanski movy» / Dobrovol'ska L. S.; Pivdenoukrainskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. K.D. Ushynskoho. – O., 2007. – 275 s.
6. Zahalnoievropeiskii rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. – K.: Lenvit, 2003. – S. 101–108.
7. Kemin V. P. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Mova i literatura (anhliiska, nimetska))» Druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu «014 Serednia osvita (Mova i literatura (anhliiska))» haluzi znan «01 Osvita/Pedahohika» Kvalifikatsiia: « [Elektronnyi resurs] / V. P. Kemin, V. D. Slipetska, M. V. Markova. – 2019. – Rezhym dostupu do resursu: http://dsu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/01_anm.pdf. (data zvernennia 10.03.2020).
8. Nikolaieva S. Yu. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : Pidrucl. dla stud. vyshch. navch. zakladiv / S. Yu. Nikolaieva, O. B. Biych, N. O. Brazhnyk, S. V. Haponova, H. A. Hryniuk; red.: K. I. Onyshchenko. – K. : Lenvit, 2002. – 327 s.
9. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii : v 2-h t. / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – M.: Pedagogika, 1989. – T. 1. – 320 s.

10. Ovechkina Yu. R. Struktura komunikativnoj kompetencii v inoyazychnoj pismennoj rechi studentov yazykovogo vuza [Elektronnyj resurs] / Yu. R. Ovechkina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii : elektron. zhurn. – 2012. – № 1. – Rezhim dostupa: http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Ovechkina_Struktura.PDF. (data zvernennya 16.02.2020).

В статье проанализированы особенности формирования и развития англоязычной письменной компетентности будущих учителей-филологов. Было выяснено, что уровень речевой компетентности в письме зависит от знаний об особенностях построения текста и о стиле речи, от умений анализировать и излагать свое мнение. Научная новизна исследования заключается в детальной характеристике структуры компетентности в письме и описании взаимозависимости всех составляющих иноязычной коммуникативной компетентности. Определены основные лингводидактические принципы обучения письму и доказано, что последовательное их соблюдение позволяет сформировать необходимые навыки письменной речи. В процессе работы использован метод изучения и анализа методической и лингвистической литературы; метод изучения опыта преподавателей; метод анализа учебников, программ и методических рекомендаций, предназначенных для использования в высшей школе; метод классификации и обобщения, уточняющий структуру англоязычной коммуникативной компетентности в письменной речи; метод научного наблюдения за образовательным процессом и деятельностью студентов при оформлении письменных сообщений.

Ключевые слова: письменное высказывание, письменные навыки и умения, лингводидактические основы, коммуникативное письменное письмо.

Communication and cooperation in economic, cultural, technical, educational spheres between countries with different languages and cultures, customs and traditions have determined the new content of education, aimed at forming competences of the XXI century, upgrading of foreign language teaching technologies in higher education institutions, formation of proper English-speaking communication competence of future language teachers. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of formation of the English-speaking competence of philology students at pedagogical universities. The research aims at the solution of the following tasks: to generalize the structure of writing competence and the interdependence of all the components of foreign language communicative competence; to characterize the linguistic and didactic mechanisms and factors of formation of writing competence. The following research methods have been used: studying and analysis of methodical and linguistic works, textbooks, curriculum and methodological recommendations; studying and summarizing of the experience in teaching writing skills; classification and generalization in specifying the structure of English communicative competence in written language; scientific observation. The main scientific and practical results are as follows: 1. Speech activities are of interrelated and hierarchical dependence. 2. Foreign language competence in writing is a complex orderly structure that comprises writing technique and productive writing. Productive writing is divided into educational writing and communicative writing. 3. The analysis proves that writing competence is a set of foreign language specific knowledge and skills, and its indicator is student's ability to use the rules of social behaviour and speech etiquette according to the speech situation. 4. The basic lingua-didactic aspects of teaching writing have been described and it has been proven that their consistent adherence allows developing of the proper writing skills. The prospects for further research are to outline a system of exercises for the development of the philology students' writing competence at pedagogical universities.

Key words: written expression, writing skills, lingua-didactic principles, communicative writing.

УДК 378:147.091.3:796:378.22

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-97-100

Терентьєва Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
orcid id 0000-0002-3238-1608

УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА)

Стаття репрезентує авторський досвід викладання навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті» з акцентуванням уваги на особливостях виконання магістрантами індивідуального навчально-дослідницького завдання у вигляді проекту «Управління змінами». Окремлено особливості структури проекту з урахуванням основних положень теорії наукового менеджменту та напрацювань проектної групи з освітнього менеджменту. Наголошено на значущості та актуальності розробки саме такого типу проекту, оскільки він має практично-прикладне значення, а запропоновані магістрантами інновації могли (за певних умов) бути реалізованими в університеті / на факультеті фізичного виховання, в місті або регіоні та бути доцільними та своєчасними.

Ключові слова: менеджмент, освіта, фізичне виховання і спорт, управління інноваціями (змінami), ефективне управління.

Постановка проблеми. Освітньою програмою підготовки магістрантів спеціальностей 014 «Середня освіта (фізична культура)» і 017 «Фізична культура і спорт» передбачено вивчення студентами навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті». Введення цієї дисципліни до навчального плану обох спеціальностей свого часу (2016 рік) обумовлено об'єктивною потребою, оскільки значна частка студентів-магістрантів заочної форми навчання на момент вступу до магістратури вже обіймала управлінські посади (з 24 студентів заочної форми навчання 2017 року випуску 20 осіб перебувало на управлінських посадах під час навчання).

Менеджмент як навчальну дисципліну вперше уведено до навчальних планів на початку ХХ століття через 35 років після розробки першого наукового курсу управління Дж. Вартоном у 1881 році [7, с. 10]. Зауважимо, що менеджмент є міждисциплінарною дисципліною, і ґрунтується на знаннях з педагогіки, психології,

психології, ергономіки, економіки, фахових галузей та ін. Відповідно, особливостями менеджменту в окремій галузі виокремлюють: міждисциплінарний характер, практична спрямованість, обумовленість потребами підвищення ефективності діяльності, двоїстість джерела формування і розвитку [7, с. 23].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вбачаємо за потрібне зазначити, що головними «публікаціями» щодо питань управління є нормативно-правові документи (закони, положення, накази), інструктивні листи, рішення тощо та наукові розробки з питань стратегічного та оперативного менеджменту як у загальному, так і в прикладному (стосовно галузей знань і виробництва) аспектах.

Менеджмент, як інтегрована наукова галузь, знаходиться у постійному стані змін, оскільки темпи суспільного розвитку повсякчасно пришвидшуються, тому акцентуємо увагу лише на окремих наукових розробках, які не втратили своєї актуальності. Це,

зокрема, напрацювання В. Крижка (антологія аксіологічної парадигми освіти, теорія і практика менеджменту в освіті), О. Нестулі (Основи лідерства: наукові концепції (від найдавніших часів до середини XX ст.); основи лідерства: наукові концепції (середина XX – початок XXI ст.), С. Ніколаєнка (теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України, Управління якістю вищої освіти: Теорія, аналіз і тенденції розвитку), напрацювання колективу авторів – учасників проекту «UDEM» (освітній менеджмент), І. Адієса (стилі менеджменту; управління життєвим циклом корпорації), М. Армстронга (менеджмент: методи і прийоми) та ін. На наш погляд, викладати навчальні дисципліни управлінського блоку мають викладачі з відповідною освітою та / або досвідом управлінської роботи, оскільки головним є не переказ науково-теоретичних напрацювань, а спроможність розібратися в різноманітних та різноєрархічних управлінських ситуаціях з опорою на чинне законодавство (на жаль, не завжди з опорою на здоровий глузд) та пояснити можливі варіанти і наслідки прийнятих управлінських рішень.

Мета статті: окреслити можливості проектної діяльності в рамках управлінської підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та доречність її застосування для зазначеної цільової аудиторії.

Результати дослідження. Система сучасного менеджменту передбачає загальний та спеціальний види. Програма навчальної дисципліни передбачає опанування їх основами, зокрема розуміння основ виробничого, фінансового, інноваційного, інвестиційного, стратегічного та оперативного, управління людськими ресурсами, результатам діяльності, винагородою, технікою безпеки, маркетингом тощо, але з обов'язковим практично-прикладним аспектом щодо галузі (освіта, фізичне виховання і спорт).

Особливості проектування навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичне виховання і спорт» для освітнього рівня «Магістр» репрезентовано у попередніх авторських розвідках [4; 5], тому акцентуємо увагу на особливостях виконання проектних досліджень, які є обов'язковим індивідуальним видом діяльності. Вивчення матеріалу навчальної дисципліни завершується виконанням індивідуального навчально-дослідницького завдання, яке передбачає творчу розробку та опис супроводу (за виключенням фінансової складової) управління інновацією (за вибором студента) в сфері освіти, фізичного виховання і спорту. Це може бути інтегрована інновація або в одній сфері, головне, щоб проект мав практично-прикладне значення і запропонованим видом діяльності інновації могли (за певних умов) бути реалізованими в університеті / на факультеті фізичного виховання, в місті або регіоні та бути доцільними і своєчасними.

Чому обираємо саме управління інновацією? Управління змінами – це процес полегшення впровадження змін у діяльність організації. Принципами управління змінами виокремлено такі твердження:

- зміни в організації вимагають зацікавленості співробітників та сильного керівництва;
- розуміння є необхідним елементом культури організації та важелем змін;
- люди, які відповідають за впровадження змін на всіх рівнях, мають володіти якостями та характером лідера;
- важливо створити сприятливу змінам робочу атмосферу (репутацію організації, яка заохочує тяжіння до нового знання);
- реалізовувати загальну стратегію змін доцільно поетапно з призначенням відповідальних за виконання кожного;
- система винагород має заохочувати інновації та впровадження змін;
- зміна передбачає як можливість успіху, так і невдачі (потрібно їх очікувати та вчитися);
- необхідність у змінах набагато легше визначити, ніж окреслити шляхи їх запровадження;

- змінити поведінку (ставлення до дій) колективу набагато легше, змінюючи виробничий процес, структуру і систему дій, ніж змінюючи культурні цінності;

- у будь-якій організації завжди є люди, які вітають зміни та пов'язані з ними можливості, тому доцільно «використовувати» їх можливості і потенціал;

- спротив до змін є неминучим, якщо співробітники очікують прямого та/або погіршення свого становища;

- у вік глобальної конкуренції, технологічних інновацій, нестабільності, непослідовності і навіть хаосу зміни неминучі та потрібні [1, с. 53-54].

Проект має бути виконаним за певною структурою, яка укладена з урахуванням результатів і досягнень спільного Україно-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management) [3] та розробок Р. Шияна і М. Товкало (Модуль 2. Керування змінами в освітній організації). Структура проекту передбачає такі складові: Назва інновації (зміни, нововведення); Вид зміни (заплановані, масштабні, локальні; потрібна організація, високоякісний менеджмент, організаційне навчання); Особливості сприйняття змін на рівні особистості (інноватор, лідер, рання більшість, пізня більшість, ретрогради); Життєвий цикл процесу змін у проекції на людську свідомість (за Г. Ейшгольцем: усвідомлення, зацікавлення, оцінювання, випробування, впровадження; за Дж. Голлом та С. Лукс: усвідомлення, підготовка, практика, майстерність/інтеграція, оновлення; за М. Фулланом: започаткування/ініціатива, впровадження, інституціоналізація – підтримка зміни впродовж тривалого часу); рівні організації (офіційно заманіфестована, гіпотетична, реальна, потрібна); типові бар'єри до впровадження змін / спротив до змін (звітність, бюрократична організація, державна система, зміщення цілі, «свійські» організації, затрати: час, енергія, гроші; стратегії подолання спротиву; стратегії проведення змін (саги, пошуки, авантюри, ставки; професійні, культурні, демократичні; емпірико-раціональні, нормативно-перевиховні, владно-примусові); носії змін (білі капелюхи, макавеллівці, партизани та «наймані вбивці»). Зазначене детально розглядається на лекційних та семінарських заняттях, виконується груповий проект з метою більш детального розуміння сутності й усвідомлення значущості необхідних, на думку студентів, змін та можливості їх впровадження. На семінарських заняттях обговорюється проект інтегрованої зміни, яку пропонують магістранти для проективного впровадження на факультеті фізичного виховання, оскільки специфіка факультету відома студентам і це уможливило детальний аналіз кожної складової.

При виконанні індивідуального проекту кожна складова має бути описана відповідно до тієї зміни (інновації), яку обирає магістрант відповідно до власних уподобань, переконань, досвіду та виду професійної діяльності. Наведемо тематику окремих індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, виконаних магістрантами різних років випуску (2018–2020 рр.), які наочно свідчать про проблеми, які потребують розв'язання як на факультеті, так і в регіоні (назви подано в авторському студентському формулюванні):

- створення громадської організації для людей з обмеженими можливостями «Чернігівська федерація з парашуерліфтингу» (проект реально реалізовано);
- об'єднання дитячо-юнацьких спортивних шкіл міста Чернівців з кульової стрільби в ФСТ «Рубіж» (проект перебуває на стадії реалізації);
- об'єднання трьох філій дитячо-юнацьких спортивних шкіл в одну фізкультурно-спортивного товариства «Зірка» (проект зреалізовано);
- будівництво нової спортивної школи (м. Козелець) (проект перебуває на стадії реалізації);
- відкриття спортивного комплексу (з конкретизацією міста, наприклад м. Славутич);
- створення хокейного клубу;
- відкриття басейну (з конкретизацією міста, наприклад

м. Чернівці);

- відкриття басейну при закладі освіти та секції з плавання;
- відкриття гімнастичної зали у дошкільному закладі освіти (з конкретизацією закладу);
- відкриття лижної секції (Корюківська ДЮСШ, м. Фастів);
- відкриття спортивної школи (інтернату) олімпійського резерву з біатлону та лижних гонок;
- відкриття спортивного майданчика в смт Семенівка для проведення тренувань з футболу;
- відкриття гуртка «Хоринг» (з конкретизацією міста);
- відкриття тренажерних залів (з конкретизацією міста, наприклад смт Десна) / фітнес клубів / танцювальної школи;
- удосконалення зали бойових мистецтв;
- об'єднання футбольних ДЮСШ в єдину КДЮСШ;
- створення повної тренувальної бази на основі КДЮСШ;
- спортивне дозвілля дітей у місті Ніжин (проект спрямований на організацію спортивних заходів серед дітей в умовах вуличного середовища);
- обладнання здоров'язбережувальних зон у ЗЗСО;
- зміни методів тренування (хокей з шайбою) (проект перебуває на стадії реалізації);
- введення засобів крос-фіту у фітнес-програму для жінок (фітнес-клуб «Малібу» м. Чернівці) (проект перебуває на стадії реалізації);
- введення засобів каленістики в програму фізичної підготовки військовослужбовців контрактної форми (із конкретизацією Навчального центру)
- відкриття секції волейболу для малозрячих на факультеті ФВ;
- відкриття секції жіночого баскетболу / боксу / крос-фіт / боротьби та побудова легкоатлетичного манежу / тенісного корту (на базі факультету ФВ);
- створення хореографічного колективу в університеті та ін.

Нам імпонує серія запитань, сформульована С. Клепком з позицій стратегічного менеджменту, відповідь на які також частково передбачена рамками проектної роботи та дискусіями на семінарських заняттях:

Чи існує чітка місія (закладу)? Чи спрямована діяльність на майбутнє? Чи розуміють співробітники стратегію установи, де вони працюють? Чи має значення наявний розподіл праці в організації? Чи досить гнучка структура організації? Чи сприяє вона «хорошому» спілкуванню між людьми і координації їх дій? Чи є логіка в тому, хто чим займається? Чи досить професійний штат? Якою є організація як роботодавець? Чи наявний в організації увесь спектр здібностей і професійних навичок, що дозволяють їх розвиватися в необхідному напрямі? Чи є прогалини у цій сфері? Яким чином організація допомагає зростанню і самовияву своїх співробітників? Чи існує продумана система управління ресурсами? Як ухвалюються рішення? Які відносини з клієнтами (замовниками освітніх послуг, стейкхолдерами та ін.)? Чи відображає імідж організації те, що хотілось би? Чи існує ясність щодо системи цінностей, прийнятої в організації? Чи існує чітке розуміння вибору пріоритетів? Чи існує чітке розуміння того, як Ви працюєте і заради чого? [2, с. 32].

Наголосимо, що для ефективного управління у будь-якій сфері необхідно знати тенденції розвитку відповідної сфери. Тому усі зміни (інновації) розглядаються не відокремлено, а в контексті змін, які відбуваються в країні / світі. Це полегшує магістрантам усвідомлення значущості і доцільності / недоцільності кожної інновації, яку вони пропонують та обстоюють її впровадження. Вбачаємо за необхідне ознайомлення студентів з такими векторними напрямками розвитку університетської освіти

(обгрунтованими автором) як ноосферизація, соціальна відповідальність, трансграничність, політизація, інституціоналізація, консолідація та комерціалізація і конкуренція [6, с. 220-296], оскільки значна кількість пропонує змін (інновацій), які розглядаються в межах навчальних занять, стосується факультету фізичного виховання й університету в цілому.

Та маємо відзначити, що з кожним роком усе менше магістрантів на момент навчання обіймає або прагне у майбутньому посісти керівну посаду, вбачаючи, що краще працювати різноманітним за «великі гроші» за кордоном або обстоюючи думку, що для того, щоб бути керівником, освіта не потрібна, так само як досвід і знання, наводячи в якості прикладу чинний уряд України. Звичайно, це викликає певне обурення.

Проте, як свідчили вимоги до експертів, розміщені у розділі Вакансії на сайті МОН України, рівня бакалавр і відсутності досвіду достатньо для того, щоб претендувати на керівні посади в МОН. Таким чином, сенсу в якісній управлінській підготовці майбутніх фахівців в сфері фізичної культури і спорту не вбачають, оскільки наочні приклади дій чинних управлінців в галузі не сприяють утвердженню переконань магістрантів у необхідності здобуття якісної освіти. Зазначене підтверджують результати анкетування, які засвідчують небажання магістрантів денної форми навчання не лише вивчення дисциплін управлінського блоку, а й в цілому небажання навчатися, а бажання отримати якомога швидше і без зусиль отримати диплом магістра, який невідомо чи їм знадобиться. Абсолютно інакше розуміння студенти заочної форми навчання, стверджуючи, що матеріал навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті» змінив їх розуміння власних дій та дій керівництва, що сприяло уникненню конфліктних ситуацій та запобіганню стресових станів.

Магістрантам на передостанньому занятті пропонувалась анкета, серед питань якої є таке «Чи вважаєте Ви, що студентам факультету фізичного виховання необхідні дисципліни управлінського блоку?» В опитуванні взяло участь 89 осіб (за два роки випуску – 2018 і 2019). Позитивну відповідь на питання дали 51 респондент (57,30 %), негативну – 18 (20,23 %); не визначились – 20 осіб (22,47 %). Основною причиною, чому студентам не потрібно вивчення дисциплін управлінського блоку, зазначають небажання вивчати взагалі будь-які дисципліни, оскільки це заважає роботі. Тому вбачаємо, що отримані результати засвідчують загальне небажання студентів отримувати якісну освіту в межах університету.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Зазначене дозволяє дійти таких висновків: 1) управлінська підготовка є необхідною складовою магістерської програми підготовки фахівців; 2) доцільність управлінського блоку дисциплін з боку студентської аудиторії визначається загальним бажанням / небажанням до навчання; 3) виконання магістрантами індивідуального навчально-дослідницького інтегрованого проекту «Управління змінами» в сфері освіти, фізичного виховання і спорту засвідчує їх розуміння не лише сутності навчальної дисципліни, а усвідомлення можливості його; 4) практично-прикладне значення проекту та запропоновані магістрантами інновації могли (за певних умов) бути реалізованими в університеті / на факультеті фізичного виховання, в місті або регіоні та бути доцільними та своєчасними; 5) наведена тематика окремих індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, виконаних магістрантами різних років випуску (2018–2020 рр.) наочно свідчить про проблеми, які потребують розв'язання як на факультеті, так і в регіоні.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо окреслення можливостей здійснювати управлінську та інші види підготовки на факультеті фізичного виховання в умовах пандемії.

Список використаних джерел

1. Армстронг М. Менеджмент: методы и приемы: пер. с 3-го англ. изд. К.: Знання-Прес, 2006. 876 с. (Европейский менеджмент)
2. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник. Полтава: ПОІППО, 2005. 201 с.
3. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.

4. Терентьєва Н. О. Основи управлінської підготовки магістрантів факультету фізичного виховання у педагогічних університетах. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року)*. Одеса : Видавничий дім "Тельветика", 2017. С. 590-591.
5. Терентьєва Н. О. Проектування навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті» для студентів магістратури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2017, Вип. 144. С. 302-306.
6. Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 567 с.
7. Трайнев В. А., Дмитриев С. А., Пинчук И. И. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение (методология и практика). М. : Издательско-торговая корпорация "Дашков и К*", 2008. 268 с.

References

1. Armstrong M. (2006). *Management: methods and techniques*. Kyiv, Ukraine :Znannya-Pres. (Evropeyskiymenedzhment)
2. Klepko S. F. (2005). *Naukova robota i upravlinnya znannyamy* [Scientific work and knowledge management]. Poltava, Ukraine : POIPPO.
3. Danylenko L., Karamushko L. (Ed.). (2003). *Osvitniy menedzhment* [Educational management]. Kyiv, Ukraine : Shkil'nyysvit.
4. Terentieva N. O. (2017). *Osnovy upravlinskoyi pidhotovky mahistrantiv fakultetu fizychnoho vykhovannya u pedahohichnykh universytetakh* [Fundamentals of management training of undergraduates of the Faculty of Physical Education in Pedagogical Universities]. *Hlobalni vyklyky pedahohichnoi osvity v universytetskomu prostori: materialy III Mizhnarodnoho Konhresu (m. Odesa, 18-21 travnia 2017 roku)*. Odesa : Vydavnychiy dim "Helvetyka".
5. Terentieva N. O. (2017). *Proektuvannya navchalnoi dysypliny "Menedzhment v osviti, fizychnomu vykhovanni i sporti" dlia studentiv mahistratury*. [Design of Discipline "Management in education, physical education and sport" for Masters]. *Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2017, Vyp. 144. S. 302-306.
6. Terentieva N. O. (2016) *Tendentsii rozvytku universytetskoï osvity v Ukraini (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia): dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01*. Kyiv, 567 s. [Trends of development of university education in Ukraine (second half of XX - beginning of XXI century). *Doctor's degree : 13.00.01*. Kyiv, Ukraine.
7. Traynev V. A., Dmytryev S. A., Pynchuk Y. Y. (2008). *Menedzhment y marketynh v obrazovanny, nauke y proyzvodstve y eho ynfarmatsyonnoe obespechenye (metodolohyya y praktyka)* [Management and marketing in education, science and production and its information support (methodology and practice)]. Moscow, Russia : Yzdatesko-torhovaya korporatsia Dashkov y K*.

Статья представляет авторский опыт преподавания учебной дисциплины «Менеджмент в образовании, воспитании и спорте» с акцентированием внимания на особенностях выполнения магистрантами индивидуального учебно-исследовательского задания в виде проекта «Управление изменениями». Определены особенности структуры проекта с учетом основных положений теории научного менеджмента и наработок проектной группы по вопросам образовательного менеджмента. Отмечена значимость и актуальность разработки именно такого типа проекта, поскольку он имеет практически-прикладное значение, а предложенные магистрантами инновации могли (при определенных условиях) быть реализованы в университете / на факультете физического воспитания, в городе или регионе и быть целесообразными и своевременными.

Ключевые слова: менеджмент, образование, физическое воспитание и спорт, управление инновациями (изменениями), эффективное управление.

The article represents the author's experience of teaching the subject "Management in Education, Physical Education and Sports" with emphasis on the features of the undergraduate students' individual research task in the form of the project "Change Management". Purpose of the article is to outline the possibilities of project activity in the framework of management training of future specialists in physical education, indicating its relevance for the specified target audience. The peculiarities of the project structure are outlined, taking into account the basic provisions of the theory of scientific management and the experience of the project team on educational management. The importance and relevance of the development of this type of project is emphasized, as it is of practical and practical importance, and the innovations proposed by the undergraduates could (under certain conditions) be implemented at the university / physical education faculty, in the city or region and be expedient and timely. Conclusions: managerial training is a necessary component of a master's program of specialist training; the expediency of the management block of disciplines on the part of the student audience is determined by the general desire / unwillingness to study; Master's implementation of an individual educational and research integrated project "Change Management" in the field of education, physical education and sports attests to their understanding not only of the essence of the discipline but also of its possibility; the practical value of the project and the innovations proposed by the undergraduates could (under certain conditions) be implemented at the university / physical education faculty, in the city or region and be expedient and timely; the topic of individual research tasks completed by the undergraduates of different graduation years (2018-2020) clearly shows the problems that need to be solved both at the faculty and in the region.

Key words: management, education, physical education and sport, innovation management (change), effective management.

УДК 378.147.091.33: 001.895
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-101-103

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
orcid id 0000-0002-6191-9569
Глебова Андріана Андріївна,
студент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті теоретично обґрунтовано сутність соціокультурної компетентності та визначено її особливості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Наукова новизна статті полягає в окресленні понятійного апарату щодо визначення сутності соціокультурної компетентності. Обґрунтовано особливості соціокультурної компетентності: здатність, вміння функціонувати в суспільстві, знати проблеми суспільства, розуміти механізм його діяльності; здатність людини соціально адаптуватися в суспільстві, здійснювати свідомий вибір, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей, здатність функціонувати в суспільстві, брати на себе відповідальність, брати участь в спільному прийнятті рішень у функціонуванні та розвитку соціально-демократичних інститутів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, формування компетентності, майбутній учитель, початкова освіта.

Постановка проблеми. Сучасна освіта орієнтується на розвиток особистості учнів, їх пізнавальних здібностей, формування цілісної системи універсальних знань, а не тільки на оволодіння сумою знань з певних академічних предметів. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним є розуміння соціокультурних запитів учнів молодшого шкільного віку, що вимагає сформованість соціокультурної компетентності самого вчителя початкової школи. Здатність ефективно функціонувати в сучасному суспільстві стає не лише центральним аспектом особистісного розвитку, але й однією із ключових складових професійної самореалізації майбутнього фахівця. Це дає підставу розглядати соціокультурну компетентність як мету і результат підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина».

Соціокультурна зорієнтованість особистості підкреслює важливість всестороннього розвитку цілісної особистості за допомогою вдосконалення не тільки інтелектуальної компетентності та практичних навичок, але й афектної сфери, що включає моральні, релігійні, емоційні, соціальні та естетичні аспекти особистості. Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. На перший план висуваються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Водночас соціокультурну компетенцію розуміють як здатність педагога адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовільняти бажання, спираючись на норми.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні роки посилюється увага науковців до соціокультурної компетентності. Вважається, що вона є показником готовності студентів майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Питаннями, пов'язаними з визначенням сутності терміну «соціокультурна компетентність» займалися В. Андрущенко, Н. Дідур, Ю.Волков, М. Максимець, О. Матвієнко, В. Сафонова та ін. Всі вони розглядали його з точки зору різних підходів, в тому числі і як чинник формування особистості. Соціокультурну компетентність як показник освіченої особистості розглядали у своїх дослідженнях В. Кремень, О. Лебедєв та ін.

Дослідники [6; 8] визначають соціокультурну компетентність як вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для того, щоб досягти порозуміння між людьми, які є представниками різних соціумів. Ця компетентність сприяє розумінню спільного й відмінного між культурами, допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, бути толерантними, створювати умови для міжкультурних обмінів, вчить свідомо і відповідально діяти у своєму власному суспільстві. Вона також формує цінності і норми поведінки, які посилюють здатність до відповідальності за особисту діяльність. Студент зможе виразити інтерес до інших, бути сміливим у висловлюванні своєї думки, бути готовим взяти на себе відповідальність, бути здатним до співпраці.

Разом з тим аналіз останніх досліджень та публікацій з цієї теми дозволяє стверджувати про недостатнє висвітлення питань, пов'язаних із теорією та практикою підготовки висококваліфікованих фахівців системи діяльності «людина-людина», що володіють сформованою соціокультурною компетентністю. Неоднозначними залишаються питання як окреслення самого понятійного апарату, так і обґрунтування науково доцільних підходів формування соціокультурної компетентності у студентів. Актуальним є насамперед розуміння поняття «соціокультурна компетентність», що стало предметом нашого дослідження.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та визначити її особливості у професійній підготовці.

Результати дослідження. Соціокультурну компетентність тлумачать по-різному: так, дослідниця О. Коломинова трактує її як систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, а також систему навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку згідно з цими знаннями [3]; В. Сафонова визначає її як рівень знань соціокультурного контексту, а також досвід спілкування і використання мови в різних соціокультурних ситуаціях [5]; М. Максимець – як здатність особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов, культур і релігій виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі на засадах демократичності, гуманізму, толерантності тощо [4]. Усі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів і оволодіння ними має відбуватися комплексно. Враховуючи вищесказане можемо визначити соціокультурну компетентність як вміння людини усвідомлено враховувати знання соціального й культурного контекстів.

Соціокультурна компетентність включає країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити засоби досягнення з метою та умовами спілкування.

Це вміння організовувати спілкування відповідно до соціальних норм поведінки певної соціальної групи, зокрема учнів молодшого шкільного віку. Соціокультурна компетентність – це і знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, а також навичок враховувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу учасників комунікації [5, с.212]. Учений Ян ван Ек визначає соціокультурну компетентність як «здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів» [10, с. 95], М. Байрам та Ж. Зарат – як здатність до взаємодії з іншими, наприклад, батьками чи родиною учнів молодшого шкільного віку, пізнання їх способу життя [9].

У процесі підготовки майбутнього педагога відбувається формування професійної самосвідомості студента, професійної ідентичності, професійного мислення, готовності до професійно-творчої діяльності. Навчання у закладі вищої освіти має стати «школою демократії, розгорнути перед студентом спектр можливостей духовного зростання в контексті загальнолюдських фундаментальних цінностей» [1, с. 341; 10].

Аналіз наукових досліджень [5; 6] дозволяє визначити соціокультурну компетентність як інтегральну якість особистості, що дозволяє людині на основі сформованої наявної системи знань визначати свої ціннісні уподобання, на основі яких конструювати свою поведінку й відносини з партнерами по взаємодії, впливати на проблемні ситуації в системах людських відносин, самореалізовуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності.

Проблема соціокультурної компетентності в контексті загальної готовності до здійснення професійної діяльності набула особливої актуальності. Не можна не погодитись із Ю. Волковим і В. Полікарповим, які твердять, що пріоритетним завданням сучасної освіти є таке виховання молодих людей, яке дозволить їм бути суб'єктами свого життя, творцями, що діють не довільно, а у певних ситуаціях відповідно до умов та вільних у виборі перед альтернативами [3, с. 412].

Соціокультурну компетентність педагога ми розглядаємо в загальній структурі його професійної компетентності [5] і визначаємо її як інтеграційну особистісно-професійну якість майбутнього вчителя початкової школи, що забезпечує його ефективну взаємодію з оточенням, спрямовану на створення умов для їх успішного входження в динамічний, полікультурний соціум, самовизначення і самореалізації в ньому. При цьому виникає діалектична суперечність між необхідністю належної соціалізації особистості, задоволенням суспільних потреб у кадрах певного освітньо-кваліфікаційного рівня, з одного боку, та з індивідуальними цілями, прагненнями, потребами та інтересами самої особистості.

Вчені припускають, що функціональна модель соціальної компетентності педагога включає в себе наступне:

1. Аналіз та інтерпретацію соціальних сигналів, які надходять з різних сенсорних каналів – візуальному, аудіальному, кінестетичному: а) в диференціації типів сигналів усередині кожного з них (наприклад, особливості міміки, жестикуляції, просторового поведінки, пози, ходи, зовнішнього вигляду; особливості мови і мовлення; тактильні характеристики), б) в диференціації за параметрами якісної, тимчасової, просторової інтенсивності; в) в кореляції сигналів з віковими, індивідуально-

типологічними, соціально-типологічними, особистісними особливостями і ситуативними реакціями учнів; г) щодо адресації сигналів – педагогу або третім особам [1, с.287].

2. Рефлексію соціальних сигналів у всіх зазначених параметрах.

3. Моделювання соціальних взаємодій і професійне педагогічне управління ними з позиції активного, відповідального педагога, який усвідомлює цілі педагогічного впливу і взаємодії, а) в стратегічному / тактичному / ситуативному аспектах; б) в можливостях здійснювати різні соціально-професійні ролі в освітньому просторі (педагог-предметник, дослідник, організатор проектної та дослідницької діяльності учнів, тьютор, вихователь, менеджер якості, «соціальний партнер» у взаємодії з батьками учнів, суб'єкт – носій громадянської позиції та ін.) і соціальні ролі у відкритому, зовнішньому середовищі освітньої організації (учасник професійних конкурсів, соціальних проектів, суб'єкт – носій певної якості та ін.).

Всі три компоненти соціальної компетентності педагога реалізуються в його мовно-лінгвістичній практиці – зовнішній і внутрішній.

Педагогічними ознаками успішного формування соціокультурної компетентності майбутнього педагога є: адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення; незалежність, потреба в свободі творчості; сприйнятливість по відношенню до нового досвіду; внутрішня й соціальна зрілість; пізнавальні здібності (прагнення до володіння новими фактами, раніше не відомою інформацією); прагнення до постійного розвитку, самовдосконалення, духовного зростання; соціальна і творча активність; здатність швидко здобувати нові знання й легко пристосовуватися до нових умов і обставин; здатність орієнтуватися в проблемі, розуміти її стан; здатність генерувати ідеї; здатність до комбінування, аналізу й синтезу тощо.

Отже, на основі аналізу різних підходів до розуміння поняття можемо визначити особливості соціокультурної компетентності, що полягають у наступному: здатність, вміння функціонувати в суспільстві, знати проблеми суспільства, розуміти механізм його діяльності; соціально-активна діяльність і реалізація соціально спрямованих проектів; здатність людини соціально адаптуватися в суспільстві, приймаючи правила, норми, закони соціального життя, і одночасно – вміння реалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснювати свідомий вибір, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей; здатність функціонувати в суспільстві, брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень щодо функціонування та розвитку соціально-демократичних інститутів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи важливим є формування адекватного розуміння студентами соціальної значущості обраної професії вчителя; наповнення змісту освітніх програм предметами соціально-гуманітарного циклу, конструктивним стилем педагогічної взаємодії, якісною матеріально-предметною базою відповідно до навчального змісту, поставлених цілей і вирішуваних завдань. Перспективою подальших досліджень може бути вивчення особливостей моделювання освітнього процесу на основі професійно орієнтованих організаційних форм й інноваційних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. (2008). Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ, Знання України, 819 с.
2. Белкин А.С. (1997). Ситуация успеха: кн. для учителей. Екатеринбург, 185 с.
3. Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Человек: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики, 2000. 520 с.
4. Коломинова О.О. (1997). О формировании социокультурной компетенции у младших школьников. Иноземні мови. № 3. С.39–41.
5. Максимець М. (2006). Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. № 2. С.211–218.
6. Матвієнко О.В., Дідур Н.А. (2017) Тенденції модернізації соціокультурної підготовки майбутніх учителів початкової школи Innovative processes in education: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland. P. 103–116.

7. Сафонова В.В. (2011). Культуроведение в системе современного языкового образования. Иностранные языки в школе. № 3. С. 17–24.
8. Товканець Г. В. (2015) Особливості соціально-особистісної взаємодії у міжкультурній комунікації. Актуальні проблеми розвитку особистості у сучасному суспільстві: колективна монографія. К.: ООО «НПП «Інтерсервіс». С.76-86.
9. Byram M., Zarate G. (1997). The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg, Council of Europe Press, 35.
10. Van Ek J. A., Trim J. L. M. (2001). Vantage. Cambridge University Press, 196 p.

References

1. Andrushchenko V.P. (2008).[Reflections on education: articles, essays, interviews] Rozdumy pro osvitu: statyi, narysy, intervyyu. Kyiv, Znannia Ukrainy, 819 s.
2. Belkin A S. (1997). [Success Situation: A Book for Teachers.] Situacziya uspekha: kn. dlya uchitelej. Ekaterinburg, 185 s.
3. Volkov Yu.G., Polikarpov V.S. Chelovek: Encziklopedicheskij slovar'. – M.: Gardariki, 2000. – 520 s.
4. Kolominova O.O. (1997). [On the formation of sociocultural competence in primary school students.] O formirovanii socziokul'turnoj kompetenczii u mladshikh shkol'nikov. Ġ'nozemni` movi. № 3. P. 39–41.
5. Maksymets M. (2006). [Formation of socio-cultural competence in the process of learning a foreign language.] Formuvannia sotsiokulturnoi kompetensii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna. № 2. P. 211–218.
6. Matvienko O.V, Didur N.A. (2017) [Trends in the modernization of socio-cultural training of future primary school teachers]Tendentsii modernizatsii sotsiokulturnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoi shkoly Innovative processes in education: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland. P. 103–116.
7. Safonova V.V. (2011).[Cultural studies in the system of modern language education.] Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazy'kovogo obrazovaniya. Inostranny'e yazy'ki v shkole. № 3. P. 17–24.
8. Tovkanets H. V. (2015) [Features of social-personal interaction in intercultural communication.] Osobyvosti sotsialno-osobystisnoi vzaiemodii u mizhkulturnii komunikatsii. Aktualni problemy rozvytku osobystosti u suchasnomu suspilstvi: Kolektyvna monohrafiia. K.: ООО «NPP «Ynterservys». S.76-86.
- 9.Byram M., Zarate G. (1997). The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg, Council of Europe Press, 35 p.
- 10.Van Ek J. A., Trim J. L. M. (2001). Vantage. Cambridge University Press, 196 p.

В статье теоретически обоснована сущность социокультурной компетентности будущего учителя начальной школы и определены ее особенности в профессиональной подготовке. Научная новизна статьи заключается в определении понятийного аппарата по определению сущности социокультурной компетентности. Обоснованно особенности социокультурной компетентности: способность и умение работать в обществе, знать проблемы общества, понимать механизм его деятельности; способность человека социально адаптироваться в обществе, осуществлять сознательный выбор, формировать приемлемую для себя и общества систему ценностей; способность функционировать в обществе, брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений в функционировании и развитии социально-демократических институтов.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, формирование компетентности, будущий учитель, начальное образование.

The article theoretically substantiates the essence of sociocultural competence of the future primary school teacher and defines its peculiarities in vocational training. The scientific novelty of the article is to define the conceptual apparatus for determining the essence of sociocultural competence. Research methods are applied: analysis of literature to determine the conceptual apparatus, generalization, systematization, deduction, induction, abstraction in order to theoretically substantiate the features of sociocultural competence of future primary school teachers. It is emphasized that sociocultural competence is an integral quality of personality, which allows a person to determine their value preferences on the basis of existing knowledge system, on the basis of which to construct their behavior and relations with partners for interaction, to influence problematic situations in human relations systems, to realize themselves in cultural and historical conditions of one's life. The model of sociocultural competence, including analysis and interpretation of social signals, is presented; reflection of social signals in all these parameters; modeling of social interactions and professional pedagogical management of them. It is established that pedagogical signs of successful formation of socio-cultural competence of future teacher are: adaptive flexibility, originality, divergence of thinking; independence, the need for freedom of creativity; receptiveness to new experiences; internal and social maturity, etc. The features of sociocultural competence are defined: ability, ability to function in society, to know the problems of society, to understand the mechanism of its activity; socially active activities and implementation of socially directed projects; the ability of a person to adapt socially in society, adopting rules, norms, laws of social life, and at the same time - the ability to realize themselves as a unique individual, to make conscious choices, to form a system of values acceptable to oneself and society; the ability to function in society, to take responsibility, to participate in joint decision-making in the functioning and development of social democratic institutions.

Key words: sociocultural competence, competence formation, future teacher, primary education.

УДК [378.011:005.336.2]:378:373.3.011.3-051
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-104-107

Тягур Василь Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Басараб Валерій Васильович,
викладач,

Король Ніна Вікторівна,
викладач,

Куцик Ольга Гаврилівна,
викладач,

Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету, м. Мукачево

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Характеризуються поняття «компетентність», «професійна компетентність» та на цій основі представлено авторське визначення «професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Зазначено, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів автори розуміють як цілеспрямований процес, який здійснюється на основі певних умов, з використанням відповідних розвиваючих технологій і передбачуванім результатом розвитку професійних та особистісних умінь.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, майбутній вчитель початкових класів, професійна підготовка, професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів.

Постановка проблеми. Сучасна компетентнісна парадигма освіти вимагає від закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованого вчителя початкових класів, який володіє потенційними можливостями творити в нових умовах життя, вміє швидко і ефективно вирішувати професійні завдання, здатний перетворювати педагогічну реальність і досягати дієвих результатів. Відповідно до запитів сучасної початкової школи, учитель повинен мати відповідний рівень розвитку професійного мислення для вирішення освітніх завдань, володіти відповідними професійними знаннями, перейти від нормативно-виконавської діяльності до проєктувальної, інноваційної та дослідницької; тобто, бути кваліфікованим, компетентним педагогом, готовим до постійного професійного удосконалення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми професійної освіти є предметом дослідження І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоевої та ін.; зокрема наукові доробки В. Андрушенка, В. Бондара, М. Євтуха, Є. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кременя, А. Маркової, О. Пометун, Н. Протасової, Л. Хомич та ін. висвітлюють компетентнісний підхід у навчанні. Питання фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів розглядають у своїх працях Н. Бібік, В. Бондар, О. Івлієва, Н. Кичук, О. Мельник, О. Савченко, Л. Сушенко, І. Титаренко, Л. Хоружа та ін. Нова українська школа ставить високі вимоги до сучасного вчителя початкових класів, особливо до рівня його професійної компетентності. Незважаючи на ґрунтовні дослідження різноаспектних проблем, що стосуються початкової ланки освіти вважаємо, що питання професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів потребує більш детального вивчення з огляду на реформаційні процеси у даній сфері.

Мета статті: висвітлити теоретичні основи професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Результати дослідження. Компетентнісний підхід в освіті полягає у підвищенні ролі інтелектуального, комунікативного, морального, когнітивного та інформаційного освітнього компонентів. Крім того, важливим завданням сучасної освіти є визначення складових компетентності, що забезпечують якість освіти. На основі аналізу наукових напрацювань (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський), О. Красовська вважає, що необхідно переорієнтувати навчальні програми і педагогічні технології на компетентнісний підхід, а це вимагає перегляду специфіки побудови освітнього середовища професійної підготовки. Адже саме компетентнісний підхід забезпечує формування фахової компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі

особистості вчителя початкової школи, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідної роботи [5, с.42]. Погоджуємося з дослідницею, що реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому, на думку О. Красовської, важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях, умениях, досвіді, моделях поведінки. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно набути фахівцві і яким повинен бути результат професійної підготовки [5, с.40].

Компетенції встановлюють вибір системних характеристик для проєктування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти. Посилення уваги до компетенцій зумовлене рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства. Функції компетенцій в навчанні відображають соціальне замовлення на підготовку молоді, є умовою реалізації особистісних смислів навчання; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь і способів діяльності; формують досвід предметної діяльності учня; наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; дозволяють пов'язати теоретичні знання з їх практичним використанням; являють собою інтегральні характеристики якості підготовки і комплексного контролю учнів [7, с.11].

Поняття «компетентність» М. Армстронг визначає як, по-перше, корисний для опису такого типу поведінки (тих його аспектів), який потрібен організації для досягнення високого рівня ефективності. Це поняття допомагає сконцентрувати увагу на ключових питаннях поведінки, що впливають на результати. По-друге, поняття «компетентність», як вказує дослідник, можна використовувати для опису тих знань і умінь, які очікуються від працівника для ефективного виконання його обов'язків [1, с.80]. А. Хуторський зазначає, що компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і

процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них. З огляду на це автор вводить у науковий обіг поняття «освітня компетенція» – сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності. Загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети [9, с.120].

Н. Бібік розкриває компетентність як соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Авторка передає поняття «компетенції» через усталені поняття «готовність до...», «здатність до...» [2, с.3]. М. Боритко визначає компетенцію як створену заздалегідь вимогу до навчальної підготовки того, хто навчається, як характеристику його професійної ролі, а компетентність – як ступінь відповідності цій вимозі, ступінь засвоєння компетенції, як особистісну характеристику людини [3].

С. Мальцева вважає, що професійна компетентність учителя початкових класів обумовлена якістю професійної освіти і представляє собою гармонійний сплав професійних знань, умінь, ключових компетенцій і професійно-значущих особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність [6, с.11]. Н.Колпакова в структурі професійної компетентності вчителя початкової школи виділяє такі компоненти професійної компетентності, як: методологічна, психолого-педагогічна і предметна. Причому, ієрархія даних компетентностей така, що методологічна компетентність, на думку дослідниці, є ключовою, психолого-педагогічна – базовою і предметна – спеціальною компетентністю. Автор у своєму дослідженні вказує на те, що ключова компетентність для вчителя проявляється у здатності знаходити інформацію, працювати з нею і на її основі вирішувати професійні завдання. Базова компетентність для вчителя – це здатність використовувати інформацію і технології для навчання школяра, які відповідають віковим особливостям дитини. Спеціальна компетентність для вчителя виражається, на думку Н. Колпакової, у здатності навчати дітей з використанням інформаційних технологій [4, с.96].

У контексті нашого дослідження користуємося критеріями компетентності вчителя початкових класів, обґрунтованими В.Берекою та А. Галас [7,с.25-27]: загальнокультурний, загальнопрофесійний, комунікативний, особовий, саморозвитку і самоосвіти.

1. Загальнокультурний критерій. Фахівцеві в галузі освітньої діяльності потрібна гарна загальна освіта, він повинен мати широкі і глибокі знання в різноманітних галузях. Виділяють такі показники професійної компетентності вчителя за загальнокультурним критерієм: загальний кругозір; інформованість у галузі культурних новинок; культура мовлення.

2. Загальнопрофесійний критерій. Успішне навчання в початковій школі можливо тільки в тому випадку, якщо вчитель повно і глибоко володіє змістом навчальних предметів на рівні сучасної науки, а також якщо цей зміст дібраний вчителем у чіткій відповідності до поставленої мети. Показниками педагогічної компетентності вчителя можна вважати: володіння змістом навчальних дисциплін; володіння сучасними теоріями й технологіями навчання і виховання; знання і реальний облік чинників, що забезпечують успішність педагогічної діяльності.

3. Комунікативний критерій. Професія вчителя належить до групи професій в системі «Людина - людина». Тому центральною складовою педагогічної діяльності є спеціально організоване спілкування. Інтерес до світу дитинства, потреба в спілкуванні є

необхідною передумовою професійного самовизначення вчителя. Ця потреба часто проявляється в прагненні бути наставником малюків, передавати їм необхідний інтелектуальний і моральний досвід, у бажанні дбати і піклуватися про них. Адже дитина молодшого шкільного віку ще не зовсім самостійна і самодостатня. Часто вчитель вимушений виступати в ролі «мами», яка завжди прийде на допомогу в скрутну хвилину, підтримує розгубленого малюка, підкаже, як діяти в тій або іншій ситуації.

4. Особовий критерій. Якість професійної педагогічної діяльності, як і в будь-якій іншій діяльності, багато в чому визначається тими властивостями, що їх має фахівець, що виконує її. Для успішної праці педагогові необхідно володіти різноманітними особистими властивостями і якостями. Можна згрупувати професійно значущі якості педагога: професійна спрямованість особи, особлива зрілість і відповідальність, професійні ідеали, відповідність обраній професії; наявність специфічних професійних властивостей: організованість, ініціативність, вимогливість, справедливість, гнучкість, інтелектуальна властивість, креативність; наявність специфічних психофізіологічних властивостей: стійкість нервової системи, високий емоційно-вольовий тонус, хороша працездатність і витривалість до психоемоційних навантажень.

5. Критерій саморозвитку і самоосвіти. Професійний педагогічний потенціал учителя не може бути сформований раз і назавжди. Професійне вдосконалення в процесі накопичення досвіду практичної діяльності має здійснюватися на основі критичного і вимогливого ставлення педагога до себе і до своєї роботи. Постійне особисте і професійне зростання в ідеалі виступає як невід'ємна риса професіоналізму вчителя. Показниками професійної компетентності вчителя початкових класів за критерієм саморозвитку і самоосвіти можна вважати: самокритичність, вимогливість до себе; потреба в оновленні теоретичного і практичного досвіду педагогічної діяльності, схильність до інноваційної діяльності; дослідницький стиль діяльності.

Як зауважує О. Савченко, нові цілі і функції діяльності вчителя передбачають його фундаментальну психологічну дидактико-методичну підготовку, цифрову грамотність. А для цього потрібно здійснити чимало структурних та змістових змін у його підготовці (інтеграція дидактики і часткових методик, неперервна педагогічна практика, оволодіння педагогічною діагностикою та ін.). На жаль, в нинішній підготовці учителів, з погляду дослідниці, практичної спрямованості ще замало. Загалом, О.Савченко вважає, що підготовка майбутніх учителів початкових класів вимагає більш чіткої і послідовної прив'язки до потреб основного замовника - школи, де сучасний вчитель є класоводом, багатопредметником, психологом, соціальним захисником дитини та соціальним партнером батьків [8, с.7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений нами аналіз наукових позицій щодо професійної компетентності дає можливість стверджувати, що для того, щоб учитель початкових класів був компетентним, необхідний високий рівень освіченості у різних сферах наукових знань та досконале володіння професійними вміннями. Отже, професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначаємо як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей, яка відображає рівень мотивації, знань, умінь і навичок, достатніх для здійснення педагогічної діяльності. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розуміємо як цілеспрямований процес, який здійснюється на основі певних умов, з використанням відповідних розвиваючих технологій і передбачуваним результатом розвитку професійних та особистісних умінь. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у дослідженні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами /М.Армстронг. - СПб.: Питер, 2004. - 831 с.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результаті початкової освіти /Н.Бібік //Початкова школа, 2010. - № 9. - С. 1-4.
3. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] /Н.М. Борытко. Интернет-журнал «Эйдос», 2007. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
4. Колпакова Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов средствами развивающих технологий: Дисс... канд.пед.наук /Н.В.Колпакова. - Бийск, 2006. - 217с.
5. Красовська О. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти /О.О.Красовська //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ, 2016. - Вип. 1. - С. 39-48.
6. Мальцева Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования /Е.В.Мальцева. Йошкар-Ола, 2006. - 261 с.
7. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. - 496 с.
8. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О.Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. - С. 4 - 8.
9. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования /А.В.Хуторской, Л.Н.Хуторская //Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. Тула, 2008. - Вип. 1. - С.117 - 137.

References

1. Armstrong M., 2004. Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami [Human Resource Management Practice]. St. Petersburg: Peter, 831 p.
2. Bibik N., 2010. *Kompetentnist' i kompetentsiyi u rezul'tati pochatkovoyi osvity* [Competence and competences as a result of primary education]. "Primary school". Vol.9, pp. 1-4.
3. Borytko N.M., 2007. *Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga* [Professional and pedagogical competence of a teacher]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
4. Kolpakova N.V., 2006. *Formirovaniye professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya nachal'nykh klassov sredstvami razvivayushchikh tekhnologiy* [Formation of professional competence of a future primary school teacher by means of developing technologies]. Dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Biysk, 217p.
5. Krasovskaya O.O., 2016. *Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybut'n'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly v haluzi mystets'koyi osvity* [Formation of professional competence of the future elementary school teacher in the field of art education]. "Psychological and pedagogical bases of humanization of educational process in school and high school". Vol.1, pp. 39-48.
6. Maltseva E.V., 2006. *Razvitiye professional'noy kompetentnosti uchiteley nachal'nykh klassov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Development of professional competence of primary school teachers in the system of continuous teacher education]. Yoshkar-Ola, 261p.
7. Bereka V.E., Galas A.V., 2018. *Profesynna kompetentnist' vchytelya pochatkovykh klasiv: navchal'nometodychnyy posibnyk dlya vchyteliv* [Professional competence of elementary school teachers: a textbook for teachers]. Kharkov: Morning Edition, 496 p.
8. Savchenko O. Ya., 2018. *Pochatkova osvita v konteksti idey novoyi ukrayins'koyi shkoly. Pochatkova osvita: Metodychni rekomendatsiyi shchodo vykorystannya v osvith'omu protsesi typovoyi osvith'oyi prohramy dlya 1 klasiv zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity; typova osvith'na prohrama dlya zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity* [Elementary education in the context of the ideas of the new Ukrainian school. Primary education: Guidelines for the use in the educational process of a typical educational program for 1 classes of general secondary educational establishments; a typical educational program for general secondary educational establishments]. Methodological comments by leading scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on the implementation of the ideas of the New Ukrainian School in Primary Education. Kyiv: Orion UCC, pp. 4-8.
9. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N., 2008. *Kompetentnost' kak didakticheskoye ponyatiye: soderzhaniye, struktura i modeli konstruirovaniya*. [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. "Design and organization of students' independent work in the context of the competency-based approach: Interuniversity collection" red. Orlova A.A. Tula. Vol.1, pp. 117-137.

В статье освещаются теоретические аспекты проблемы профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов. Характеризуются понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» и на этой основе представлено авторское определение «профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов». Отмечено, что формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов авторы понимают как целенаправленный процесс, который осуществляется на основе определенных условий, с использованием соответствующих развивающих технологий и предсказуемым результатом развития профессиональных и личностных умений.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов.

The purpose of the article is to theoretically substantiate of the essence of cultural competence of future primary school teachers. Research methodology: study and analysis of philosophical, psychological, pedagogical and cultural literature on the problem under research in order to theoretically summarize the key points. Analysis of the works of national and foreign scientists on the problem of research has made it possible to determine competence as an attribute of professionalism of a future specialist. It has been found out that purposeful acquisition of knowledge, skills in the field of pedagogical education by students, their transformation into competence promotes personal cultural growth, development of educational technologies, ability to respond quickly to the requests of the time. It has been characterized the leading positions of the researchers on the phenomenon of "professional competence" and the criteria of competence of primary school teachers. The authors of the article have noted that a high level of education in various fields of scientific knowledge and a high level of professional skills have been required for a competent primary school teacher to be competent. The authors have define the conception of "professional competence of the future primary school teacher" as an integral characteristic of business and personal qualities, which reflects the level of motivation, knowledge, skills and abilities sufficient to carry out pedagogical activity. The formation of professional competence of a future primary school teacher has been understood as a purposeful process that is carried out

on the basis of certain conditions, using appropriate developing technologies and the predictable result of the development of professional and personal skills. The study materials can be used in the professional training of future primary school teachers.

Key words: competence, competence approach, future elementary school teacher, vocational training, professional competence, professional competence of a future elementary school teacher.

УДК 371.15:373.29:378.22:372.4

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-107-110

Цюняк Оксана Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

orcid.org/0000-0002-4573-1865

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано сутність професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності; уточнено і цілісно розкрито її структуру. Розглянуто основні структурні компоненти професійної готовності (когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, праксеологічний), визначено їх характеристики та проаналізовано зміст. Відповідно до окреслених компонентів встановлено критерії (інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний) та показники.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна готовність, майбутні магістри початкової освіти, інноваційна діяльність, компоненти професійної готовності, критерії та рівні професійної готовності.

Постановка проблеми. Провідною тенденцією сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, що зумовлено інтеграцією України до європейського освітнього простору. Відомо, що соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої професійної готовності до інноваційної діяльності.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність» (2014), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» (2015). Варто зазначити, що одним із ключових компонентів формули Нової школи є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. «Діти сьогодні хочуть сучасних, діти сьогодні хочуть креативних, діти сьогодні хочуть учителів, які насамперед розуміють їх» [8].

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності заслуговує на особливу увагу, оскільки нині актуальним є твердження: «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [8].

Відтак, щоб забезпечити успішну професійну підготовку майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, потрібно здійснити системну характеристику означеного процесу, визначити концептуальні засади професійної підготовки, теоретично обґрунтувати й методично забезпечити таку систему у ЗВО, яка б заповнювала прогалини професійної підготовки майбутніх фахівців освітнього рівня «Магістр».

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займалися В. Андрущенко, В. Євтух, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли

дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (В. Андрущенко, О. Абдулліна, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Л. Хомич) та тенденцій розвитку системи університетської освіти (А. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль).

Мета статті: визначити сутність і структуру професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Результати дослідження. Здійснений аналіз наукової думки щодо наявності системи професійної підготовки фахівців до інноваційної діяльності показав, що інтенсивність дослідження зазначеної проблематики постійно збільшується, хоча спостерігаються певні відмінності у наукових поглядах щодо її сутності. Вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитися із понятійним апаратом у межах означеної проблеми. Тож, перш ніж аналізувати сутність поняття «професійна готовність» схарактеризуємо поняття «готовність» у вимірі сучасної науки.

У нашому дослідженні ми оперуємо поняттям «готовність», яке дефінюється як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якостей особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Узнадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями і навичками (Р. Романенко; В. Серіков).

У науковій літературі виділяють два підходи до визначення поняття «готовність»: розуміння готовності як певного психічного стану; розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості. Аналізуючи наукові джерела у галузі психології, приходимо до висновку, що «готовність» переважно розглядається як особливий психічний стан. Дослідниця Н. Кузьміна тлумачить *готовність* до професійної педагогічної діяльності як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [5].

У своєму дослідженні М. Галицька виділяє такі складові формування готовності: психологічну (рівень мотивації), методичну (рівень компетенцій: мовної, соціокультурної, інтеркультурної) та дидактичну (механізми формування досліджуваної готовності) [3, с. 12]. Погоджуємося із міркуваннями М. Вікуліної про те, що готовність до професійної діяльності є надійним інструментом теоретичної і практико-перетворювальної діяльності педагога [1, с. 4–17]. Лаконічний аналіз сутності поняття «готовність» дозволяє визначити «професійну готовність» як результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що

визначають цей стан. Отже, виникає необхідність розглянути сутність поняття «*професійна готовність*». Погоджуємося із твердженням С. Гаркуші про те, що «результатом професійної підготовки є готовність» [4, с. 198–201].

Професійну готовність дослідники (О. Безпалько, О. Дубасенюк, В. Поліщук та ін.) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності [9]. Під *професійною готовністю* Я. Мандрик розуміє складне особистісне утворення, що включає комплекс професійно важливих якостей і систему професійних знань в умовах діяльності з часовими й інформаційними обмеженнями та визначає її чотириох компонентну структуру: мотиваційну (мотиви вибору професії); когнітивну (знання щодо відповідної професійної діяльності); операційну (навички та вміння, необхідні для виконання професійних завдань); емоційно-вольову (вольові риси характеру, емоційна стійкість) [7, с. 52]. Науковці, котрі досліджують професійну підготовку вчителів, розглядають *професійну готовність* «як інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» [2, с. 23–25].

Отже, здійснивши ґрунтовний аналіз наукових розвідок і дисертаційних досліджень з означеної проблеми, пропонуємо авторське визначення. Вважаємо, що професійна готовність майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності – це результат професійної підготовки, інтегративне особистісне утворення, що характеризується поєднанням когнітивного (знання про зміст професії та інноваційної діяльності), мотиваційного (мотиви до інноваційної діяльності та інтереси), рефлексивного (уміння аналізувати результати власної інноваційної діяльності) та праксеологічного (актуалізація інноваційної компетентності) компонентів, що дозволяють виконувати професійні завдання інноваційного характеру.

Відповідно до поставленої мети дослідження розв'язувалося завдання: визначити компоненти професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, рівень сформованості професійної готовності до інноваційної діяльності, яка визначається за відповідними критеріями та показниками і шкалою рівнів кожного критерію. Для розробки сукупності критеріїв, показників та визначення рівнів, нами була проаналізована сутність зазначених понять у науковому контексті. У контексті нашого дослідження, компонент є складовою професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Ми виділяємо *когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та праксеологічний* компоненти професійної підготовки магістрантів. Розглянемо зміст означених компонентів.

Когнітивний компонент характеризується сформованою системою професійних знань та визначає зміст професійної підготовки, який спрямований на формування професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Цей компонент відображено в таких документах: освітня програма, навчальний план та робочі програми навчальних дисциплін. Він допомагає створити умови для постійного вдосконалення умінь систематизувати зміст навчального матеріалу; виділяти елементи знань, що мають професійну спрямованість; знаходити у змісті навчального матеріалу суперечності і моделювати їх подолання; опрацьовувати наукові джерела з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань інноваційної діяльності. Також, варто зазначити, що здобувачі вищої освіти навчаються відбирати та опрацьовувати навчальний матеріал самостійно. У процесі діагностування рівня сформованості знань майбутніх магістрів початкової освіти потрібно брати до уваги їхню повноту, глибину, гнучкість та усвідомленість.

Мотиваційний компонент визначає сформованість мотивів до інноваційної діяльності як запоруки самореалізації і саморозвитку магістрантів; зацікавленість інноваційною діяльністю

як важливим джерелом професійних потреб, особистісного росту, стійкий інтерес до творчості тощо; усвідомлення важливості застосування інноваційних форм та методів організації означеної діяльності. Про сформованість компонента свідчать орієнтація на інтереси до інноваційної діяльності; прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін); ступінь активності і самостійності розумової діяльності. Цей компонент задає вимоги до майбутніх магістрів початкової освіти в контексті їхньої професійної підготовки до інноваційної діяльності, а саме: спрямування змісту освіти магістрантів на інтеграцію навчальної, наукової і практичної діяльності у ЗВО; розробку нових, нетрадиційних, педагогічно доцільних і дидактично-обґрунтованих способів і прийомів навчання.

Рефлексивний компонент визначає рівні власної значущості, розвитку власної самооцінки, самореалізації. Рефлексія є показником суб'єктності і дозволяє особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практичною діяльністю. Нагадаємо, що рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості, що передбачає вміння усвідомлювати рівень особистості діяльності, власних здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй діяльності; бажання саморозвиватися.

Праксеологічний компонент характеризується стійким ставленням майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, тобто, здобувачі освітнього рівня «Магістр» мають володіти системою необхідних для інноваційної діяльності знань та умінь; у них має бути сформована професійна готовність застосовувати знання та набуті уміння у майбутній інноваційній діяльності.

Зауважимо, що в сукупності всі чотири компоненти відображають зміст професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, кожен з яких не є усталеним, а має динамічний характер і відповідно передбачає динаміку змін. Виокремлені компоненти є взаємопов'язаними, взаємозалежними, взаємозумовленими та являють собою цілісне утворення. На основі аналізу змістових характеристик компонентів нами визначено критерії сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, що є результатом професійної підготовки: *інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний*. Учені стверджують, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких надає змогу досліджувати явища. Визначаючи критерії сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, ми враховували основні вимоги, яким має відповідати критерій, а саме: об'єктивність, інформативність, можливість якісного опису, валідність, вірогідність.

Кожен із критеріїв конкретизується низкою показників, системно пов'язаних між собою. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [6, с. 79]. До когнітивного компоненту відносимо *інформаційно-змістовий критерій*, показниками якого є знання, а саме: наявність системних теоретико-методичних знань про інноваційну діяльність; сформованість інноваційної компетентності; інноваційне мислення майбутніх магістрів початкової освіти; поінформованість про інноваційні форми, засоби та методи організації професійної діяльності; знання нормативно-правових документів; знання основ педагогіки, педагогічної інноватики.

Мотиваційний компонент представлений *особистісно-мотиваційним критерієм* – усвідомлене ставлення майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності; сформованість мотивів до професійного самовдосконалення та саморозвитку; стійкі орієнтації на гуманістичні цінності у

педагогічній інноваційній діяльності; сформованість професійно значущих якостей особистості; потреба в здійсненні інноваційної діяльності; сформованість творчого потенціалу; професійна мобільність у педагогічній взаємодії.

До рефлексивного компоненту відносимо *оцінно-рефлексивний критерій*, показники якого: здатність прогнозування й адекватної оцінки своєї підготовленості до інноваційної діяльності; аналіз організаційно-методичного забезпечення; здатність виявляти та оцінювати кращий педагогічний досвід, уміння аналізувати результати інноваційної діяльності.

Праксеологічний компонент представлений *операційно-діяльнісним критерієм*, показниками якого є: гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні уміння та навички, необхідні для здійснення інноваційної діяльності. Вони формуються у процесі виконання практичних робіт, написанні наукових повідомлень, есе, магістерських робіт, проходженні виробничої та науково-дослідницької практики тощо. Цей компонент показує взаємозв'язки між усіма компонентами, що необхідно для подальшого їх об'єднання у цілісну систему. Він передбачає, що у результаті професійної підготовки формується кінцевий результат – сформованість професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Визначивши критерії та показники професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, виникає необхідність охарактеризувати рівні професійної готовності магістрантів за кожним із запропонованих критеріїв. Нами було виділено такі *рівні* професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності:

Низький рівень – майбутні магістри початкової освіти не усвідомлюють значущості педагогічної професії та сутності інноваційної діяльності у системі освіти; не володіють науково-теоретичними та науково-практичними знаннями про інноваційну діяльність; не сформована інноваційна компетентність; простежується безсистемність загальнопедагогічних знань; мають поверхневі знання про інноваційні методи та прийоми навчання; володіють низьким рівнем комунікативних умінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; простежується низький рівень розвитку інтелектуальних умінь; відсутня мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають низький і середній рівні очікуваної регулятивної спроможності; відсутня спрямованість на рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню у процесі інноваційної діяльності.

Середній рівень – майбутні магістри початкової освіти загалом усвідомлюють значущість педагогічної професії та сутність інноваційної діяльності у системі освіти; частково володіють

науково-теоретичними та науково-практичними знаннями про інноваційну діяльність; частково сформована інноваційна компетентність; загальнопедагогічні знання мають ознаки системного характеру, однак є недостатньо міцними та глибокими (можуть їх відтворити, однак зазнають труднощів при вирішенні практичних завдань); володіють репродуктивним досвідом щодо інноваційних методів і прийомів навчання; загалом володіють комунікативними уміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; спостерігається прояв інтелектуальних умінь; загалом простежується мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають середній і високий рівні очікуваної регулятивної спроможності; системно демонструють рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню у процесі інноваційної діяльності.

Високий рівень – позитивне ставлення майбутніх магістрів початкової освіти до педагогічної професії; демонструють активний інтерес і потребу у реалізації інноваційної діяльності; добре сформована внутрішня мотивація в оволодінні загальнопедагогічними знаннями; науково-теоретичні та науково-практичні знання про інноваційну діяльність набувають системного діяльнісного характеру; сформована інноваційна компетентність; демонструють системність, міцність та творчий характер інноваційних знань; відстежується креативність під час застосування інноваційних методів та прийомів навчальної діяльності; володіють комунікативними уміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; пізнавальна активність має творчий характер, що свідчить про розвиток творчого педагогічного мислення; добре простежується мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають високий рівень очікуваної регулятивної спроможності; високий рівень рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, забезпечує сформованість високого рівня професійної готовності до інноваційної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нами виокремлено й обгрунтовано компоненти професійної підготовки (когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, праксеологічний), відповідні критерії професійної готовності (інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний) та показники, а також рівні (високий, середній, низький) професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Плануємо подальше дослідження означеної проблеми у здійсненні констатувального експерименту для виявлення фактичного стану сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Викулина М.А. Непрерывное образование и подготовка педагога. Педагогика./ М.А. Викулина // Випуск 7.– 1999. с. 4–17.
2. Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. /Д. Воронін// Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. Випуск 2 (14). 2011. – с. 23–25.
3. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. канд. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ. 2007. – 20 с.
4. Гаркуша, С. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. /С. Гаркуша// Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Вип. 110., 2013. – с. 198–201.
5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. /Н.В. Кузьмина// Л.: ЛГУ, 1980. – 170 с.
6. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. канд. пед. наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса. 2006.
7. Мандрик Я. Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування: автореф. дис. канд. пед. наук. Укр. інж.-пед. акад. Харків. 2015. 20 с.
8. Нова українська школа: посібник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. – 206 с.
9. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук. Тернопіль, 454. 2007.

References

1. Vykulyna, M.A. 1999. Nепrерывное образование y podhotovka pedahoha. Pedahohyka. [Continuing education and teacher training]. Vypusk 7.– p. 4–17.
2. Voronin, D. 2011. Pytannia hotovnosti vchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti. [Issues of physical education teachers' readiness for professional activity]. Fizychnе vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstv : zb. nauk. prats. Vypusk 2 (14). p. 23–25.

3. Halytska, M.M. 2007. Formuvannya u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv sfery turizmu hotovnosti do inshomovnoho spilkuvannya [Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. Instytut pedahohiky i psykhologii profesiinoi osvity APN Ukrainy, Kyiv. 20 p.
4. Harkusha, S. Poniattia ta komponenty profesiinoi hotovnosti maibutnykh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti. [Concepts and components of future teachers' professional readiness for pedagogical activity.] Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Vyp. 110., 2013. – p.198–201.
5. Kuzmyna, N.V. Metody systemnoho pedahohycheskoho yssledovanya. [Methods of systematic pedagogical research] L.: LNU, 1980. 170 p.
6. Kulakova, M.V. Formuvannya hotovnosti do profesiinoi diialnosti v maibutnykh fakhivtsiv u vyshchyykh morskyykh navchalnykh zakladykh. [Formation of readiness for professional activity in future specialists in higher marine educational establishments] Dys. kand. ped. nauk. Pivdenoukraiynskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho, Odesa. 2006.
7. Mandryk, Ya. Formuvannya profesiinoi hotovnosti maibutnykh dyspetcheriv koordynatsiynoho tsentru poshuku ta riativannya. [Formation of professional readiness of future search and rescue coordination center dispatchers] avtoref. dys. kand. ped. nauk. Ukr. inzh.-ped. akad. Kharkiv. 2015. 20 p.
8. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher Advisor]. Pid zah. red. Bibik N. M. – K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017. 206 p.
9. Polishchuk, V.A. Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity [Theory and methodology of vocational training of social educators in the context of continuing education]: dys. ... d-ra ped. nauk. Ternopil, 2007. 454.

В статті обоснована сутність професійної готовності майбутніх магістрів початкового освіти до інноваційної діяльності; уточнено і повністю раскрыто її структуру. Розглянуті основні структурні компоненти професійної готовності (когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, прагматичний), визначені їх характеристики і проаналізовано вміст. Згідно визначених компонентів встановлені критерії (інформаційно-содержательний, особистісно-мотиваційний, оціночно-рефлексивний, операційно-діяльнісний) і показники.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна готовність, майбутні магістри початкового освіти, інноваційна діяльність, компоненти професійної готовності, критерії і рівні професійної готовності.

The essence of professional readiness of future masters of elementary education for innovative activity is examined in the article; its structure has been clarified and fully disclosed. The basic structural components of professional readiness (cognitive, motivational, reflexive, pragmatic) are considered, their characteristics are determined and the content is analyzed. In accordance with the outlined components, criteria (informative-contextual, personal-motivational, estimative-reflexive, operational-activity) and indicators were established. The indicators of informative and contextual criterion include theoretical and methodological awareness, such as the formation of innovative competence; innovative thinking of future masters of elementary education; availability of systematic theoretical and methodological knowledge about innovative activity; awareness of innovative forms, means and methods of organizing professional activity; knowledge of regulatory documents; knowledge of the basics of pedagogy, pedagogical innovation. The personal-motivational criterion is represented by indicators of orientation, motivation to innovative activity: conscious attitude of future masters of elementary education to innovative activity; formation of motives for professional self-improvement and self-development; stable orientation on humanistic values in pedagogical innovative activity; formation of professionally significant personality traits; the need for innovation; formation of creative potential; professional mobility in pedagogical interaction. The indicators of the estimative-reflexive criterion include empathy, the ability to predict and adequately assess our readiness for innovation; analysis of organizational and methodological support; ability to identify and evaluate the best pedagogical experience, the ability to analyze the results of innovative activities. The operational-activity criterion is represented by the gnostic, design, constructive, communicative, organizational skills and abilities that are necessary for carrying out innovative activity.

Key words: vocational training, professional readiness, future masters of elementary education, innovative activity, components of professional readiness, criteria and levels of professional readiness.

УДК 159.9.072.422:355.51

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-110-115

Чорний Артем Миколайович,

начальник навчального курсу інженерно-технічного факультету,

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

<https://orcid.org/0000-0002-5541-1910>

ПРОГРАМА ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті подано опис авторської програми проектування професійної компетентності майбутніх-офіцерів-прикордонників. Автором зазначено, що належний рівень професійної компетентності офіцерів-прикордонників забезпечує ефективне виконання завдань з охорони та захисту державного кордону України з урахуванням викликів сьогодення. Презентовано структурно-функціональну модель цілеспрямованого проектування належного рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, що враховує функціонування психологічних механізмів проблемного навчання (за концепцією Ю. І. Машибиця): механізму зворотного зв'язку, механізму довідання навчальної задачі (навчального впливу), механізму динамічного розподілу функцій управління між викладачем (комп'ютером) і курсантом – майбутнім офіцером-прикордонником.

Ключові слова: програма проектування професійної компетентності, структурно-функціональна модель, психологічні механізми проблемного навчання, майбутні офіцери-прикордонники.

Постановка проблеми. Проблематика удосконалення системи професійної підготовки охоронців кордону обумовлює необхідність пошуку шляхів покращення рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, а це в свою чергу зумовлює пошук вектора щодо проектування професійної підготовки на засадах проблемного навчання з урахуванням

психологічних механізмів навчання (механізму зворотного зв'язку, механізму довідання навчальної задачі (навчального впливу), механізму динамічного розподілу функцій між викладачем (комп'ютером) і тими, хто навчається). Належний рівень професійної компетентності офіцерів-прикордонників забезпечує ефективне виконання завдань з охорони та захисту державного

кордону України з урахуванням викликів сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Проблематику проектування професійної компетентності фахівців досліджували: О. Бондаренко, Г. Балл, Н. Бібік, А. Журавель, Н. Кузьміна, Л. Куліков, В. Лефтеров, С. Максименко, А. Маркова, О. Матеюк, Л. Мітіна, В. Осьодло, С. Рубінштейн, Л. Подоляк, О. Полуніна, А. Хуторський, В. Ягупов, М. Gabriel-Wegłowski, D. Johnson, R. Johnson, S. Kagan, D. Willis та ін. Особливості проектування та розвитку професійної компетентності військових фахівців вивчали: С. Білявець, Л. Боровик, О. Волобуєва, Б. Олексієнко, О. Торічний та ін. Дослідження проблематики розробки програм формування та розвитку професійної компетентності фахівців у різноманітних галузях, у тому числі військовій займалися такі учні, як Г. Багрий, О. Бондаренко, Л. Боровик, О. Волобуєва, К. Горбатько, Н. Логінова, Г. Ложкін, В. Осьодло, Є. Потапчук, О. Сафін, К. Скиба та ін. У їхніх роботах розроблено програми формування та розвитку різноманітних компетентностей, основні з них: фахова, психологічна, методична.

Проте, не дивлячись на цілу низку досліджень у цій галузі, існує певна проблематика щодо особливостей проектування та належного розвитку професійної компетентності молодих офіцерів-прикордонників, досвід несення служби яких складає 5 років, як професійно-компетентних фахівців, здатних виконувати обов'язки з охорони та захисту державного кордону України. На цей час вищезазначена проблематика ще не є дослідженою у повній мірі. Існує необхідність щодо розробки програми проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах проблемного навчання в умовах вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ).

Мета статті: виклад результатів апробації авторської програми проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження. За результатами теоретико-методологічного аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних учених щодо трактування термінів «професійна компетентність» та «проблемне навчання», характерних труднощів становлення офіцерів-випускників з урахуванням результатів відгуків їх безпосередніх командирів, нами було розроблено програму проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Дослідження проблематики проектування професійної компетентності майбутніх охоронців кордону ми проводили на засадах концептуальних положень проблемного навчання з урахуванням психологічних механізмів навчання Ю. Машбиця і психологічного обґрунтування засобів навчання майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ з метою удосконалення усієї системи професійної підготовки прикордонного відомства України. При розробці програми ми враховували ознаки навчальної групи саме ВВНЗ, які відрізняються від навчальної групи вищого цивільного закладу. Це такі ознаки, як: однорідність вікового складу, «занурення» підрозділу в єдиний навчально-виховний процес; відносна стабільність, тривалість і безперервність взаємодії та інтенсивність спілкування усіх членів навчальної групи; самоуправління перебуває на досить високому рівні; наявність чіткої системи субординації (чіткої регламентації стосунків і функціональної залежності всередині військового підрозділу); постійне підтримання правопорядку і військової дисципліни; дотримання принципу єдиначальності у складній скоординованій діяльності [2, с. 156]. Структура міжособистісних відносин всередині навчальної групи ВВНЗ характеризується нерівномірністю кількісного складу статусних категорій і динамічністю. Це дає можливість щодо її покращення шляхом здійснення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на навчальну групу.

Новизна запропонованої програми проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників полягає у тому, що *вперше* під час розробки програми в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії деталізовано особливості

функціонування психологічних механізмів навчання (механізму зворотного зв'язку, механізму довізнання учбової задачі (навчального впливу), механізму динамічного розподілу функцій управління між викладачем (комп'ютером) та курсантом в системі викладач – комп'ютер (навчальна діяльність) і курсант (учбова діяльність) в умовах ВВНЗ. Розуміння сутності зовнішнього та внутрішнього управління навчальною та учбовою діяльністю в процесі професійної підготовки дозволяє чітко сформулювати кінцеву мету навчання майбутніх офіцерів-прикордонників – досягнення такого рівня сформованості учбової діяльності, під час якої курсант є здатним виконувати усі функції управління своєю професійною діяльністю в умовах значних психологічних навантажень [5, с. 80].

Метою програми є проектування та розвиток належного рівня професійної компетентності майбутніх охоронців кордону в умовах ВВНЗ. Програма складається з двох блоків: теоретичного та практичного. При розробці програми ми враховували:

1) навчальний вплив з боку викладача у вигляді задачі піддається опрацюванню тими, хто навчається. Внаслідок чого з'являється розбіжність між навчальним впливом і фактично розв'язуваною учбовою задачею. Інакше кажучи, навчальні впливи лише задають, але не визначають характер фактично розв'язуваної задачі, мова йде про функціонування механізму довізнання учбової задачі;

2) проектування професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників нами розглядається в контексті розвитку гармонійної розвиненої особистості кожного окремого курсанта;

3) комплексний підхід положення К. М. Гуревича до професійної придатності фахівців, в якому поєднано аналіз соціальних факторів розвитку професіонала, особливості проектування професійної діяльності та психолого-фізіологічні особливості [3, с. 248];

4) необхідність формування високого ступеню психологічної готовності та потужних лідерських якостей майбутніх охоронців кордону.

Метою теоретичного блоку є набуття психологічних знань, умінь і навичок щодо самовдосконалення, саморегуляції, самовиховання, психологічної адаптації, комунікативних здібностей, психо-емоційної та стресостійкості для професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників. Теоретичний блок передбачає лекційний курс (12 годин). За допомогою лекційного курсу має місце підвищення рівня психологічних знань майбутніх офіцерів-прикордонників. Це в умовах ВВНЗ сприяє нейтралізації психологічних бар'єрів, створенню позитивної психологічної атмосфери в процесі професійної підготовки, формуванню таких параметрів психологічної компетентності майбутніх охоронців кордону, як соціальна ергічність (відкритість до спілкування), соціальна емоційність (почуття впевненості під час спілкування), соціальна пластичність (стриманість або розкутість у спілкуванні), допомагає розвитку соціальної перцепції [1, с. 236]. Це підвищить ефективність виконання професійних завдань майбутніми офіцерами-прикордонниками, буде сприяти покращенню діяльностного тону та активному налагодженню соціальних контактів у майбутньому [9, с. 378].

Лекційний курс підлягає вивченню *таких тем*:

1. «Психологія професійного спілкування майбутніх охоронців кордону: психологічні способи впливу під час ділового спілкування. Технологія ведення переговорів. Забезпечення ефективної взаємодії у складних та нестандартних ситуаціях (урахування психологічних механізмів навчання під час взаємодії в системі «командир – підпорядкований підрозділ»)».

2. «Психологічна адаптація офіцера-прикордонника. Психологічні закономірності та фактори професійної адаптації. Психологічні компоненти, детермінанти фактори, динаміка процесу адаптації офіцерів-прикордонників з акцентом на проблематику, що існує в органах охорони державного кордону».

3. «Психологічне забезпечення професійної діяльності в основних та екстремальних умовах. Особливості психічного

реагування на екстремальні ситуації. Принципи та методи психологічної допомоги при посттравматичному стресі. Особливості проведення психо-корекційної роботи з урахуванням аспектів спілкування не лише військовослужбовців, але й членів їх сімей».

4. «Психологічні умови психічного та фізичного здоров'я офіцера-прикордонника: поняття психологічної, емоційної стійкості та стресостійкості. Психологічні фактори нормалізації стресу. Формули боротьби зі стресом».

5. «Саморегуляція в екстремальних умовах: способи регуляції емоційних станів. Методи зняття больових відчуттів. Прийоми вольової мобілізації».

6. «Види конфліктів та причини їх виникнення. Профілактика та регулювання конфліктів у прикордонному підрозділі».

Метою практичного блоку є розвиток властивостей, рис, умінь, навичок, компетентностей, які сприятимуть проектуванню належного рівня професійної компетентності майбутніх охоронців кордону та ефективному виконанню професійних завдань в режимі реального часу. Застосування активних форм професійної підготовки з використанням проблемного навчання – семінарів, тренінгів, ділових ігор, професійно-спрямованих проблемних ситуацій сприятиме розвитку у майбутніх охоронців кордону таких параметрів як стресостійкість, емпатичність, соціально-комунікативна адаптивність, толерантність, психологічна готовність, здатність приймати адекватні рішення у нестандартних ситуаціях та екстремальних умовах, лідерські якості, оптимізм, прагнення до згоди та самоконтроль у процесі професійного спілкування.

Практичний блок складається з семінарського спецкурсу (8 годин), тренінгового курсу формування та розвитку належного рівня професійної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників (6 тренінгів), спецкурсу ділових ігор (8 годин), професійно-спрямованих проблемних ситуацій. Семінарський спецкурс для проектування психологічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників проведено за такою тематикою:

1. «Стрес: біологічні закони і кодекс поведінки. Проблема підходу у процесі подолання негативних наслідків стресу. Механізми формування стресостійкості офіцерів-прикордонників».

2. «Управління конфліктами у військовому підрозділі. Розв'язання та управління конфліктами. Профілактика конфліктів у прикордонному підрозділі».

Тренінговий курс являє собою комплекс вправ, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, умінь, навичок взаємодії, толерантності, саморегуляції власних психічних станів, рефлексії, емоційного інтелекту, розв'язання конфліктів.

Тренінговий курс містить такі тренінги: тренінг лідерських якостей, тренінг стресостійкості, тренінг щодо удосконалення комунікативних якостей, тренінг щодо розвитку здатності майбутніх офіцерів-прикордонників приймати рішення в нестандартних ситуаціях та екстремальних умовах обстановки, тренінг щодо профілактики та подолання конфліктних ситуацій, тренінг здатності здійснювати морально-психологічне забезпечення професійної діяльності підпорядкованого персоналу.

Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів-прикордонників відбувається за допомогою тренінгу лідерських якостей, метою якого є проектування майбутнього охоронця кордону як офіцера-керівника, офіцера-лідера військового підрозділу, здатного брати ініціативу щодо прийняття рішень на себе, відповідати за власні вчинки та вчинки підлеглих, здатного в умовах загострення обстановки поводити підлеглих за собою та мотивувати виконувати поставлені завдання чітко і без паніки [6, с. 236].

Формування умінь, навичок психологічної готовності та стресостійкості майбутніх офіцерів-прикордонників відбувається за допомогою тренінгу стресостійкості, метою якого є вивчення способів боротьби зі стресом, розвиток умінь та навичок практичного володіння можливими способами релаксації у складних умовах обстановки. Розвиток умінь та навичок ефективного та міжособистісного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників забезпечує тренінг щодо удосконалення комунікативних якостей, метою якого є формування умінь та навичок групової взаємодії, ефективного спілкування, оптимізму, умінь активного слухання, здатності долати психологічні бар'єри під час спілкування, здатності реагувати на звернення іншої особи тощо.

Здатність майбутніх офіцерів-прикордонників приймати рішення в нестандартних ситуаціях, в особливих та екстремальних умовах обстановки формується в процесі вищезазначених тренінгів, метою яких є подолання психологічної напруженості, недопущення порушення емоційної рівноваги, набуття здатності регулювати психологічні настрої та негативні емоційні стани, набуття умінь та навичок щодо зниження гостроти переживання несприятливих впливів тощо. Здатність щодо профілактики, розв'язання конфліктів та ефективне управління ними формується у майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі тренінгу щодо профілактики та подолання конфліктних ситуацій, метою якого є надання практичних навичок уникнення та локалізації конфліктних та нестандартних ситуацій.

Навички організації та здійснення морально-психологічного забезпечення професійної діяльності підпорядкованого персоналу формуються у майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі тренінгу здатності здійснювати морально-психологічне забезпечення, метою якого є розвиток командирських, вольових якостей, вимогливості, відповідальності, толерантності тощо для організації морально-психологічного забезпечення професійної діяльності підпорядкованого персоналу.

Під час ділових ігор та розв'язування професійно-спрямованих проблемних ситуацій відбувається моделювання реальної професійної діяльності. Вони є потужним засобом та методом підготовки та адаптації до професійної діяльності, методом активного навчання, що сприяє досягненню конкретних завдань та структурування системи ділових відносин її учасників. Конструктивними елементами ділової гри є проектування реальності, створення конфліктних ситуацій та відповідного психологічного клімату, активність її учасників, активне міжособистісне (міжгрупове) спілкування та розв'язання проблем, які було сформульовано на початку ділової гри.

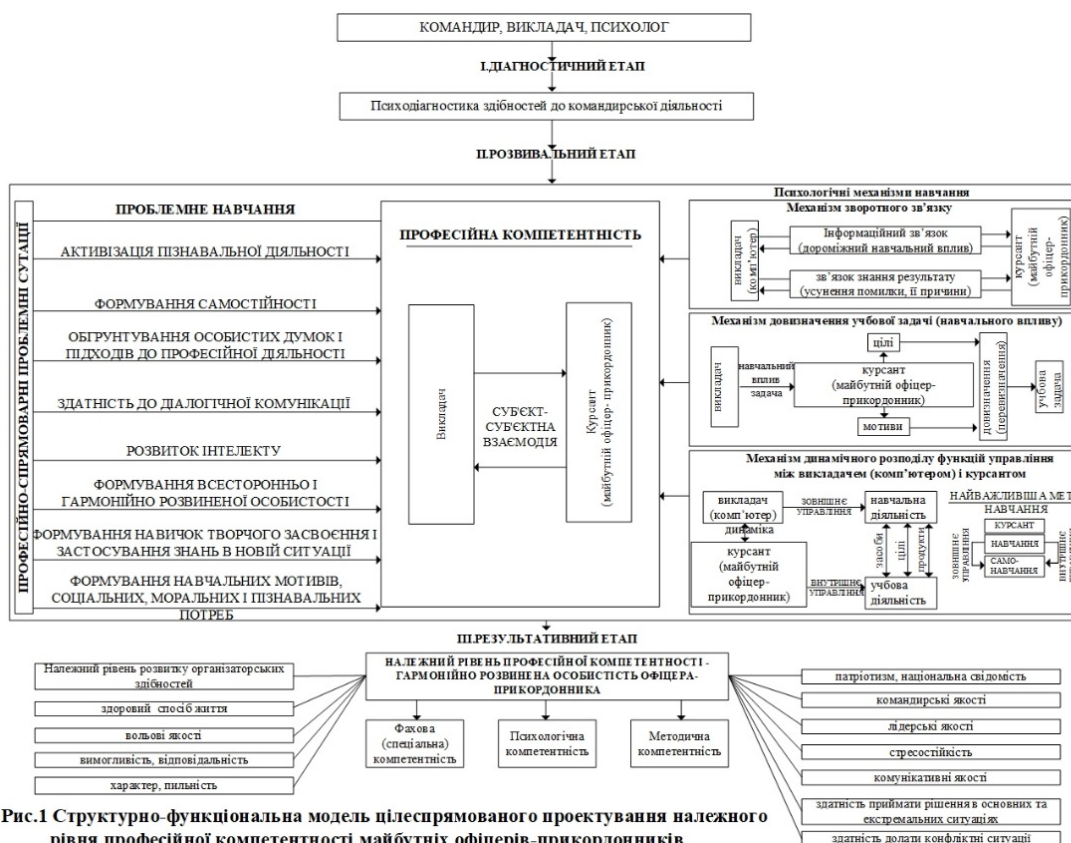
Спецкурс ділових ігор та розв'язування професійно-спрямованих проблемних ситуацій для проектування психологічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників проведено за такою тематикою:

1. «Технологія ведення переговорів. Особливості ведення переговорів в екстремальних умовах».

2. «Вивчення, попередження та подолання конфліктних ситуацій у прикордонних підрозділах».

Крім того, до практичного блоку програми було включено заходи виховного впливу, що сприяли згуртуванню навчальної групи та закріпленню тих знань, умінь та навичок, які отримували курсанти під час проведення лекцій, семінарів, ділових ігор, тренінгів та розв'язування професійно-спрямованих проблемних ситуацій.

Одержані результати теоретико-експериментального дослідження надали можливість побудувати структурно-функціональну модель цілеспрямованого проектування належного рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників (рисунок 1).



Функціонування механізму зворотного зв'язку. В навчально-виховному процесі обов'язково здійснюється зворотний зв'язок як від курсанта до викладача (комп'ютера), так і від викладача до

Функціонування механізму динамічного розподілу функцій управління між викладачем (комп'ютером) і курсантом. Структура спільної діяльності викладача і курсанта включає два різні види діяльності: навчальну і учбову. Вони відрізняються за основними

компонентами власної структури (засобами, цілями, продуктами, задачами тощо). Діяльність викладача здійснюється шляхом зовнішнього управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання. Діяльність курсанта здійснюється шляхом внутрішнього управління своєю учбовою діяльністю. Внутрішній продукт учбової діяльності формально збігається із зовнішнім продуктом навчальної діяльності.

Найважливішою метою навчання як певної системи є необхідність досягнення такого рівня сформованості учбової діяльності, при якому курсант зможе виконувати усі функції управління своєю діяльністю, тобто домогтися, щоб учбова діяльність перетворилася у самонавчання [5, с. 80-82].

Функціонування цих психологічних механізмів проблемного навчання враховано як в теоретичному, так і в практичному блоках програми.

Упровадження програми проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників відбувалось під час 2 етапу дослідження впродовж січня 2016 - грудня 2017 років. Було сформовано контрольну групу з офіцерів-випускників тактичного рівня 2014 - 2015 років навчання спеціальностей «Безпека державного кордону», «Правоохоронна діяльність», «Філологія», «Автомобільний транспорт» та проаналізовано відгуки на них, які були отримані від безпосередніх керівників (начальників органів охорони державного кордону) після періоду становлення на посаді (після першого року служби) у складі 259 курсантів. Перевірка ефективності запровадженої програми здійснювалась під час 3 етапу: січень 2018 - грудень 2019 років. Було сформовано експериментальну групу з числа офіцерів-випускників 2018 року випуску в кількості 121 особи (за кількістю наданих відгуків), яких упродовж 3 та 4 курсів навчання було залучено до експерименту.

Таблиця 1

Динаміка підвищення рівнів професійної компетентності (за рівнями сформованості її компонентів) офіцерів-випускників

Рік випуску	Кількість осіб		Кількість оцінок за видами професійної діяльності:					
			Здатність організувати оперативно-службову діяльність			Здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення		
			«відмінно»	«добре»	«погано»	«відмінно»	«добре»	«погано»
2014-2015	259 осіб	Кількість %, % доля	75	154	30	58	129	72
			28,96%	59,46%	11,58%	22,39%	49,81%	27,80%
			1,137	1,762	0,695	0,986	1,567	1,111
2018	121 особа	Кількість %, % доля	50	60	11	39	58	24
			41,32%	49,59%	9,09%	32,23%	47,94%	19,83%
			1,396	1,563	0,613	1,207	1,529	0,922
Емпіричне значення критерію $\varphi_{емп}^*$			2,352	1,810	0,775	2,007	0,345	1,716
Рівень значимості ρ			$\rho \leq 0,008$	$\rho \leq 0,035$		$\rho \leq 0,022$		$\rho \leq 0,043$

Слід зазначити, що ці групи не відрізнялись за основними показниками: вік, стать, регіони служби, тощо. Це забезпечило достатній рівень репрезентативності нашого дослідження. Статистичну перевірку результативності дослідження було проведено за допомогою багатofункціонального статистичного критерію φ^* кутового перетворення Фішера. Порівняння одержаних емпіричних значень з критичними дозволяє стверджувати про статистично значимі відмінності між групами досліджуваних з оцінками «відмінно» та «погано». Надійність складає не менше 96%. Доля осіб з оцінками «добре» у цих групах відрізняється незначимо. Ці зміни обумовлені цілеспрямованим впливом програми проектування професійної компетентності майбутніх охоронців кордону на показники, що подані в таблиці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати дослідження свідчать про те, що використання розробленої програми проектування професійної компетентності

майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах проблемного навчання сприяло значному збільшенню частки офіцерів-випускників, яких було оцінено «відмінно» за видами професійної діяльності (здатність організувати оперативно-службову діяльність, здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення) відповідно до відгуків їх безпосередніх командирів на 12,36 % (здатність організувати оперативно-службову діяльність) та на 9,84 % (здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення) та зменшенню кількості офіцерів-випускників, яких було оцінено «погано»: здатність організувати оперативно-службову діяльність – на 2,49 % здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення – на 7,97 %.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми. Перспективним напрямком дослідження є розробка технології формування лідерських якостей на засадах проблемного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел

1. Боровик Л. В. Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: теорія та практика: монографія. Хмельницький: видавництво НАДПСУ, 2018. 292 с.
2. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07/ Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 570 с.
3. Гуревич К. М. Психологические вопросы становления профессионала: учебное пособие. Москва: УРАО. 1974. 381 с.
4. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і теорія навчання: вибрані статті. Київ: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
5. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1997. 264 с.
6. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький: видавництво НАДПСУ, 2012. 536 с.

7. Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі. Київ: Лібра, 1998. 270 с.
8. Шинкарук О. М., Волобуєва О. Ф., Олексієнко Б. Ф. Морально-психологічне забезпечення професійної діяльності персоналу Державної прикордонної служби України. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ. 2018. 480 с.
9. Щербан Т. Д. Проблеми професійного становлення молодого спеціаліста. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя». Мукачів: Вежа-Друк. С.377-382.

References

1. Borovyk L. V. Formation of psychological and pedagogical competence of the future border guard officers: the theory and practice: monograph. Khmelnytskyi: Publishing House of NADPSU, 2018. 292 p.
2. Volobueva O. F. Psychological bases of development of foreign language skills of the future military professional. diss. Dr. psychol. Sciences: 19.00.07 / The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. Khmelnytsky, 2010. 570 p.
3. Gurevich K. M. Psychophysiological issues of becoming a professional: a textbook. Moscow: URAO. 1974. 381 p.
4. Mashbits Y. I. Psychological mechanisms and the theory of learning: the selected articles. Kyiv: Interservice, 2019. 208 p.
5. Mashbits Y. I. Fundamentals of New Information Learning Technologies: A Handbook for Teachers. Kyiv: the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk, the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1997. 264 p.
6. Torichny O. V. Theory and practice of formation of military-special competence of the future border guard officers in the training process: monograph. Khmelnytskyi: NADPSU Publishing House, 2012. 536 p.
7. Shvalb Y. M. Practical Psychology in Economics and Business. Kyiv: Libra, 1998. 270 p.
8. Shynkaruk O. M., Volobueva O. F., Oleksienko B. F. Moral and psychological support of professional activity of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine. Khmelnytsky: NADPSU Publishing House. 2018. 480 p.
9. Shcherban T. D. Problems of professional formation of a young specialist. Proceedings of the International Scientific Conference on Personality in the Social, Age and Clinical Dimension of Modern Life. Mukachevo: Tower-Printing. P. 377-382.

В статті представлено опис авторської програми проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-пограничників. Автором відзначено, що належний рівень професійної компетентності офіцерів-пограничників забезпечує ефективне виконання задач по охороні та захисті державної межі України з урахуванням викликів сучасності. Представлено структурно-функціональну модель цільового проектування належного рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів-пограничників, урахування функціонування психологічних механізмів проблемного навчання (по концепції Ю. І. Машбіт): механізм зворотного зв'язу, механізм визначення навчальної задачі (навчального дійства), механізм динамічного розподілу функцій управління між викладачем (комп'ютером) та курсантом - майбутнім офіцером-пограничником.

Ключові слова: програма проектування професійної компетентності, структурно-функціональна модель, психологічні механізми проблемного навчання, майбутні офіцери-пограничники.

The article touches upon the author's program of the professional competence modeling of the future border guard officers. The program consists of two blocks: the theoretical and practical one. The theoretical block outlines the range of psychological knowledge, skills and habits for self-improvement, self-regulation, self-education, psychological adaptation, organizational, communication skills, psycho-emotional, stress and psychological readiness for the professional development of the future border guard officers. The practical block promotes the development of the properties, traits, skills, habits, which help to design the proper level of professional competence of the future border guards and facilitate the effective fulfillment of their professional tasks. The structural-functional model of purposeful designing of the proper level of professional competence of the future border guard officers has been presented, which takes into account the functioning of the psychological mechanisms of problem-based learning (according to concept of Y. I. Mashbits): the feedback mechanism, mechanism of defining learning task (the learning influence), mechanism of dynamic functions' dispersion between the teacher (computer) and the cadet. The use of the developed program of modeling the professional competence of the future border guard officers on the basis of problem-based learning has facilitated the significant increase of the proportion of graduating officers who have been estimated «excellent» by the type of professional activity (the ability to organize operational and service activity, the ability to provide moral and psychological support) according to the feedback of their direct commanders by 12.36% (the ability to organize operational and service activity) and by 9.84% (the ability to provide moral and psychological support) and the decrease of the number of graduating officers who have been estimated «bad»: the ability to organize operational activities - 2, 49% the ability to provide moral and psychological support - 7,97%.

Key words: professional competence modeling program, structural and functional model, psychological mechanisms of problem-based learning, future border guard officers.

УДК 378:37.091.12

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-115-118

Шевченко Руслан Іванович,

кандидат військових наук, доцент,

Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», м. Одеса

<https://orcid.org/0000-0002-1554-2019>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗМІСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВМС ЗСУ (ОС «МАГІСТР»)

У статті представлено дозволу до публічного доступу інформацію щодо підготовки майбутніх військово-морських фахівців, зокрема офіцерів тактичного рівня ЗСУ, освітнього ступеня «Магістр» в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія». Схарактеризовано стандарти та освітньо-професійні програми підготовки офіцера військового управління тактичного рівня Збройних Сил України. Окреслено значущість компетентнісного підходу в підготовці військово-морських фахівців, що забезпечує фаховість ступеневої освіти в підготовці офіцерів ВМС ЗСУ, спроможних виконувати професійні обов'язки в стандартизованих умовах та умовах невизначеності.

Ключові слова: Військово-Морські Сили, Збройні Сили України, військово-морські фахівці, професійна підготовка, стандарти, освітні програми.

Постановка проблеми. Сучасні умови, в яких опинилася Україна і світ, вимагають зміни мислення населення в бік збереження сталого розвитку, оскільки військові конфлікти, пандемія, загострення екологічної ситуації, зростання розшарування верств населення не сприяє сталості суспільного розвитку. У ситуаціях загострення уряди усіх країн звертаються до збройних сил як останнього гаранта підтримки стабільності і забезпечення конституційного ладу у державі. На збройні сили накладаються додаткові обов'язки, до виконання яких військовослужбовці готові не завжди в ситуаціях запровадження надзвичайного стану. В Україні питанням підготовки майбутніх фахівців у системі закладів вищої освіти та в системі підвищення кваліфікації знову почали приділяти увагу після початку збройного конфлікту, коли Росія як країна-агресор окупувала частину території України, а вітчизняні збройні сили виявились в стані неготовності захищати цілісність держави. Звичайно, підготовка у закладах вищої військової освіти не є 100 % гарантією готовності військовослужбовців до виконання своїх професійних обов'язків в умовах невизначеності, проте саме вона має забезпечити якісний рівень професійної та спеціальної фізичної підготовки майбутніх фахівців військової сфери, їх спроможність виконувати принаймні стандартизовані дії та прогнозувати їх наслідки, проектувати можливі дії внаслідок аналізу ситуації та наявних даних і нести відповідальність (особистісну і колегіальну) за прийняті рішення.

Зосередимо увагу на підготовці майбутніх військово-морських фахівців, оскільки їх підготовка відбувається в специфічних умовах, а в Україні – в умовах анексії АР Крим, що спричинило втрату значної частини військово-морського флоту та баз підготовки фахівців.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питанням підготовки військово-морських фахівців в Україні присвячено дослідження співробітників Інституту ВМС НУ ОМА (Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія») І. Попроцького, В. Шемчука, І. Черкуна, О. Чернявського та ін. Офіційний сайт Національного університету оборони України імені Івана Черняховського [5] пропонує для ознайомлення та застосування у практиці освітньо-професійної діяльності наукові та науково-методичні праці. Проте вважаємо пріоритетом не виконання наукових розвідок, а реальну професійну підготовку майбутніх фахівців (надводних сил, морської авіації, морської піхоти і артилерії, підрозділів забезпечення) для виконання професійних дій в умовах невизначеності, оскільки призначення Військово-Морських Сил Збройних Сил України – відсіч збройній агресії проти України з моря, участь у ліквідації (локалізації, нейтралізації) збройного конфлікту у взаємодії з іншими видами (родами) Збройних Сил України та сприяння сухопутним угрупованням військ (сил) під час ведення ними воєнних (бойових) дій у приморських районах [1]. Тому важливими є доцільні та коректні стандарти й освітні програми для підготовки майбутніх військово-морських фахівців.

Мета статті: здійснити контент-аналіз окремих стандартів та освітніх програм підготовки майбутніх військово-морських фахівців, за якими здійснюється підготовка в Інституті ВМС НУ ОМА (освітній рівень магістр).

Результати дослідження. Інститут Військово-Морських Сил НУ ОМА проводить підготовку фахівців за такими напрямками [2]:

- ОС «бакалавр» – галузь знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»: спеціальність «Забезпечення військ (сил)» (за програмами: Морально-психологічне забезпечення у підрозділах, на кораблях; Пошуково-рятувальні та водозапасно-аварійні роботи на морі); спеціальність «Озброєння та військова техніка» (за програмами: Корабельна зброя та засоби навігації; Берегове-ракетно-артилерійське озброєння; Корабельні енергетичні установки; Корабельне радіотехнічне озброєння та засоби зв'язку);

- ОС «магістр» – галузь знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»: спеціальність «Озброєння та військова техніка» (за програмою Корабельне озброєння),

спеціальність «Забезпечення військ (сил)»; галузь знань «Транспорт»: спеціальність «Річковий та морський транспорт» (за програмою «Транспорт Військово-Морських Сил»).

З перелічених спеціальностей, за якими проводиться підготовка фахівців в Інституті, Міністерством освіти і науки України у 2018 році затверджено стандарти вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями 254 «Забезпечення військ (сил)» (Наказ МОН України від 12.12.2018 № 1385) [3] та 255 «Озброєння та військова техніка» [4]. З решти спеціальностей підготовка проводиться за розробленими та погодженими Міністерством оборони України та Генеральним штабом Збройних Сил України у 2016 році Професійними стандартами підготовки «Офіцера тактичного рівня Збройних Сил України». На основі професійних стандартів укладено освітньо-професійні програми підготовки магістрів за трьома спеціальностями: Забезпечення військ (сил) (спеціалізації: Виховна та соціально-психологічна робота у підрозділах, на кораблях Військово-Морських Сил; Пошуково-рятувальні та водозапасно-аварійні роботи на морі), Озброєння та військова техніка (спеціалізації: Корабельне радіотехнічне озброєння та засоби зв'язку; Корабельне ракетно-артилерійське озброєння); Річковий та морський транспорт (спеціалізації: Кораблеводіння; Експлуатація корабельних енергетичних установок; Виховна та соціально-психологічна робота у підрозділах, на кораблях Військово-Морських Сил; Пошуково-рятувальні та водозапасно-аварійні роботи на морі; Морально-психологічне забезпечення у підрозділах, на кораблях (Військово-Морських Сил)) за програмою Морський транспорт Військово-Морських Сил. Професійні стандарти доповнюють стандарт вищої освіти (попередніх років) зі спеціальностей щодо підготовки фахівців регульованої професії.

Наведемо загальні положення з окремих професійних стандартів і програм за спеціальностями «Забезпечення військ (сил)» і «Озброєння та військова техніка» ОС магістр з урахуванням рекомендацій Командування Військово-Морських Сил Збройних Сил України щодо нерозголошення окремих позицій професійних стандартів. Професійний стандарт офіцера військового управління тактичного рівня Збройних Сил України (Професійний стандарт) – це затверджений в установленому порядку нормативний документ, в якому визначено сукупність вимог до кваліфікації військового фахівця, його компетентностей, що формуються у ході освітньої діяльності Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», та результатів навчання, які базуються на профілі програми спеціалізації і описують те, що військовий фахівець знає, розуміє і здатний виконувати після відповідної завершення програми.

Професійними стандартом офіцера тактичного рівня ЗСУ спеціальності професію (регульовану професію) офіцера визначено за такими характерними ознаками (функціями) як: поліфункціональну (за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків); вербальну (за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним; індивідуальну (за формою організації); самостійну (за способами діяльності – без сторонньої допомоги, дріб'язкової опіки з боку керівництва (у межах виконання завдань); полікомунікативну (за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб); розумову (за співвідношенням розумового і фізичного навантаження); творчу (таку, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису); динамічну (за змінними умовами професійної діяльності); стресогенну (за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності); з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, збереження матеріальних цінностей.

Стандартами визначено загальні вимоги до: знань (сформованість концептуальних знань, набутих у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень, критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності); умінь

(здатність до розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів); комунікації (здатність донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності, здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію); автономності і відповідальності, такі як здатність до управління комплексними діями або проектами, відповідальність за результати своєї діяльності, за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності. Підготовка офіцерів тактичного рівня передбачає дотримання комплексу вимог та відповідальності: за бойову готовність підрозділу та успішне виконання ним бойових завдань, за бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу, за збереження і стан озброєння, боєприпасів, техніки та майна підрозділу, за підтримання внутрішнього порядку у підрозділі та інше.

Компетентнісний підхід в організації освітнього процесу в Інституті забезпечує формування у майбутнього фахівця низки компетентностей як інтегрального показника якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності та готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням. Перелік компетентностей офіцера тактичного рівня формується з урахуванням виконання службових (бойових) функцій (загальновійськова та тактична, військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ Збройних Сил України, адміністративно-управлінська, психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів) на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу.

Особливістю формування компетентностей військового фахівця є те, що вони набуваються поступово, формуються низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах освітньої програми, і навіть можуть починати формуватися в рамках освітньої програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні. Зазначене і визначає особливості ступеневої освіти підготовки офіцерів ВМС ЗСУ, яка передбачає підготовку за трьома рівнями: молодший спеціаліст (ліцей НУ ОМА) – бакалавр (Інститут ВМС НУ ОМА) – магістр (Інститут ВМС НУ ОМА). Зауважимо, що майбутніх військових фахівців готують також за так званими скороченими програмами кафедри військової підготовки, проте ми переконані, що підготовка офіцерів ЗСУ має здійснюватися виключно в умовах ступеневої освіти з практичною підготовкою на військових базах, полігонах, спільними навчаннями, обміном досвідом, стажуванням тощо, що підтверджує власний досвід офіцера збройних сил.

Загальна характеристика (як складова) освітніх (освітньо-професійних) програм підготовки магістрантів, укладених на основі стандартів вищої освіти і професійних стандартів передбачає стандартизовані для всіх спеціальностей пункти: предметна область (об'єкти вивчення та/або діяльності; Теоретичний зміст предметної області), орієнтація, основний фокус.

Метою освітньої (освітньо-професійної) програми підготовки магістрантів «Забезпечення Військово-Морських Сил» спеціальності «Забезпечення військ (сил)» передбачено підготовку висококваліфікованих військових фахівців для потреб Військово-Морських Сил, компетентних у військовому управлінні підрозділами ланки «бойова частина надводного корабля 3 рангу» або «група бойової частини надводного корабля 2 рангу», здатних керувати виконанням службово-бойових функцій у питаннях соціально-психологічної роботи та пошуково-рятувального забезпечення на морі, нести особисту та професійну відповідальність за якість виконання цими підрозділами завдань за

призначенням. Метою освітньої (освітньо-професійної) програми підготовки магістрантів «Забезпечення Військово-Морських Сил» спеціальності «Озброєння та військова техніка» передбачено підготовку висококваліфікованих військових фахівців для потреб Військово-Морських Сил, компетентних у військовому управлінні підрозділами ланки «надводний корабель 3 рангу» або «бойова частина надводного корабля 3,2 рангу», здатних керувати виконанням службово-бойових функцій у сфері корабельного озброєння і нести особисту та професійну відповідальність за якість виконання цими підрозділами завдань за призначенням.

Для спеціальності «Озброєння та військова техніка» об'єктами вивчення та/або діяльності є: способи та методи бойового застосування корабельного радіотехнічного, ракетно-артилерійського, мінного, протичовнового, торпедного та протимінного озброєння; процеси організаційно-технічного забезпечення живучості корабля під час ведення бойових дій; процеси військового управління, навчання та виховання; методи наукових досліджень. А теоретичний зміст предметної сфери базується на сутності теоретичних основ і принципів організації технічної експлуатації та бойового застосування корабельного озброєння у взаємозв'язку з основними принципами, поняттями, законами та категоріями військової кібернетики, що стосуються дослідження бойових дій і операцій на морі.

Для спеціальності «Забезпечення військ (сил)» об'єктами вивчення та/або діяльності є: процеси управління пошуково-рятувальними та водолазно-аварійними роботами на морі; способи та методи проведення підводних робіт під водою; система морально-психологічного забезпечення Збройних Сил України; процеси організаційно-технічного забезпечення живучості надводного корабля під час ведення бойових дій; процеси військового управління, навчання та виховання; взаємодія і взаємний вплив начальників, підлеглих та колег; організація роботи та безпеки діяльності на морі; форми та методи управління військовим колективом, направлені на забезпечення його згуртованості, дисциплінованості, моральної стійкості та здатності переносити психологічні навантаження. Теоретичний зміст предметної сфери базується на сутності теоретичних основ і принципів організації морально-психологічної роботи в підрозділах Військово-Морських Сил або пошуково-рятувальних та водолазно-аварійних робіт під час бойових дій і операцій на морі.

Найважливішою складовою підготовки військово-морських фахівців, на нашу думку, є практична професійна підготовка, яка передбачає, серед іншого, незалежно від спеціалізації, флотське стажування, фізичне виховання та спеціальну фізичну підготовку, вогневу підготовку, організацію бойової підготовки. Зазначене сприяє підвищенню якості виконання військовими фахівцями своїх професійних обов'язків в умовах ситуації невизначеності.

Не розкриваючи сутність інтегральних, загальних і фахових компетентностей та програмних результатів навчання за спеціальностями і відповідними спеціалізаціями, зазначимо, що освітні програми спеціальності «Забезпечення військ (сил)» спрямовані на працевлаштування випускників на кораблях (суднах) та в органах військового управління, зокрема на таких посадах: заступник командира корабля з морально-психологічного забезпечення, психолог військової частини, політолог військової частини, офіцер відділення морально-психологічного забезпечення військової частини (з'єднання); командир групи – водолазний спеціаліст аварійно-рятувального загону, дивізійний водолазний спеціаліст, командир команди спеціальних операцій – водолазний спеціаліст, командир команди підводних засобів – водолазний спеціаліст; офіцер відділу (відділення, служби) органу військового управління (військової частини, установи), що забезпечує виконання визначених службово-бойових функцій корабельних підрозділів Військово-Морських Сил Збройних Сил України та інших військових формувань, утворених відповідно до законодавства України.

Спеціальності «Озброєння та військова техніка» – на працевлаштування випускників на кораблях (суднах) та в органах

військового управління, зокрема на таких посадах: командир корабля 3 рангу (судна), помічник командира корабля 3 та 2 рангу, командир штурманської бойової частини корабля, командир ракетно-артилерійської бойової частини корабля, командир мінно-торпедної бойової частини корабля; командир групи електромеханічної бойової частини надводного корабля (судна) 2 рангу, командир електромеханічної бойової частини корабля (судна) 3 рангу; командир радіотехнічної бойової частини корабля, командир бойової частини зв'язку корабля; офіцер відділу (відділення, служби) органу військового управління (військової частини, установи), що забезпечує виконання визначених службово-бойових функцій корабельних підрозділів Військово-Морських Сил Збройних Сил України та інших військових формувань, утворених відповідно до законодавства України.

Зауважимо, що після переведення курсантів на останній курс навчання в Інституті ВМС НУ ОМА з ними укладається контракт про проходження військової служби на посадах осіб

офіцерського складу за контрактом строком на 5 років.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Зазначене дозволяє стверджувати, що стандарти та програми передбачають якісну загальну і професійну підготовку майбутніх військово-морських фахівців, проте якісну підготовку переважно забезпечує особистісно-орієнтований підхід до курсантів та професіоналізм фахівців (професорсько-викладацького складу Інституту), які забезпечують підготовку майбутніх офіцерів тактичного рівня. І тут важливого значення набуває поєднання військового досвіду і викладацької майстерності, здатності до саморозвитку та самовдосконалення як курсантського, так і викладацького складу, усвідомлення майбутніми офіцерами значущості відповідальності за прийняті рішення та їх наслідки тощо.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо окреслення наскрізності стандартів і програм ступеневої підготовки військово-морських фахівців.

Список використаних джерел

1. Життя та служба у Військово-морських силах. URL: <https://navy.mil.gov.ua/pro-vms/>
2. Інститут Військово-Морських Сил. Національний університет «Одеська морська академія». URL: <http://fvms.onma.edu.ua>
3. Наказ МОН України від 12.12.2018 № 1385 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 254 «Забезпечення військ (сил)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viysk-sil-bakalavr.pdf>
4. Наказ МОН України від 05.12.2018 № 1341 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 255 «Озброєння та військова техніка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tehnika-bakalavr.pdf>
5. Наукові публікації. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. URL: <https://nuou.org.ua/nauka/npub/>

References

1. Zhyttya ta sluzhba u Viys'kovo-mors'kykhs ylahk [Life and Service in the Navy]. URL: <https://navy.mil.gov.ua/pro-vms/>
2. Instytut Viys'kovo-Mors'kykh Syl. Natsional'nyy universytet «Odes'ka mors'ka akademiya» [Naval Institute. National University «Odessa Maritime Academy»]. URL: <http://fvms.onma.edu.ua>
3. Nakaz MON Ukrainy vid 12.12.2018 № 1385 «Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nisty 254 «Zabezpechennya viys'k (syl)» dlya pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity [On approval of the standard of higher education in specialty 254 «Provision of troops (forces) «for the first (bachelor) level of higher education.»]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viysk-sil-bakalavr.pdf>
4. Nakaz MON Ukrainy vid 05.12.2018 № 1341 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoyi osvity za spetsialnistiu 255 «Ozbroiennia ta viiskova tekhnika» dlia pershoho (bakalavrs'koho) rivnia vyshchoyi osvity [On approval of the higher education standard in specialty 255 "Weapons and military equipment" for the first (bachelor) level of higher education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tehnika>
5. Naukovi publikatsiyi. Natsional'nyy universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Chernyakhovs'koho [Scientific publications. Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine]. URL: <https://nuou.org.ua/nauka/npub/>

В статті представлена роз'яснююча публічна інформація про підготовку майбутніх військово-морських фахівців, зокрема офіцерів тактичного рівня ВСУ, освітнього рівня «Магістр» в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія». Охарактеризовано стандарти та освітньо-професійні програми підготовки офіцера військового управління тактичного рівня Збройних Сил України. Визначено значимість компетентного підходу до підготовки військово-морських фахівців, забезпечує професіоналізм багаторівневого формування в підготовці офіцерів ВМС ВСУ, спроможність виконувати професійні обов'язки в стандартизованих умовах та умовах неопределенності.

Ключевые слова: Военно-морские силы, Вооруженные Силы Украины, военно-морские специалисты, профессиональная подготовка, стандарты, образовательные программы.

The purpose of the article is to carry out content analysis of the certain standards and educational programme of future naval specialists' training, according to which training at Navy Institute of National University of Odessa Navy Academy is carried out (Master's degree). The article presents the information open for public access on future naval specialists' training, including officers of tactical level of the Ukrainian Armed Forces, Master's degree at Navy Institute of National University of Odessa Navy Academy. Official information on standards / professional and educational standards / educational and professional programmes of training of military management officer of tactical level of the Ukrainian Armed Forces is given. The significance of the competency-based approach in the naval specialists' training that shows the importance of multilevel education in the navy officers' training able to perform professional duties in standardized conditions and conditions of uncertainty are determined. Distinctive features (functions), which determine the profession (regulated profession) of the tactical level officer of the Ukrainian Armed Forces are specified: multifunctionality, multi-communication, intelligence, creativity, dynamism, stressstimulation, increased moral responsibility for the health and life of personnel. It is noted that standards and programmes provide qualified general and professional future naval specialists' training, but a significant percentage of the qualified training provides a personal-oriented approach to cadets and professionalism of specialists who provide training of future tactical officers. And here the combination of military experience and teaching skills, the capacity for self-development and self-improvement of both cadet and teaching staff, future officers' awareness of the importance of responsibility for decisions and their consequences etc. are of great importance.

Key words: Naval Forces, Armed Forces of Ukraine, naval specialists, professional training, standards, educational programs.

УДК 378.027.7

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-119-122

Яковишина Тетяна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

У статті дослідниця увага авторки сконцентрована на розширенні інформаційного поля педагогів з проблеми компетентісно орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО. Узагальнено трактування поняття «компетентісно орієнтований підхід». Підкреслено, що в умовах компетентісно орієнтованого підходу актуалізується проблема професійного саморозвитку майбутнього вчителя, де навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання. З'ясовано сутність понять: «саморозвиток» і «професійний розвиток». Окреслено вектори професійного саморозвитку в сучасному освітньому просторі ЗВО.

Ключові слова: компетентісно орієнтований підхід, самоосвіта, саморозвиток, професійний саморозвиток.

Постановка проблеми. Складність феномена «професійний саморозвиток» зумовлює багатовекторність його вивчення, що, безперечно, викликано певними особливостями його розвитку: постійне ускладнення змісту освіти, підвищення рівня освітніх стандартів; ускладнення проблем виховання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок суміжних наук – економіки, правознавства, релігієзнавства тощо; широкі впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. І учені, й практики відзначають, що змінилися вимоги до випускників освітніх закладів, причому головною вимогою залишається оволодіння лише знаннями, але й умінням застосовувати їх у процесі власної самостійної наукової, дослідницької й творчої діяльності, тобто здатність не лише швидко адаптуватися, а й перетворювати довколишній світ відповідно до своїх потреб.

У цьому контексті змінюється вектор підготовки фахівця, який тепер має полягати у формуванні у нього системи знань і якостей особистості, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності педагога. Є цілком очевидним, що професійний саморозвиток вчителя тісно пов'язаний з особистісним розвитком. У цьому контексті актуальною є проблема осмислення векторів професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Низка державних документів у галузі вищої освіти, зокрема й Концепція педагогічної освіти України, визначила своєю метою «формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини і зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу».[1] Запорукою успіху цьому вважаємо необхідність постійного звернення до проблеми самоосвіти вчителів, зокрема на їхній професійний саморозвиток.

Ця робота також детермінована безперервними дискусіями про те, що в сучасних університетах не надається достатньої уваги самостійній активності здобувачів вищої освіти у розвитку їхніх професійно-значущих якостей та здібностей. Оскільки професійно-творчі особистості не з'являються самі по собі, а формуються (розвиваються) в процесі спеціального навчання і виховання, то у практиці здобувачі вкрай рідко усвідомлюють необхідність саморозвитку, оволодіння ними прийомами саморозвитку відбувається стихійно, отже, мають нестійкий, тому й малоефективний характер.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Існує чимало ґрунтовних досліджень із різних аспектів самоосвіти молодого вчителя: як умови його професійного самовдосконалення, застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності, неперервності освіти, формування компетенцій професійного саморозвитку тощо. Теоретичне підґрунтя означеної проблеми складають праці вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема В. Андреева, В. Бочарової, І. Зимньої, В. Зінченка, А. Маслоу, В. Сластьоніна, І. Шаршова. Заслужують на увагу науковий доробок вітчизняних учених: І. Беха, О. Газмана,

Г. Звенигородської, В. Зінченка, О. Киричук, О. Слободян, П. Харченка тощо. Монографія за редакцією В. Ковальчук, виконана у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, акумулювала в собі досвід організації самоосвітньої діяльності як педагогічного явища, що є багатограним і комплексним, обумовленим дією спектру соціально-економічних, культурних, фахових, особистісно орієнтованих чинників.

Мета статті: окреслення провідних векторів професійного саморозвитку в умовах компетентісно орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО. Сформульована мета потребує розв'язання низки завдань: 1) розширення інформаційного поля педагогів з проблеми компетентісно орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО; 2) з'ясування сутності понять: «саморозвиток» і «професійний саморозвиток»; 3) окреслення векторів професійного саморозвитку в сучасному освітньому просторі ЗВО.

Результати дослідження. Компетентісно орієнтований підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей – комплексних якостей особистості, що проявляються в готовності і здатності діяти для розв'язання поставлених завдань. З'ясування сутності поняття компетентісно орієнтованого підходу спонукало до аналізу низки наукових праць та дозволило зробити висновок: й досі не існує однастайності у тлумаченні означеного поняття. Кожен автор вкладає у трактування своє розуміння проблеми. Наприклад:

– Г. Селевко компетентісний підхід тлумачить як поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [8];

– розробники державних стандартів професійної освіти вбачають такі особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва) [1];

– компетентісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [4];

– колектив науковців під керівництвом О. Дубасенюк трактує компетентісний підхід як такий, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем [2];

– Н. Нагорна наполягає на тому, що компетентісний підхід – це ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його

вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [6].

Означені теоретичні константи дають можливість окреслити провідні завдання педагогічного ЗВО: підготувати компетентного майбутнього вчителя, здатного працювати у нових умовах, до самоосвіти, застосовувати інноваційні технології, що реалізуються у педагогічній практиці, позитивно впливати та змінювати педагогічну систему. Критерієм оцінки професійної компетентності майбутнього вчителя є не лише система сформованих загальних чи предметних компетентностей, а й позапредметних, не прив'язаних до конкретних навчальних предметів, зокрема сформованість у майбутніх фахівців відповідно до соціального замовлення ключових компетентностей, що проявляються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній і особистісній сферах. Адже за сучасних обставин спостерігаємо розширення функціональної професійної діяльності вчителя. Як засвідчує практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, сьогодні, поряд із дидактичною й виховною, розширюються функції, пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою, що реалізуються у педагогічній системі закладу загальної середньої освіти.

Ми погоджуємося із твердженням С. Кузікової про те, що компетентісно зорієнтований підхід в освітньому процесі ЗВО – «це дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне та конструктивне входження людини у сучасні суспільні процеси, досягнення високого рівня власної самореалізації, життєвої компетентності та професійного успіху» [3, с. 138].

Таким чином, в умовах компетентісно орієнтованого підходу актуалізується проблема професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Є цілком очевидним, що у низці наукових дослідженнях (М. Боритко, Б. Вульф, О. Газман, В. Іванов, М. Сергєєв) саморозвиток майбутніх викладачів трактується як обов'язкова складова сучасної освіти, показник суб'єктності вчителя на всіх етапах його неперервної педагогічної освіти.

Теоретичний аналіз дозволяє тлумачити сутність поняття «професійний розвиток» крізь призму поняття «саморозвиток», тим більше, що обидва поняття знаходяться у міждисциплінарному контексті таких наук як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Так, в енциклопедичній літературі акцентується увага на тлумаченні саморозвитку як: розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; розвиток когось-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил, з другого боку саморозвиток визначається як саморух, для якого характерним є перехід на більш високий ступінь організації.

В. Сластьонін трактував професійний саморозвиток як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки і внутрішнього руху, особистісного становлення людини [9]. В. Маралов, вивчаючи феномен саморозвитку, зазначав, що існує безліч різних форм саморозвитку, тому виокремив три найбільш важливі та описав їх: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація [5]. Вищою формою саморозвитку, як стверджує дослідник П. Осипов, є самовиховання, що передбачає «свідому й цілеспрямовану участь людини в різнобічному розвитку власної особистості». У цьому контексті виокремлено та охарактеризовано чотири етапи в розвитку самовиховання:

«І етап – усвідомлення необхідності роботи над собою. Воно виникає в результаті усвідомлення зовнішніх вимог, розвитку внутрішньої незадоволеності собою. Цьому сприяє планування самопізнання студентів, що передбачає регулярний самоаналіз, самоспостереження, порівняння себе з іншими, з ідеалом, об'єктивну самооцінку.

II етап – визначення програми самовиховання, пошук відповідей на питання, що, коли і як має бути зроблено, щоб треба зробити, щоб змінитися, стати таким, яким хочу бачити себе завтра.

III етап – пошукове самовиховання. Здобувач освіти прагне спробувати себе в тій чи іншій області особистого самовдосконалення, упевнитися в своїх можливостях, силах, і, в разі необхідності, внести корективи у свої плани.

IV етап – активна робота над собою, цілеспрямована й усвідомлена зміна себе в різних напрямках розвитку відповідно до інтересів суспільства і особистості» [7, с. 31].

За результатами наукового пошуку та контент-аналізу сформовано авторську позицію щодо поняття «саморозвиток» – цілеспрямований, усвідомлений процес формування себе як особистості, який триває упродовж життя й обумовлює якісний розвиток цілісної особистості. Професійний розвиток можна тлумачити як розвиток суб'єкта, що відбувається в системі міжлюдських відносин у певній професійній спільноті, який передбачає формування всіх елементів структури суб'єкта діяльності. Професійний розвиток здобувача освіти невіддільний від особистісного, адже в їхній основі лежить принцип саморозвитку, який спрямовує особистість до творчої самореалізації. Усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих професійних кроків та наслідків з них, прогнозування своєї професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього професіонала, зокрема вчителя.

Слушною є твердження Г. Балла про те, що професійний саморозвиток як самостійний вид внутрішньої активності, спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності, що зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток, перетворення фахівця на професіонала. Ми виокремлюємо такі вектори у професійному саморозвитку у процесі підготовки майбутнього фахівця: орієнтація процесу освіти на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроєктування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості.

З'ясування сутності поняття «професійний саморозвиток» дає можливість автору окреслити його зміст: свідомо діяльність людини, спрямована на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія. Окрім того, професійний саморозвиток найважливіша компонента педагогічної діяльності, складова професійної компетентності педагога, що, й власне, визначає вектори її розвитку.

На думку В. Фрицко, в основі формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять такі підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний, що розглядається в контексті усвідомлення майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентісний, що розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють успішному розв'язанню ним фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний, який передбачає використання феномена культури як стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у його підготовці до

безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, що дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку [11].

Таким чином, вектори розвитку професійної самоосвіти, на нашу думку, впевнено зміщуються від мотиваційної сфери (прагнення до підвищення своєї кваліфікації, майстерності), когнітивно-діяльнісної (здібність до критичного сприйняття інформації, здатність і готовність до придбання нових знань) до оцінно-рефлексивної (здатність до осмислення результатів діяльності, оцінка себе і своїх здібностей, мотивів тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Запорукою успіху науково-практичних досліджень є необхідність постійного уточнення дефініцій, які в ньому вживаються, що викликано модернізацією сучасної вищої освіти, стрімкими процесами, які відбуваються в науці. У нашій публікації ми намагалися розширити інформаційне поле з проблеми формування векторів професійного саморозвитку в умовах компетентнісно орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО. З'ясували, що розвиток потреби в постійному самовдосконаленні потребує чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії, а також опанування як уміннями самостійно навчатися (інтелектуальні та організаційні уміння), так і професійними якостями (працьовитість, відповідальність, уважність, посидючість тощо). Успішність цього процесу забезпечується розробленою індивідуальною програмою вдосконалення, контролем з боку викладачів, постійним самоконтролем за її здійсненням.

Перспективи подальших розвідок вважаємо окреслення структури готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів в освітньому просторі ЗВО, проектування технології готовності до професійного саморозвитку, проблема компетентності професійного саморозвитку тощо.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / За ред. Н. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
2. Дубасенюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
3. Кузікова С. Аналіз чинників саморозвитку особистості в ракурсі функціонального напрямку в психології. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Максименка. Том Х. Частина 4. Київ, 2008. С. 298-307.
4. Лебедев О. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. N5. С.3-11.
5. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
6. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. N 1-2 (11-12). С.266-268.
7. Осипов П. Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки конкурентоспособных специалистов. *Образование и саморазвитие*. 2012. № 4. С. 3-8.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. N4. С.138-143/
9. Сластенин В. Педагогический процесс как система. Москва: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
10. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 232-235.
11. Фрицюк В. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. 364 с.

References

1. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka: Monohrafiia [State Vocational Education Standards: Theory and Methods] / Za red. N. Nychkalo. Khmelnytskyi: TUP Publ, 2002. 334 p. [in Ukrainian]
2. Dubaseniuk, O. (2011). Kontseptualni pidkhody do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky suchasnoho pedahoha [Conceptual approaches to the professional-pedagogical training of the modern teacher]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka Publ. 114 p. [in Ukrainian].
3. Kuzikova, S. (2008). Analiz chynnykiv samorozvytku osobystosti v rakursi funktsionalnoho napriamku v psykholohii [Analysis of factors of personality self-development in terms of functional direction in psychology] Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. Zbiryk naukovykh prats instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S. Maksymenka. Vol. 4. Kyiv, pp. 298-307. UP. 334 p. [in Ukrainian].
4. Lebedev, O. (2004). Kompetentnostnyy pokhod v obrazovanii [Competency approach in education] Shkolnye tekhnologii. N5. pp. 3-11. [in Russian].
5. Maralov, V. (2004). Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy [Fundamentals of self-knowledge and self-development]. 2-e izd., ster. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» Publ, 2004. 256 p. [in Russian].
6. Nahorna, N. (2007). Formuvannya u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii. [Formation of students' concepts of competence and competence]. Vychovannya i kultura. N1-2 (11-12). pp. 266-268. [in Ukrainian].
7. Osipov, P. (2012). Yedinstvo vospitaniya i samovospitaniya kak osnova podgotovki konkurentosposobnykh spetsialistov. [The unity of education and self-education as the basis for the training of competitive specialists]. Obrazovanie i samorazvitie. № 4. pp. 3-8. [in Russian].
8. Selevko, G. (2004). Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya [Competencies and their classification]. Narodnoe obrazovanie. 2004. N4. pp.138-143. [in Russian].
9. Slstenin, V. (2000). Pedagogicheskiy protsess kak sistema [Pedagogical process as a system]. M.: Izdatelskiy Dom MAGISTR-PRESS Publ, 2000. 488 p. [in Russian].
10. Khodan, O. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid d pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ. [Competent approach for training future specialists in universities] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriya «Pedahohika, sotsialna robota». Vol. 29. pp. 232-235. [in Ukrainian].
11. Frysytuk, V. (2016). Profesiyniy samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: a monograph]. Vinnytsia: Nilan LTD Publ. 364 p. [in Ukrainian].

В статті дослідницьке уваження автора сконцентровано на розширенні інформаційного поля педагогів по проблемі компетентно орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗВО. Обобщена трактовка поняття «компетентно

ориентированный подход». Подчеркнуто, что в условиях компетентно ориентированного подхода актуализируется проблема профессионального саморазвития будущего учителя, где обучение сконцентрировано на выходных результатах, а не на входных; учитывается преимущественно способность выполнения практических задач, но принимаются во внимание и знания. Выяснена сущность понятий: «саморазвитие» и «профессиональное развитие». Определены векторы профессионального саморазвития в современном образовательном пространстве ЗВО.

Ключевые слова: компетентно ориентированный подход, самообразование, саморазвитие, профессиональное саморазвитие.

The publication has stated both scientists and practitioners point on the requirements for graduates of educational institutions, mastering of not only the knowledge but also the ability to apply them in the process of independent scientific, research and creative activity, the ability to adapt quickly, to transform the world around you according to your needs. The purpose of our scientific exploration is to outline the leading vectors of professional self-development in the context of a competently oriented approach in the educational process of Higher Educational institutions. The formulated goal requires a number of tasks to be solved: 1) expanding the information field of educators on the problem of a competently oriented approach in the educational process; 2) clarification of the essence of the concepts: "self-development" and "professional self-development"; 3) defining the vectors of professional self-development in the modern educational space. We argued the competency-based approach contributing to the formation of the key and substantive competencies - complex personality traits that manifest themselves in the willingness and ability to act to accomplish the tasks. The problem of professional self-development of the future teacher has been actualized in the conditions of the competence-oriented approach. Theoretical analysis has allowed interpreting the essence of the concept of "professional development" through the lens of the concept of "self-development", especially since both concepts are in the interdisciplinary context of such sciences as philosophy, sociology, psychology, pedagogy. It has been found out that the professional development is inseparable from the personal one. Awareness of a professional role, understanding of possible professional steps and consequences, forecasting of professional activity and its prospects, ability to self-control and self-perfection form the initial base of development of the future professional, in particular the teacher.

Key words: competency-oriented approach, self-education, self development, professional self-development.

UDC 378:057.21(-032.32:-037.65)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-122-124

Tymkiv Nadiya Mykhailivna,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Ivano-Frankivsk national technical university of oil and gas, Ivano-Frankivsk

orcid id 0000-0002-5598-7717

MULTIDISCIPLINARITY AS A BASIS OF THE FUTURE PETROLEUM SPECIALISTS TRAINING

The article examines interaction of economic, scientific and technical factors in the petroleum training. To estimate efficiency of this training, multidisciplinary is considered essential. The significance of multidisciplinary in education under the condition of sharp growth in information activity and the increased role of intellectual property items in modern economy have been demonstrated. Multidisciplinary tasks of petroleum industry boost intensive international collaboration and intercultural cooperation. Petroleum engineering multidisciplinary can ensure not only a competitive position of a team, state economy in the international division of labour, it also helps to win the global competition in the relevant world markets, therefore, multidisciplinary really becomes a source of wealth.

Key words: multidisciplinary, multidisciplinary of petroleum education, multidisciplinary process, methodology, innovation, professional competences, multidisciplinary educational technologies.

The problem formulation. One of the key modern features is conditioned by changes in the development of social and economic civilization model stipulated by transition from consumer economy and trade in resources, commodities, and services to the society based on knowledge and the priority of knowledge economy (innovative economy). Nowadays innovations are introduced in all spheres of life: science, engineering, industry, education, business, and everyday life in the form of new tools and labor conditions, new technological aspects of production, new products and services, new research-production methods, new values, concepts, ways of understanding, complications, and improvements in quality of informative, structural and functional means of organization-management solutions. In general, innovations are conditioned by information technologies that cover all spheres of human life and have a tendency to double capacity within a year – exponential growth (technological singularity, “phase transition”) [5].

In fact, a society of competitive structure needs personnel ready and capable of inventory, innovative, managerial and rationalization activity, possessing interdisciplinary knowledge and tools of generating a reliable and effective solution with high level of novelty (petroleum education), innovativeness (social and commercial efficiency), reliability and responsibility, and strategies in development of invention “resource” in the professional petroleum sphere. In this case, multidisciplinary is a presentation of definite disciplines, their structures, and contents, specific methods at the level of integration (general unity) as a structuring single, particular, general one grounded on the integration of semantic and axiological criteria. The basis of learning process multidisciplinary is not in opposition of definite disciplines, but in their juxtaposition and

interconnection of content, methods, etc. Multidisciplinary is not a reflection of subjects or methods by science; it is inclusion of knowledge of subjects and methods of every science into united-integrated scientific world image. This integration requires system incorporation on the basis of common methods and tasks.

Traditionally, petroleum engineering education rests on the knowledge of physics, geology, chemistry and mathematics. Petroleum engineering ensures that energy will continue to be a key component to societal functioning and people’s everyday lives. Petroleum engineers solve important challenges that contribute to energy security and national prosperity. Petroleum engineers often work on global oil and gas projects in developing areas in Asia, Africa, South America and Eastern Europe. However, there are certain limitations in engineering evolution from a purely technical point of view [9].

The analysis of recent research. The issue of multidisciplinary has been attracting attention for a long period of time. Having performed theoretical analysis of relevant scientific literature we concluded that scholars all over the world had tried to study the impact of multidisciplinary on future specialists training for petroleum industry. L. Brown, A. Chan, G. Codner, J. Fishbein, J. Klein, A. Levine, A. Lidgett, W. Mayville, E. McGrath, R. Meeth, C. Nair, W. Newell, A. Patil, A. Repko, A. Russell, M. Tarvainen, N. Walker, T. Williams and others have elaborated research into the use of interdisciplinary, analyzed the changes occurring within higher education systems in the context of interdisciplinarity. A detailed analysis of the common terminology in this area can be found in studies completed by L. Ackoff, T. Ausburg, J. Borland, V. Budanov, W. Green, H. Jacobs, J. Moran,

N. Nychkalo, O. Shcherbak and others as well as in the proceedings of international conferences held in recent decades, including those held under UNESCO auspices.

The objective of this article is to focus on the anticipated impact on multidisciplinary theory of enlarged conceptions of multidisciplinary, such as those espoused by often European transdisciplinary and by the science of team science in the petroleum engineering training.

Results of the investigation. Nowadays, the notion of multidisciplinary becomes an integral part of pedagogical, philosophical, psychological, social and other sciences. It is a hotly debated issue in many countries. Multidisciplinary of learning process includes convergence of knowledge and divergence of opportunities, engineering, technological, social and economic sciences and humanities, spheres of culture and spiritual concepts, in this way having a dialectic and synergetic influence on drastic changes in culture, economy, engineering and technology, spiritual life, promoting development of educational integrative programmes to increase their ideality. Multidisciplinary of petroleum engineering education minimizes the knowledge (methodologization) within one discipline and discovers it in a new perspective maximizing it in other disciplines.

Educators started the process of moving discussions from definitions to practice. The works by A. Repko are the most notable and favorably reviewed. The scholar discussed multidisciplinary extremely interesting, not only within educational context, but also within scientific one [8]. On the whole, when investigating multidisciplinary, the researchers took into account both educational and scientific factors and extended the theories that already existed to include the new phenomena.

Over the past few years, the interest in and need for curriculum integration has intensified throughout many countries and particularly in Ukraine. The initial profound methodological work to reflect discussions of multidisciplinary in higher education was "Handbook on the Undergraduate Curriculum" by A. Levine where the whole chapter was devoted to multidisciplinary studies. The scholar strongly believed that multidisciplinary is "a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession" [6].

The outstanding American researcher H. Jacobs made a significant contribution to the discussion of multidisciplinary and multidisciplinary curriculum. The scholar examined various models and approaches to interdisciplinary design for the past fifteen years, and she pointed out two problems in interdisciplinary courses: the potpourri problem and the polarity problem [4]. As for the first problem, H. Jacobs has considered that many units become a sampling of knowledge from each discipline. For instance, if the subject is Ancient Egypt, there will be a bit of history about Ancient Egypt, a bit of literature, a bit of the arts, and so forth. Hirsch (1974) and Bloom (1987) [3; 1] have criticized this approach for its lack of focus. Unlike the disciplines that have an inherent scope and sequence used by curriculum planners, there is no general structure in multidisciplinary work. Curriculum developers themselves must design a content scope and sequence for any multidisciplinary unit or course. The polarity problem is explained in such a way that multidisciplinary and the discipline fields have been seen as an either/or polarity, which has promoted a range of conflicts. Not only does the curriculum design suffer from a lack of clarity, but real tensions can emerge among teachers. Some feel highly territorial about their subjects and are threatened as new views of their subject are promoted. There is a need for both multidisciplinary and discipline-field perspectives in design.

To avoid these two problems, effective multidisciplinary programs must meet two criteria. They must have carefully conceived design features: a scope and sequence, a cognitive taxonomy to encourage thinking skills, behavioral indicators of attitudinal change, and a solid evaluation scheme. They have to use both discipline-field-based and multidisciplinary experiences for students in the curriculum.

Knowledge is growing at exponential proportions in all areas of study. If you look at one field, such as science, you see the remarkable degree of specialization that has resulted from research and practice. Each area of the curriculum has the blessing and burden of growth. The

curriculum planner must wrestle not only with what should be taught but what can be eliminated from the curriculum.

To put it brief, the concept of multidisciplinary involves a transdisciplinary perspective as "a way to expand the scientific outlook considering any phenomenon outside the framework of any single scientific discipline" [7]. The idea of synthesis and integration of knowledge, that lies in the foundation of this principle probably have more than one millennium already [2]. Multidisciplinary provides information knowledge conductivity of educational environment, its transparency, continuity, consistency, and compatibility. In the process of education multidisciplinary the task is set to develop isomorphism of semantic thinking structures in different disciplines. It contributes to mutual understanding by the experts in different scientific fields and opens the floodgates for metadisciplinary and transdisciplinarity.

Theoretical knowledge plays a particular role under such conditions (in contrast to industrial society where empirical approach prevailed) providing intellectual technologies and intellectual organizations. It is explained by the fact that information is not creative power if it fails to be meaningful, realized, comprehensive, minimized to theoretical concept, i.e. it has not become structural knowledge yet, i.e. based on methodology. Hence, the major productive force of the modern society becomes a subjective factor depending on level of human development, human thinking, human place and role in social-business system, conditions of interaction with Nature.

Afterwards, there is a necessity, a demand for new research and engineering, educational, and social and economic paradigm, new methods, the elements of which are: „holistic approach, principle of all-encompassing unity; environmental awareness (in ideological aspect); harmony in interaction of a man, machine, object, information, and nature; principle of system synergy, principle of refilling; self-organization (self-regulation, self-discovery, reflection); systematic thinking; „metasystematic thinking; logical principle of included fourth (metasystem, transdimentions); openness (continuity, consistency, commensurability); interactions, but not struggle; ecological and aesthetic and economic principles, eco-design; dialectic synergy of freedom, debt, justice, and responsibility; new consumption and production models; cooperation (solidarity, collaboration, additionality, replenishment, respect, tolerance), but not competition; temporal unity (principles of actualization, history, futurism); dialectic and synergy of the unity, whole, and completeness.

Nevertheless, to achieve this goal, one needs, first of all, multidisciplinary of learning process focused on human consciousness development and the level of staff's moral, social-economic, professional experience (competencies). There is a need for not only professional training of a prospective petroleum engineer, but also formation of integral, cultural personality capable of living in harmony in the world, society, in time and in its entirety.

Conclusions and further research perspectives. The multidisciplinary of petroleum education is based on network interaction of studied disciplines. It is pedagogical integration in the complex of natural, engineering, technological, mathematical, social and economic, legal, philosophic, and humanitarian knowledge. Besides, multidisciplinary of education develops a uniform, integrated, dynamically interactive, recursive-continual, dialectic and synergetic, fractal and holographic existence image and relevant mode of student thinking. Petroleum education multidisciplinary, its content and structure may be referred to the category defining quality of education and personal culture in post-industrial period. Improvement and extension of education due to its multidisciplinary introduces the relevant content of invariant part of petroleum learning process which is so necessary in modern conditions, when one should response to new social challenges, new technologies, and new markets quickly and adequately, making decisions in the unbalanced condition of uncertainty keeping balance of mobility and stability. Transition to multidisciplinary of education is neither technological nor conceptual one. It is the problem of values, rational will, and choice.

References

1. Bloom A. The Closing of the American Mind. New York: Simon and Schuster, 1987. – 391 p.
2. Chan D. A global engineer for the global community. Policy Engagement. – 2009. – Vol. 1, № 2. – P. 4–9.
3. Hirst P.H., Peters R.S. "The Curriculum". In Conflicting Conceptions of Curriculum, edited by E. Eisner and E. Vallance. Berkeley, Calif.: McCutchen, 1974. – 200 p.
4. Jacobs H.H. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. – Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 99 p.
5. Kurtsveil R., Grossman T. Transcend: Nine steps towards eternal life. Kindle Edition, 2009. – 480 p.
6. Levine A. Handbook on the undergraduate curriculum. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. – 662 p.
7. Patil A. Global accreditation for global engineering attributes: A way forward. 2008. Mode of access: <http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/services/Download/cqu:4206/ATTACHMENT01?open=true>
8. Repko A. Interdisciplinary Research: Process and theory. Los Angeles: SAGE Publ., Inc, 2nd rev. ed. 2011. – 544 p.
9. Tarvainen M. Engineering education and interdisciplinary studies, 2006. – Mode of access: <http://www.pantaneto.co.uk/issue22/tarvainen.htm>

В статье рассматриваются основные аспекты взаимодействия научно-технических и экономических факторов, учитываемых при подготовке нефтегазовых кадров. В контексте решения проблем акцентируется на использовании междисциплинарности при оценке эффективности обучения. В статье обосновывается необходимость применения междисциплинарных образовательных технологий при подготовке специалистов нефтегазового дела. Показана важность междисциплинарности образования в условиях резкого роста информационной активности и возрастания роли объектов интеллектуальной собственности в современной экономике.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарность нефтегазового образования, междисциплинарный процесс, методология, инновация, профессиональные компетенции, междисциплинарные образовательные технологии.

Визначено, що для освітніх програм академічного бакалаврату міждисциплінарність має спрямовуватися не тільки на об'єднання професійних і спеціальних компетенцій, а й на поглиблення вибірково професійних компетенцій. Випускникам освітніх програм академічного бакалаврату за спеціальністю 185 «Нафтогазова інженерія та технології» необхідно бути готовими до комплексної інженерної діяльності, до вирішення комплексних інженерних проблем, пов'язаних із дослідженнями, аналізом і проектуванням об'єктів, систем і процесів на основі базових знань математики, природничих, технічних та інших наук, які відповідають напряму підготовки, а також спеціалізованих знань, у тому числі міждисциплінарних, що відповідають профілю. Наголошується на необхідності вмінь майбутніх інженерів-нафтовиків ефективно діяти індивідуально і в команді, зокрема мати і навички лідерства; бути готовим до управління міждисциплінарними проектами, володіти принципами менеджменту, здійснювати ефективну комунікацію в суспільстві і професійному товаристві. Показано, що вимоги до міждисциплінарності у вищій освіті нафтогазового профілю послідовно посилюються і в програмах магістратури за спеціальністю 185 «Нафтогазова інженерія та технології». Зазначено, що комплексна інженерна діяльність, до якої готується випускник магістратури, суттєво впливає на суспільство і навколишнє середовище і має суттєві соціальні та екологічні наслідки. Звернуто увагу на те, що випускник такої освітньої програми має вирішувати технічні проблеми з урахуванням юридичних і культурних аспектів, питань охорони здоров'я і техніки безпеки, усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення. Теоретично обґрунтовано необхідність міждисциплінарних модулів у навчальному плані, які забезпечують інтеграцію набуття випускниками професійних та універсальних, у тому числі особистісних і міжособистісних, компетенцій, а також досвіду створення технічних об'єктів, процесів і систем.

Ключові слова: міждисциплінарність, міждисциплінарність нафтогазової освіти, міждисциплінарний процес, методологія, інновация, професійні компетенції, міждисциплінарні освітні технології.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.2.016:81-028.31

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-125-128

Дем'яненко Світлана Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», м. Переяслав

orcid.org/0000-0002-0161-7024

ІНТЕГРАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО ТА РУХОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної дошкільної освіти – інтеграції мовленнєвого та рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Науковий аспект дослідження полягає у висвітленні теоретичних засад фізіологічної та психолого-педагогічної природи взаємозв'язку мовлення та рухової активності дитини. Акцентована увага на важливості мовленнєво-рухової активності дитини старшого дошкільного віку буденної (повсякденне життя дитини) та нормованої – спеціально організованої вихователем (заняття, ігри) з врахуванням її як індивідуально-генетичної потреби.

Ключові слова: рухова активність, мовленнєвий розвиток дітей, особистість дитини дошкільного віку, гра дошкільника, сенситивний період розвитку мовлення дітей.

Постановка проблеми. Дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом становлення особистості дитини в тому числі розвитку всіх сторін її мовлення. Оволодіння рідною мовою, починаючи з раннього та в дошкільному віці, є істотною умовою вирішення завдань інтелектуально-пізнавального, естетичного і морального становлення дітей в максимально сенситивний період їхнього розвитку та підготовки до навчання в школі. Однак, у даний час спостерігається критична ситуація у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку, що обумовлено рядом специфічних факторів, які впливають на розвиток їхніх вербально-комунікативних функцій: істотне зниження обсягу «живого» спілкування батьків і дітей; глобальна «гатжетизація» суспільства, яка знижує рівень рухової активності й провокує захворювання опорно-рухової та інших систем організму. Прогресуюче падає рівень мовної культури в суспільстві. Стимування у такий спосіб мовленнєвого розвитку в сенситивний для нього період може вплинути на загальні вектори розвитку особистості в цілому. За таких умов соціально-вербальної дійсності ігровий потенціал дитини, втілений у провідній діяльності дошкільників – гри виявляється у мовленнєво-руховій активності. Гра виступає діяльністю, через яку реалізуються аспекти інтеграції змісту і завдань різних освітньо-розвивальних галузей. Очевидно, що мовленнєва і рухова діяльність дітей тісно пов'язані між собою. Інтегруючись вони виступають невіддільними, адже діяльнісно-рухові (ігрові) потреби у бутті дитини породжують та мотивують мовленнєву діяльність, яка в свою чергу забезпечує вербальну комунікацію, яка супроводжує рухову активність дитини. Водночас, інтеграція рухового та мовленнєвого розвитку в ігровій діяльності дозволяє у старших дошкільників удосконалювати рухи та дії, забезпечувати біологічні потреби в фізичних рухах та активізувати при цьому мовлення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На сьогоднішній день у системі дошкільної освіти існує однастижна позитивна позиція – прийняття провадження інтеграційних процесів у практику роботи закладів дошкільної освіти як життєвої необхідності (А. Богуш, Г. Беленька, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко та ін.).

У сучасній науці поняття інтеграції розуміють як поєднання деяких освітніх елементів, перехід кількості в якість. У Великому тлумачному словнику української мови інтеграція визначається як доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи.

За системного підходу інтеграція визначається як процес взаємодії двох і більше систем із метою створення нової, яка

набуває нових ознак завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів [4, с.428].

Американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку про те, що інтегрувати означає поєднувати частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії. В загальнонауковому аспекті поняття «інтеграція» Н. Антонов, визначає як природне протиставлення поняттю «диференціація» та наголошує на високому рівні системності: процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [2, с. 7].

Аналіз філософських робіт І. Блауберг, Б. Кедрова, В. Лектоського та ін. показує, що в сучасній науці під інтеграцією розуміється не об'єднання безлічі елементів, пов'язаних лише ситуативно. Інтеграція – внутрішньо взаємопов'язана та взаємообумовлена цілісність, яка має властивості, що відсутні у компонентах, із яких вона складається і забезпечує відкриття нових зв'язків і відношень між компонентами шляхом включення в нові системи взаємозв'язку [10, с. 275].

На думку М. Поддякова, Р. Чумичової та ін., діти глибше усвідомлюють зміст освітніх завдань, якщо його представлено в різноманітних зв'язках і відношеннях. У експериментальних дослідженнях деяких зарубіжних авторів велика увага приділяється використанню засобів фізичного виховання з метою корекції психічних і психомоторних відхилень. Ними було доведено позитивний вплив проведення коригуючих програм фізичного виховання на психомоторний розвиток дитини. Так, інститут Евана Томаса в Честнат Хіллі, (Філадельфія) будує свої програми випереджаючого розумового розвитку дітей на фундаменті фізичних вправ, що включають основні рухи, плавання, вправи для рук і пальців, що забезпечує не тільки фізичний, а й інтелектуальний розвиток дитини [16, с. 55].

У гри слово допомагає дитині виявити свої думки і почуття, зрозуміти переживання партнера, узгодити з ним свої дії. З розвитком мовлення пов'язані всі вміння та навички, які дитина набуває. У практиці сучасних закладів дошкільної освіти для мовленнєвого розвитку використовуються всі види ігрової діяльності в залежності від віку дитини. О. Ушакова стверджує, якщо гру організувати певним чином, то в ній активізується і розвивається мовлення. Відбувається засвоєння не тільки рухів, а й слів, при цьому формуються психоемоційні, інтонаційні й вербальні навички, які сприяють формуванню у дітей готовності до спілкування та мовленнєвого розвитку [13, с.114-115].

Як зазначав В. Сухомлинський, що витоки здібностей і

обдарування дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші нитки – струмочки, які живлять джерело творчої думки. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина. Це його твердження можна віднести до кожної діяльності дошкільника. Тому без розвитку дрібної моторики неможливий розвиток мозкової діяльності, логічного і просторового мислення, а також і мовлення.

Мета статті: розкриття акцентів інтеграції мовленнєвого та рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Результати дослідження. В появі та розвитку мовлення у дитячому віці й протягом усього життя значну роль відіграє руховий аналізатор (М. Красногорський, М. Бернштейн, П. Ананьєв, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко та ін.). М. Красногорським є доведений факт (1910 р.). Моторна зона кори головного мозку – руховий аналізатор – забезпечує аналіз, синтез і диференціацію умовних рухових рефлексів, а отже руховий аналізатор мовлення властивий людині, аналізує та узагальнює всю діяльність мозку та забезпечує створення мовленнєвих умовних реакцій у відповідь на подразники, що надходять із усіх аналізаторів [9, с. 27-69]. Про нерозривність зв'язку між мовним і руховим розвитком дитини свідчать наукові дослідження фізіологів, психологів, логопедів та ін. На розвиток мовлення дітей впливає рухова активність, яка є невід'ємним компонентом мовленнєво-рухового розвитку. На думку багатьох фізіологів, гігієністів та лікарів рухова активність із перших років життя дитини є запорукою і необхідною умовою розвитку та формування всіх систем і функцій організму. Повноцінна рухова активність дитини стимулює мовленнєвий розвиток і впливає на розвиток пізнавальних процесів, розгортання вищих психічних функцій, центри реалізації яких зосереджені в лівій лобовій частині кори головного мозку.

Рухова активність дитини розглядається як індивідуальна генетична потреба в різному рівні рухів і залежить від типологічних особливостей нервової системи окремої дитини. При цьому, за даними дослідників, оптимальний фізичний розвиток і функціональний стан організму дитини досягається при руховій активності у 4 роки – 12–13 тис. локомоцій, у 5 років – 14–15 тис., у 6 і 7 років – 15–16 і 17–18 тис. рухів відповідно (О. Демидова).

Із сказаного слідує, що розвиток мовлення тісно пов'язаний з розвитком дрібної моторики м'язів пальців рук. Крім того, руховий та мовленнєвий центри в корі головного мозку мають схожу фізіологічну функцію та впливають один на одного. Науковцями та практиками доведено, що розвиток дрібних м'язів пальців рук безпосередньо впливає на мовленнєвий розвиток дитини. Розмальовки, складання лото, мозаїки, пазли, різноманітні конструктори мають позитивний розвивальний вплив на дитину. Рухливі ігри та вправи також надзвичайно корисні для дітей як раннього так і дошкільного віку малоактивних в діалозі, які відповідають переважно одним словом, відчують труднощі у веденні діалогу, у відображувальній грі віддають перевагу простим маніпуляціям із іграшками, рідко супроводжують свої дії мовленням.

Руховий аналізатор дуже рано досягає високої досконалості: людині з дитинства доступні такі тонкі й точні рухові акти як письмо, малювання, гра на музичних інструментах, говоріння, що вимагають диференційованих реакцій багатьох м'язових груп [16, с. 46]. Саме тому важливо з раннього дитинства, а особливо у старшому дошкільному віці розвивати мовно-рухову активність дітей, яка стане підґрунтям подальшого психічного та особистісного зростання. Мовно-рухову активність можна поділити на мимовільну (буденну) активність, яка проявляється в процесі самостійних мовно-рухових дій дітей (повсякденне життя у ЗДО), та цілеспрямовану (регламентовану) – у ході проведення освітньо-розвивальної роботи з мовленнєво-рухової діяльності, де мовленнєво-рухова активність нормується за обсягом мовленнєвого та інтенсивністю рухового навантаження, а також за тривалістю мовленнєвого та рухового компонентів у режимі дня старшої групи

закладу дошкільної освіти. Вихователю дітей ЗДО важливо знайти оптимальне співвідношення спеціально організованої та спонтанної мовленнєво-рухової активності дітей, щоб запобігти перевантаженню і втоми.

У своїх працях Ю. Змановський зауважував, що збільшення рухової активності позитивно впливає на функціональний стан головного мозку. В свою чергу недостатня рухова активність призводить до зниження обміну речовин в організмі, зниження швидкості передачі інформації від м'язових рецепторів у мозок. Це зменшує обмінні процеси в тканинах мозку і призводить до порушень його регулюючої функції. У той момент, коли дитина починає словом супроводжувати дію, називає предмети підключаються кінестетичні відчуття і встановлюється зв'язок між слуховою, зоровою і мовленнєво-руховою зонами [5, с. 5-6]. Дослідження фізіологів (П. Анохін, М. Жинкін та ін.) свідчать про те, що зони кори головного мозку, які відповідають за сприйняття і моторну організацію мовлення, функціонально пов'язуються між собою і можна спостерігати у відповідь на словесний вплив дорослого словесну реакцію дитини, яка може поєднуватися з рухами діями [1, с. 149], [6, с. 204].

Процес становлення регулювальної, планувальної функції мовлення на думку О. Лурії відбувається наступним чином: спочатку мовленнєве висловлювання констатує вже виконану дію, потім воно набуває характер планування дії, і першим етапом планування дії є планування для інших (дитина звертається до дорослого і називає йому свою майбутню дію), наступним – планування для себе (мовленнєве регулювання власної поведінки). З часом звернення до зовнішньої сторони мовлення стає зайвим, і планування перетворюється у внутрішньо-мовленнєве [12, с. 52].

У результаті досліджень М. Кольцової зроблено висновок, що рухи є найважливішим засобом, який сприяє розвитку мозку в цілому, а також таких його функцій, як мова і мислення. Однак, незважаючи на фундаментальні наукові й практичні доробки в цьому напрямку, в закладах освіти (ЗДО, ЗОШ I-III ступенів) спостерігається зниження рухової активності дітей, що порушує баланс у діяльності дитини і реалізації її біологічних потреб у рухах.

Виходячи з проаналізованих досліджень глибинних аспектів породження мовлення та рухової активності дітей дошкільного віку доходимо висновку про те, що ефективний розвиток мовлення доцільно інтегрувати з руховим, послуговуючись грою. Гру розглядають як діяльність, через яку реалізуються різні аспекти інтеграції, в тому числі інтеграції змісту і завдань мовного та рухового розвитку [8, с.5]. Головне завдання таких ігор – дотримання правил, вони вимагають довільної поведінки і, в свою чергу, формують її, а також вирішують конкретні завдання мовленнєвого та рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Під час щоденного перебування дитини у закладі дошкільної освіти (прогулянка, заняття, режимні моменти, ігри та ін.) важливо якомога більше розмовляти з дитиною. Особливо звертати увагу на те, щоб діти називали, повторювали назви предметів, дії у повсякденній діяльності, в іграх із ровесниками, виявляли комунікативну активність: ініціювали розмови, висловлювалися, використовуючи якомога більше різних елементів функціонально-смыслових типів мовлення, таких як розповідь, опис, міркування, пояснення, уміли звертатися із запитаннями, проханнями; дотримувалися культури розмовного мовлення. Були рухливими та розмовляючими, а не скучними мовчунами. Основні зусилля батьків та вихователів мають спрямовуватися на активне пізнання дитиною суспільного середовища через мовно-рухову активність. Йдеться не лише про знання назв, призначення, властивостей різних предметів, а й про вміння жити у злагоді з ними, користуватися за призначенням, діяти безпечно й продуктивно.

Входячи у світ міжособистісних стосунків, між дітьми з'являються конфлікти із-за відсутності вміння правильно налагоджувати взаємостосунки. Конфлікти часто виникають як результат скупі вербально-рухової взаємодії. У старшому

дошкільному віці діти продовжують навчатися вирішувати складні, в більшості, однотипні ситуації, поступатися один одному та узгоджувати свої дії з іншими. Для цього використовують такі стимулятори як мовленнєві форми взаємодії: дражнилки, лічилки. Часто для обслуговування ходу ігрових взаємодій, діти використовують фольклорні тексти (ігрові приспівки, наприклад, «Цить не плач – спечем калач, усім роздамо, а тобі не дамо...») (потішка); «Іди, іди дощику, зварим тобі борщику...» (закличка); «Жадіна, жадіна, жадіна-помадіна...» (дражнилка); «Раз, два, три, чотири, п'ять – вийшов Зайчик погулять» (лічилка) та ін.).

З віком ускладнюється мовленнєво-рухова здатність дітей. Вони вже самостійно орієнтуються в мовленнєвих ситуаціях та виконанні рухів і дій. Віднаходять власні форми словесної поведінки без опори на традиційні дитячі кліше, які склалися на основі індивідуального емоційного досвіду. Розвивальні мовленнєво-рухові ігри: «Про ляльку розповідай і крокуй вперед», «Істинне, неістинне», «Скажи команду – виконай виправу», «Вітер дихає в лице» та ін.; сюжетно-рольові ігри «Дитячий садок», «Магазин», «Будівельники», «Поліцейські» та ін.; ігри з

конструкторами; сприяють навичкам говоріння. Беручи на себе роль «учня», «вихователя» та ін., в сюжетно-рольовій грі дитина намагається бути збіраною, підкоряє свої дії законам життя в колективі, команді. Бажання гратися примушує переборювати незручності та обмеження в грі. Життя дітей старшого дошкільного віку в іграх розширює потенційні можливості впливу на їхній мовленнєво-руховий розвиток.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Інтеграція мовного і рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку полягає в природі їхнього мислення, диктується об'єктивними законами вищої нервової діяльності, особливостями психології та фізіології, пояснюється біологічним феноменом, який характеризується інтенсивним дозріванням організму і формуванням психіки. Таким чином, інтеграція мовного і рухового розвитку старших дошкільників у грі є науково обгрунтованою і має позитивний вплив на мовленнєве і рухове зростання дітей в освітньому просторі закладу дошкільної освіти та передбачає створення перспективних інтегрально-розвивальних мовленнєво-ігрових технологій.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Академия медицинских наук СССР. Москва: 1975. 447 с.
2. Антонов Н. С. Интеграційна функція навчання К.: Освіта, 1989. 304 с.
3. Бернштейн Н.А. Очередные задачи нейрофизиологии в свете современной теории биологической активности. Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 3-7.
4. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000. К.: Ірпін, Перун. 2005.
5. Змановський Ю. Що може дитина: нейропсихологічні аспекти дошкільного виховання. Дошкільне виховання. 1981. № 10. С. 6-7.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: 1958. 370 с.
7. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: 2004. 224 с.
8. Комарова Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. Москва: 2010. 144 с.
9. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. Москва: 1958. С. 27-69.
10. Крулехт М.В. Проблема интеграции в современной педагогике. Проблемы педагогики и психологии. 2012. № 3. С. 257-261.
11. Крутий К.Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Ніжин, 2006. № 5. С. 6-9.
12. Лурія А.Р., Юродович Ф.А. Речь и развитие психических процессов у ребенка (экспериментальные исследования). Москва, 1956. 94 с.
13. Никифорова Т.И. Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста. Дошкольный возраст. 2007. № 3. С. 114-115.
14. Павлов И.П. Полное собрание трудов. Москва, 1947. С. 337.
15. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. Москва, 1984. 159 с.
16. Шишкина В.А. В детский сад – за здоровьем: пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошкольного образования. Минск, 2006. 184 с.

References

1. Anohin, 1975 – Anohin P.K. Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem [Essays on the Physiology of Functional Systems]. Akademiya medicinskih nauk SSSR. Moskva: 1975. 447 s.
2. Antonov, 1989 – Antonov N. S. Intehratsiina funktsiia navchannia [Integration Function of Learning]. K.: Osvita, 1989. – 304 s.
3. Bernshtejn, 1966 – Bernshtejn N.A. Ocherednye zadachi nejrofiziologii v svete sovremennoj teorii biologicheskoy aktivnosti [Next Tasks of Neurophysiology in the Light of Modern Theory of Biological Activity] Voprosy psihologii. 1966. № 4. S. 3-7. S. 5.
4. Busel, 2005 – Busel V.T. Velykyi tлумachnyi suchasnoi slovnyk ukrainskoi mowy [The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian]: 250000. K.: Irpin, Perun. 2005.
5. Zmanovskiy, 1981 – Zmanovskiy Yu. Shcho mozhe dytyna: neiropsykhologichni aspekty doshkilnoho vykhovannia [What Can a Child Do: Neuropsychological Aspects of Preschool Education] Doshkilne vykhovannia. 1981. № 10. S. 6-7.
6. Zhinkin, 1958 – Zhinkin N.I. Mehanizmy rechi [Mechanisms of Speech]. Moskva: 1958. 370 s.
7. Kolcova, 2004 – Kolcova M.M., Ruzina M.S. Rebenok uchitsya govorit. Palchikovyj igrotrening [The Child Learns to Speak. Finger Game Training]. Ekaterinburg: 2004. 224 s.
8. Komarova, 2010 – Komarova T. S. Integraciya v sisteme vospitatelno-obrazovatelnoj raboty detskogo sada [Integration in the System of Educational Work of Kindergarten]. Moskva: 2010. 144 s.
9. Krasnogorskij, 1958 – Krasnogorskij N.I. Vysshaya nervnaya deyatel'nost' rebenka [Higher Nervous Activity of the Child]. Moskva: 1958. S. 27-69.
10. Kruleht, 2012 – Kruleht M. V. Problema integracii v sovremennoj pedagogike [The Problem of Integration in Modern Pedagogy] Problemy pedagogiki i psihologii. 2012. № 3. S. 257-261.
11. Krutij, 2006 – Krutij K. L. Terminologichne pole innovacij v doshkilnij osviti [Terminological Field of Innovation in Preschool Education] Naukovy zapiski Nizhinskogo derzhavnogo universitetu im. M. Gogolya. – Nizhin, 2006. № 5. S. 6-9.
12. Luriya, 1956 – Luriya A.R., Yurodovich F.A. Rech i razvitie psichicheskikh processov u rebenka (eksperimentalnye issledovaniya) [Speech and Development of Mental Processes in a Child (Experimental Studies)]. Moskva, 1956. 94 s.
13. Nikiforova, 2007 – Nikiforova T.I. Razvitie rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Speech development for Senior Preschool Children]. Doshkol'nyj vozrast. 2007. № 3. S. 114-115.
14. Pavlov, 1947 – Pavlov I.P. Polnoe sobranie trudov [Full collection of works]. Moskva, 1947. S. 337.

15. Fedorenko, 1984 – Fedorenko L.P. Zakonomernosti usvoeniya rodnoy rechi [Patterns of Mastering Native Speech]. Moskva, 1984. 159 s.

16. Shishkina, 2006 – Shishkina, V. A. V detskiy sad – za zdorov'em : posobie dlya pedagogov, obespechivayushih poluchenie doshk. Obrazovaniya [Into a Kindergarten for Health: A Guide For Educators Providing Board. Education]. Minsk, 2006. 184 s.

Статья посвящена актуальной проблеме современного дошкольного образования – интеграции речевого и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Научный аспект исследования заключается в освещении теоретических основ физиологической и психолого-педагогической природы взаимосвязи речи и двигательной активности ребенка. Акцентируется внимание на важности речевой двигательной активности ребенка старшего дошкольного возраста будничной (повседневная жизнь ребенка) и нормированной – специально организованной воспитателем (занятия, игры) с учетом ее как индивидуально-генетической потребности.

Ключевые слова: двигательная активность, речевое развитие детей, личность ребенка дошкольного возраста, игра дошкольника, чувствительный период развития речи детей.

The article is devoted to the actual problem of modern preschool education, namely the integration of the senior preschool children's speech and motor development in game activities. The scientific aspect of the article is to cover the theoretical basis of the physiological and psychological-pedagogical nature of the relationship between a child's speech and a motor activity, which is explained by the biological phenomenon, which is characterized by the body intense maturation and the psyche formation. The introduction of the speech and motor development integration into the practice of preschool education institutions as a vital necessity is analysed. A children's play is considered as an activity through which the various integration aspects are realized, including the integration of the content and tasks of linguistic and motor development. The article focuses on the importance of a senior preschool age child speech and motor activity of everyday life (the child's daily life) and normalized – specially organized by tutor (classes, games) with regard to it as an individual-genetic need. The methodological aspect presents some practical tools (didactic games and exercises) for the development of the senior preschool children speech and motor activity, which reveal the essence of the process of the motor and speech development integration. The main task of the developed games is the observance of the rules, which require arbitrary behavior and shape it, solve the specific tasks of the senior preschool children speech and motor development. Attention is drawn to the fact that the efforts of parents and teachers are directed to the child's active learning a social environment through the language and motor activity in games. It was in the everyday activity and the specially organized by adult one, in games with peers when we activated children to name objects, actions, stimulated a communicative activity: initiated conversations, utterances, using elements of different functional-semantic types of speech, such as story, description, reasoning, explanation; the ability to handle questions, requests; to adhere to the culture of a spoken language; to be mobile and talkative, not tight-lipped.

Key words: motor activity, speech development of children, preschool child personality, pre-schooler's play, sensitive period of the children's speech development.

УДК 37:005.322:316.647.5:373.2.091.113(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-128-132

Добош Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання толерантності керівників закладів дошкільної освіти; визначено актуальність формування толерантності як професійно важливої якості особистості керівника; представлено структуру професійно важливих якостей; розкрито специфіку формування професійної толерантності як якості майбутніх керівників ЗДО під час професійної підготовки.

Ключові слова: толерантність, професійна толерантність, управлінська толерантність, управлінська некомпетентність, толерантні установки, професійна підготовка, якості керівника.

Постановка проблеми. Суспільні процеси, що відбуваються останнім часом у нашій державі, потребують орієнтації керівників закладів дошкільної освіти на толерантну взаємодію, як основу успішного і ефективного управління. Ефективне здійснення управлінської діяльності в сучасних динамічних умовах пов'язане не лише з професійними знаннями, уміннями і навичками фахівця, але і з його особистісними характеристиками, серед яких виокремлюємо професійну толерантність. Наявність професійної толерантності у сучасного керівника, вимушеного зважати на різноманітні зміни і невизначеність в управлінській діяльності, обумовлена тим, що керівникові необхідно «...вчитися знаходити єдність і гармонію, без яких усе це різноманіття не лише не має сенсу, але і небезпечно для людства і його майбутнього» [1]. Значний потенціал для формування професійної толерантності керівників закладів дошкільної освіти має система вищої освіти, в межах якої здійснюється професійна підготовка.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідники Г. Бардієр, В. Бойко, І. Гриншпун, Н. Маркова, М. Мацковский, Н. Недорезова, Г. Олпорт, Г. Солдатова займалися вивченням толерантності і виділяють декілька її видів: політичну, міжнаціональну, расову, релігійну, гендерну, вікову, фізіологічну,

сексуально-орієнтаційну, географічну, міжкласову, маргінальну, освітню, управлінську, професійну.

Проблеми розвитку толерантності, толерантних установок в галузі освіти розглядаються в дослідженнях Н. Асташової, А. Байбакова, С. Братченко, О. Брюховецької, О. Винославської, Б. Гершунського, П. Комогородова, І. Крутової, В. Маралова, В. Сітарова, О. Стрельцової, О. Шавриної та інших. У працях О. Бандурки, М. Вудкока, А. Журавльова, В. Казміренка, Л. Карамушки, А. Кітова, Н. Коломійського, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Третьяченко, Д. Френсіса, Ю. Швалба, А. Шмельова, В. Шепеля та інших вивчалися професійно важливі якості особистості управлінців.

Для визначення змісту й алгоритму формування професійної толерантності керівників освітніх організацій значну роль відіграють: підходи, що розкривають сутність змісту, форм, методів активної соціально-психологічної підготовки (Ю. Смельянов, В. Зливков, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Петровська, В. Татенко, Н. Хряшова, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.); психолого-педагогічні принципи впровадження інноваційних форм та методів навчання у професійній підготовці та післядипломній освіти (О. Бондаренко, В. Моляко та ін.). Професійну толерантність керівників досліджувала О. Брюховецька,

яка виділяє власне управлінську толерантність, що складається з: толерантності до невизначеності в діяльності керівника (коли керівник може ефективно діяти в ситуації невизначеності); толерантності до змін; толерантності до професійних стресів [3].

За безумовної важливості цих досліджень одним із найменш досліджених аспектів є формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій (загалом і керівників закладів дошкільної освіти, зокрема. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила мету статті.

Мета статті: охарактеризувати толерантність як професійно важливу якість майбутнього керівника закладу дошкільної освіти та її формування в процесі фахової підготовки.

Результати дослідження. Стародавні філософи застерігали: «Трьох речей потрібно уникати (в житті): ненависті, заздрості та презирства». З огляду на це висловлювання, визначимо смислове навантаження поняття «толєрантність». Слово «толєрантність» походить від латинського *tolerans*, яке має значення «носити, витримувати, терпіти, виявляти стійкість, витривалість». У англійській мові існує два терміни, які вживаються при характеристиці толєрантності. Термін «*tolerance*» означає прийняття позиції іншого, а термін «*toleration*» – терпляче ставлення до чогонебудь, з чим людина не погоджується [14].

Короткий політологічний словник визначає «толєрантність» як терпиме ставлення до чужих думань, поглядів, позицій, вірувань, які не збігаються з власними [9]. Толєрантність – це складне й багатогранне утворення і є важливою якістю особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що, в свою чергу, сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації, це якість, яка виявляється у повазі до інтересів, почуттів, думок, звичаїв, вірувань, політичних уподобань та позицій інших людей. Толєрантність є взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків [10]. У загальноприйнятому контексті, толєрантність – це якість особистості, яка базується на прагненні прийняти і зрозуміти точку зору іншого, ні в якому разі не спростовуючи впевненість у власних позиціях; здібності до розумного компромісу, що переслідує мету культурного з'ясування розбіжностей [13, с. 35]. У Декларації принципів толєрантності говориться, що «толєрантне ставлення один до одного, солідарність, діалог і взаєморозуміння повинні стати нормою поведінки і дій усіх людей без винятку, соціальних груп, політичних партій, громадських організацій і рухів, адже толєрантність є не тільки важливим принципом, а й необхідною умовою соціально-економічного розвитку людства» [4].

У контексті нашого дослідження це означає вміння краще зрозуміти себе та різні категорії працівників дошкільного закладу, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу та довіру. Толєрантність є необхідною умовою успішної управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти. Керівник є ключовою фігурою в управлінні освітньою організацією. Здійснюючи вплив на співробітників, керівник повинен спонукати їх до належного виконання службових обов'язків, не порушуючи законних прав працівників. Керівники – категорія працівників, які професійно здійснюють управління людьми, відповідальні за отримання результатів від конкретних зусиль інших людей, котрі працюють як індивідуально, так і об'єднані в групи чи організації [7]. Більшість учених висувають положення про те, що особистість керівника, який є носієм певного образу, іміджу навчального закладу і здатний забезпечити його конкурентоздатність в системі надання освітніх послуг, фактично визначає обличчя закладу освіти, діяльність педагогічного колективу.

Відповідно до існуючих у науковій літературі підходів, структура професійно важливих якостей включає три основні елементи, які потрібні й достатні для реалізації тієї або іншої продуктивної діяльності:

1) здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою для успішного здійснення будь-якої продуктивної діяльності (як загальні, так і часткові; як переважно природжені, так і переважно соціальні);

2) соціально-психологічні характеристики особистості – психологічні особливості індивіда, які забезпечують успішне виконання ним певної діяльності (інтереси, мотиви, цінності, стосунки з оточенням та ін.);

3) знання і навички (знання основ сучасного менеджменту організацій, загальнокультурні, економічні, педагогічні, психологічні знання; інтелектуальні, аналітичні, прогностичні, проєктивні мобілізаційні, рефлексивні, інформаційні, перцептивні, комунікативні вміння) [11]

Професійно важливі якості керівника закладу освіти можна розподілити на три групи: 1) якості, в яких виражається відношення до праці: ініціативність, наполегливість, новаторство, добросовісність, дисциплінованість та інші; 2) якості, які характеризують ставлення керівника до підлеглих та оточуючих: комунікабельність, емпатія, відкритість, ввічливість, стресостійкість, гнучкість, демократичність та інші; 3) якості, які виражають ставлення до самого себе: почуття власної гідності, самокритичність, асертивність, рефлексивність, самооцінка та інші [3, с. 120-121].

Поряд з вказаними професійно важливими якостями кожен успішний керівник володіє певними особистісними властивостями, які формують систему професійно важливих якостей, яка відрізняється певною специфікою у конкретній галузі управління. У процесі формування стосунків у закладі сучасний керівник повинен: визнавати важливість, первинність працівника як особистості; враховувати не тільки успішність, результативність праці (зовнішні показники), але і постійну мотивацію до ефективної роботи, до поступового саморозвитку (внутрішній стан підлеглих). Такий підхід до особистості підлеглого вимагає від керівника високого рівня толєрантності, орієнтації на толєрантну взаємодію, як основу успішної, ефективної управлінської діяльності. Керівництво / управління містить в собі особливі ситуації, протиріччя яких необхідно вирішувати в самому процесі професійної діяльності, саме це і викликає необхідність наявності у керівника закладу освіти таких якостей як доброзичливість, справедливність, зацікавленість, товариськість, здатність і вміння співпереживати, емпатія, толєрантність тощо. Толєрантність є однією з найголовніших професійно важливих якостей в діяльності керівника, ознакою його впевненості в своїх позиціях, відсутності страху порівняння з іншими, страху втрати особистої унікальності, відкритості до змін, до наставництва, вміння завжди бачити шляхи особистого зростання [6; 13].

Розглянувши і проаналізувавши різноманітні підходи до розуміння феномена «толєрантність», зважаючи на специфіку управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти, ми розглядаємо професійну толєрантність керівника ЗДО на індивідуальному рівні у вигляді професійно важливої якості особистості, яка виробляється в процесі професійної взаємодії, зумовлюється особистісними характеристиками та характеризується наявністю постійного контакту з людьми, розумінням і прийняттям своєрідності, індивідуальності іншої людини, умінням приховувати і згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммуікабельними якостями підлеглих, відсутністю категоричності в оцінці людей, відсутністю агресивності в стосунках, дружельобністю, витримкою і самовладанням, справедливостю, об'єктивністю, терпимістю до психологічного комфорту партнера, умінням враховувати особливості характеру, звичок, установок інших людей, визначає здатність регулювати свою поведінку відповідно до законів і норм професійної діяльності, спрямованість і принципи взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, вимагає постійного особистісного зростання і вдосконалення.

Навколо професійної толєрантності формуються необхідні уміння і навички. Вона створює особистісну спрямованість, систему ставлень, визначає вибір стратегій поведінки і мотивацію розвитку тих або інших якостей. Таким чином, професійна толєрантність є інструментом успішної самореалізації керівника закладу дошкільної освіти. У професійній діяльності керівника часто виникають такі

ситуації, коли погляди, ідеали і спосіб життя його підлеглих відрізняються від відповідних уявлень управління. Тому, слід відмітити, що характеризувати суть поняття «толерантності» можна тільки у взаємозв'язку з поняттям «іншості» / «іншого» (інших культур, ідеалів, представлень, переконань тощо), що відрізняється від власних установок людини або соціальної групи. Дотримання керівником у професійній діяльності толерантних установок сприяє створенню для усіх учасників освітнього процесу комфортних умов взаємодії, нейтралізації агресивних, конфліктних взаємин, а також є показником особистісного рівня керівника, готового вдосконалювати свій професійний рівень, характер і стиль поведінки через контакти з іншими поглядами і практичними діями. Толерантний керівник вимоги ставить у формі порад, консультацій. Головний спосіб впливу на людину – заохочення за прояв ініціативи.

Слід наголосити, що на характер стосунків впливає управлінська некомпетентність керівників. Спостерігаємо, що до керівництва здебільшого приходять люди із загостреною потребою у владі, незадоволеними амбіціями, завищеною самооцінкою і часто низьким рівнем управлінських знань. Ті керівники, що не мають управлінських знань, розуміють під управлінням наступне: управляти – означає давати розпорядження, команди і контролювати їх виконання. Через управлінські стосунки здійснюється влада. А влада є протилежністю толерантності. Влада на основі сили перетворює управлінську діяльність на насильницький процес. Якщо керівник стає менш терпимим до своїх підлеглих, то з толерантного керівника він перетворюється на авторитарного, у якого в пріоритеті агресія, жорсткість. Авторитарний керівник перешкоджає у висловлюванні своєї точки зору і прояву ініціативи. Поведінка такого керівника характеризується зверхністю та неповагою до особистості підлеглої, переслідуванням за критику. Авторитарні лідери нетерпимі до думки своїх підлеглих, грубі і нешанобливі у спілкуванні з ними, що внаслідок призводить до досить напруженої обстановки в дошкільному закладі, конфліктних ситуацій, до створення негативного соціально-психологічного клімату усередині робочих груп.

Одним з найважливіших шляхів підвищення якості освіти майбутніх фахівців є приведення змісту освіти у відповідність до сучасних потреб суспільства. Метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них професійної толерантності як складової ефективно професійної підготовки майбутнього керівника у закладі вищої освіти. Дослідники О. Балл, І. Грішан, Л. Даниленко, І. Семенова стверджують, що толерантність як особистісна риса не властива людині і може ніколи не з'явитися, не будучи спеціально сформована, саме тому освітній процес повинен включати формування цієї якості особистості, оскільки успішна взаємодія між людьми залежить від їх здатності бути толерантними.

Отже, формування професійної толерантності майбутнього керівника розглядається нами як одне з пріоритетних напрямів освітнього процесу вищої школи. Оскільки сьогоднішні студенти, зокрема спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Управління закладами освіти») – це майбутні керівники, які мають бути підготовлені до вирішення завдань професійної діяльності, то вважаємо, що професійну толерантність потрібно цілеспрямовано формувати.

У контексті нашого дослідження поняття «формування толерантності» ми розуміємо як становлення, придбання сукупності стійких властивостей і якостей толерантності. Удосконалення змісту професійної підготовки керівників закладів дошкільної освіти з метою формування у них професійної толерантності ми

вважаємо у включенні в програму навчальної дисципліни професійного спрямування «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» змістового модулю «Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки». Вважаємо, що формування професійної толерантності майбутнього керівника ЗДО може забезпечуватися ігровими педагогічними технологіями, в основі яких гра як вид діяльності студентів. Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником освітнього процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв'язання проблем. Освітній процес в університеті має бути спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього керівника, бути імітацією того середовища, в якому йому доведеться працювати, виробляти у студентів уміння і навички розв'язання практичних завдань і психологічних ситуацій.

Для проведення занять з дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» передбачаємо використовувати імітаційні, рольові та операційні ігри. Під час проведення занять - імітаційних ігор студенти імітують діяльність певного закладу дошкільної освіти. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання документа, методики організації та проведення тренінгових занять тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність. У рольових іграх відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі [5].

Також з метою формування професійної толерантності керівників ЗДО можна використовувати такі інноваційні форми навчання, як Кейс-стаді, дискусії, «мозковий штурм», комп'ютерне тестування тощо. А формування навичок продуктивного спілкування і взаємодії в процесі навчання; розвиток умінь аргументувати свою точку зору, чітко формулювати і ясно викладати думки; розвиток здатності аналізувати складні ситуації, причини їх виникнення, виявляти головне і другорядне, знаходити способи і засоби рішення допоможе застосування інноваційних методів навчання: інноваційні лекції (міні-лекція; проблема лекція; лекція-брейнстормінг; лекція-дискусія; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку); інноваційні семінарські заняття (семінар - «круглий стіл»; семінар-дискусія; семінар-конференція); інноваційні практичні заняття (застосування психологічних тренінгів (із проведенням аналізу управлінських ситуацій, тематичних дискусій, ділових і рольових ігор, вправ); метод проєкту; метод портфоліо (Performance Portfolio or Portfolioc Assessment) [3]. Таким чином, використання інноваційних засобів навчання підвищує ефективність викладання та дозволяє залучити до активної форми роботи студентів різного рівня знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Викладені вище позиції дають нам підставу зробити висновок, що професійна толерантність допомагає керівнику ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечує стійкість до професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Професійна толерантність є невід'ємною якістю зрілого керівника. За відсутності професійної толерантності в поведінці керівника проявляються агресивність, жорстокість, насильство. Тому професійну толерантність потрібно цілеспрямовано формувати в процесі професійної підготовки.

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є реалізація складової формування толерантності у зміст професійної освіти керівників закладів дошкільної освіти та аналіз одержаних результатів.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М.: Смысл, 1998. – 246 с.

2. Брюховецька О. В. Професійна толерантність керівників загальноосвітніх навчальних закладів: сутність, специфіка, структура / О. В. Брюховецька // *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ.* – 2016. – № 2(14). – [Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Issue: 2(14) Co-publ.: Publishing office : Accent Graphics Communications Hamilton, ON, 2016]. – С. 141–151. (іноземна).
3. Брюховецька О.В. Психологічні основи формування професійної толерантності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... доктора психол. наук ; 19.00.01 / Ін-т психології ім.Г.С.Костюка НАПН України, Київ, 2017. – 484с.
4. Декларація принципів толерантності (проголошена та підписана 16 листопада 1995 року) // Віче. – 2002. – № 1. – С. 53- 60.
5. Добош О.М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійного саморозвитку // *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць / гол.ред. Т.Д. Щербан.* – Мукачево : Видавництво МДУ, 2018. – №2(8). – С. 86-90
6. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академ. проект, 2004. – 176 с.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – Київ, 2000. – 286 с.
8. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.
9. Короткий політологічний словник / за ред. С. Г. Рябова, З. І. Тимошенко. – К. : 1991. – 220 с.
10. Матієнко О.С. Толерантність починається з учителя // *Рідна школа.* – 2005. – №6. – С. 4 – 6.
11. Освіта дорослих: енциклопед. словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; Нац. акад. пед. наук України ; Нац. акад. держ. упр. При Президенті України–Київ, 2014. – 496 с. Професійно-важливі якості (С. 344).
12. Ситаров В. А. Проблема насильства в релігійних, філософсько-педагогічних концепціях / В. А. Ситаров // *Педагогіка толерантності.* – 1998. – № 3–4. – С. 35.
13. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М., 1990. – 208 с.
14. Langerak E. Disagreement: Appreciating the Dark Side of Tolerance. – Online: [http:// www.stolaf.edu/people/langerak / Talks %20and %20Papers/ Tolerations_dark_side.html](http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html)

References

1. Asmolov A. H. 1998. Tolerantnost': razlychnye paradyhmy analiza [Tolerance: different paradigms of analysis]. In: *Tolerance in the Public Consciousness of Russia.* Moscow: Meaning.
2. Bryukhovets'ka, O.V., 2016. Profesiynna tolerantnist' kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: sutnist', spetsyfika, struktura [Professional tolerance of heads of secondary schools: nature, specificity, structure]. *Fundamental and applied research in the practices of leading scientific schools*, 2(14), pp. 141-151.
3. Bryukhovets'ka, O.V., 2017. Psykholohichni osnovy formuvannya profesiynoyi tolerantnosti u kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Psychological bases of formation of professional tolerance in heads of secondary schools]. Doctor of Psychological Sciences. Institute of Psychology. Named after H.S. Kostyuk NAPN of Ukraine. Kyiv.
4. Deklaratsiya pryntsyypiv tolerantnosti (proholoshena ta pidpysana 16 lystopada 1995 roku) [Declaration of Principles of Tolerance (proclaimed and signed on 16 of November 1995)], 2002. Viche,1, pp. 53- 60.
5. Dobosh, O.M., 2018. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity do profesiynoho samorozvytku [Preparing future preschool educators for professional self-development]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. «Pedagogy and Psychology» Series*, 2(8), pp. 86-90.
6. Kleptsova, E.Yu. 2004. Psykholohyya y pedahohika tolerantnosty [Psychology and pedagogy of tolerance]. Moscow: Academ. project.
7. Kolomins'kyy, N.L. 2000. Psykholohiya menedzhmentu v osviti (sotsial'no-psykholohichnyy aspekt) [Psychology of management in education (socio-psychological aspect)]. Kyiv.
8. Korolyuk, S.V. 2007. Rozvytok upravlins'koyi kul'tury kerivnyka zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu [Development of managerial culture of the head of a comprehensive educational institution]. Poltava.
9. Ryabova, S. H. and Tymoshenko, Z. I. eds., 1991. Korotkyy politolohichnyy slovnyk [Short Political Science Dictionary]. Kyiv.
10. Matiyenko, O.S. 2005. Tolerantnist' pochynayet'sya z uchytelya [Tolerance begins with the teacher]. *Home school*, 6, pp. 4-6.
11. Kremenya, V. H. and Kovbasyuk, Yu.V. eds., 2014. Osvita doroslykh [Adult Education]. Kiev.
12. Sytarov, V.A., 1998. Problema nenasyllyya v relyhioznykh, fylosofsko-pedahohycheskykh kontseptsyyakh [The problem of non-violence in religious, philosophical and pedagogical concepts]. *Pedagogy of tolerance*, 3–4, p. 35.
13. Shakurov, R.Kh. 1990. Sotsyal'no-psykholohycheskye osnovy upravlenyya: rukovodytel' y pedahohychesky kolektyv [Socio-psychological foundations of management: the leader and the teaching staff]. Moscow.
14. Langerak, E. Disagreement: Appreciating the Dark Side of Tolerance. [online] Available at: http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html.

В статье рассматриваются вопросы толерантности руководителей учреждений дошкольного образования; определены актуальность формирования толерантности как профессионально важного качества личности руководителя; представлена структура профессионально важных качеств; раскрыта специфика формирования профессиональной толерантности как качества будущих руководителей дошкольных учреждений во время профессиональной подготовки.

Ключевые слова: толерантность, профессиональная толерантность, управленческая толерантность, управленческая некомпетентность, толерантные установки, профессиональная подготовка, качества руководителя.

The article deals with issues of tolerance of heads at pre-school education institutions; tolerance forming as a professionally important quality of a leader; the structure of professionally important qualities of the head of the educational institution; the specifics of the tolerance formation in the course of vocational training. The purpose of the article is to characterize tolerance as a professional quality of the future head of a preschool education institution and its development. Considering the specific management activities of the heads of preschool education institutions, we consider the professional tolerance of the head at the individual level in the form of professionally important personality quality, produced in the process of professional interaction, determined by personal characteristics and characterized by understanding and individuality, individuality and acceptance.

The skill to hide and smooth out unpleasant feelings during the contacts, tolerance for psychological comfort, the ability to take into account the nature, habits, attitudes of other people, determines the ability to regulate behavior by the laws and norms of professional activity. Improvement of the content of vocational training of preschool education heads should be realized through the program of professionally oriented disciplines: "Organizational and managerial activity in preschool education", module "Formation of tolerance of professional qualities of professions in the professional training." We consider that the formation of professional tolerance of the future pre-school education head can be provided by game technologies as a type of student activity, use of simulation, role-playing and operating games, case studies, discussions, brainstorming, computer testing, innovative lectures, innovative seminars, innovative practical classes (application of psychological training (with the analysis of management situations, thematic discussions, business, and role-playing games, exercises), project method, method of the portfolio. Professional tolerance helps the leader effectively interact with all participants in the educational process, provides resilience to professional stress, and promotes effective career building.

Key words: tolerance, professional tolerance, managerial tolerance, managerial incompetence, professional training, qualities.

УДК 373.5.016:502/504:004.928(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-132-134

Ігнатишин Микола Іванович,

кандидат технічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве,

Горобець В'ячеслав Вікторович,

викладач,

Швардак Тарас Михайлович,

викладач,

Закарпатський машинобудівний технікум, с.м.т. Дубове

ЗАСТОСУВАННЯ АНІМАЦІЇ ТА BYOD - ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У роботі розглядаються деякі можливості технології BYOD. Проведено аналіз наукових публікацій, пов'язаних з перспективами даної технології. Описано досвід застосування мобільних пристроїв в роботі викладача. Апробовані засоби технології BYOD в освітньому процесі ліцею та вузу. Розглянуто проблему використання освітніх технологій у розвитку уяви учнів, запропоновано пакети комп'ютерних програм для візуалізації навчального матеріалу з фізики, при вивченні геометричної оптики, побудові зображень в опуклій лінзі. Метою роботи є побудова математичної моделі оптичної лави. Метод дослідження передбачає побудову програми та анімації в пакеті Mathcad. Розроблена програма дозволяє змінювати вихідні дані, фокусну відстань, розмір лінзи та тіла, відстань тіла до лінзи.

Ключові слова: освітні технології, комп'ютерні технології, викладання, анімація на уроках фізики, технології BYOD.

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]. Тому, на сьогоднішній день актуальним є активне впровадження комп'ютерних технологій безпосередньо в навчальні дисципліни як природничо-наукового, так і гуманітарного циклів [2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У зв'язку з поширенням смартфонів (планшетів) і технологій пов'язаних з ними, зросла актуальність концепції BYOD. Дослідний переклад англійського виразу Bring Your Own Device - «принеси з собою свій пристрій». У 2005 році авторський колектив на чолі з Рафаелем Баллагасом в роботі «BYOD: Bring Your Own Device» вперше розглянув різні типи взаємодій персональних пристроїв з іншими більшими пристроями і дисплеями, Патрік Бодіш, Натаніел Гуд і Пол Стюарт розглянули поєднання технології дисплея з технікою візуалізації [1].

Е. Л. Тележинська і О. Б. Дударєва [2] знаходять позитивні сторони впровадження моделі BYOD в освітній процес в тому, що учень або студент вже добре знайомий з функціями власного пристрою.

А. Г. Дубинським в роботі [3] описаний ряд заходів з інформатизації медичної академії (м. Дніпро), зокрема впровадження технології BYOD. За їхніми оцінками 50% учнів та першокурсників мають особисті смартфони, а до старшого курсу це число наближається до ста відсотків, що говорить про реальну доступність цієї технології.

Авторський колектив на чолі з П.Г. Матухіним [4] використовують хмарний диск One-Drive, розміщений на порталі Microsoft, що дозволяє переглядати вміст файлів як веб-сторінки. Також вони використовують чат Messenger і можливості Skype, інтегрованих у середовища хмарного диска MS OneDrive.

А. Г. Горбушин [5] зазначає, що робота з моделлю BYOD вимагає від учителя високого рівня інформаційної компетентності, а тенденція такої бурхливої інформатизації в навчальному процесі,

впливає на зміну форм і методів роботи вчителів. Також автор вважає, що мобільні пристрої повинні використовуватися як засоби доступу до додаткового, не основного контенту, наприклад, в презентації у вигляді посилань в формі QR-кодів, за якими учні зможуть подивитися додаткову інформацію [5].

Отже, концепція BYOD є актуальною в розвитку та застосуванні сучасних освітніх технологій.

Мета статті: розробити програму та динамічну анімацію в пакеті Mathcad з побудови зображень в лінзах засобами геометричної оптики для учнів загальноосвітньої школи.

Результати дослідження. Вихідні дані: $a := 2.5$ - розмір тіла, $d := -20$ - відстань тіла до лінзи, $F := 5$ - фокусна відстань лінзи. Розмір стрілки $\Delta := 0.5$ - ширина, $l := 1$ - довжина, $\Lambda := 10$ - довжина променя.

$$\text{Програма анімації: } f(d) := \frac{d \cdot F}{d + F}, \quad f(d) = 6.667 -$$

відстань зображення тіла до лінзи.

Введемо декотрі оператори мови Mathcad [7].

$X := \text{ORIGIN}$

$Y := \text{ORIGIN} + 1$

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

Функція відрізка-лінії на площині:

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

$$\text{Точки } A(d) := \begin{pmatrix} d \\ 0 \end{pmatrix}, \quad B(d) := \begin{pmatrix} d \\ a \end{pmatrix} - \text{точки тіла, } B_0 := \begin{pmatrix} 0 \\ a \end{pmatrix} -$$

точка заломлення паралельного променя над оптичним центром

лінзи.

$$A_1(d) := \begin{pmatrix} f(d) \\ 0 \end{pmatrix}, B_1(d) := \begin{pmatrix} f(d) \\ \frac{a}{d} \cdot f(d) \end{pmatrix} \text{ - точки зображення тіла,}$$

Оптичний центр та фокус лінзи:

$$O := \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, F_o := \begin{pmatrix} F \\ 0 \end{pmatrix}$$

$$L_{11}(d, K) := \text{Line}(B(d), O, K),$$

$$L_{12}(d, K) := \text{Line}(O, B_1(d), K),$$

$$L_2(d, K) := \text{Line}(B(d), B_0, K),$$

$$L_3(d, K) := \text{Line}(B_0, B_1(d), K),$$

Промені до лінзи:

$$\text{rays}(d, K) := \text{augment}(L_{11}(d, K), L_2(d, K))$$

$$\text{rays}_1(T, K) := \begin{cases} \text{augment}(L_{12}(T, K), L_3(T, K)) & \text{if } f(T) \geq 0 \\ i\text{-augment}(L_{12}(T, K), L_3(T, K)) & \text{otherwise} \end{cases}$$

Промені після лінзи:

$$\text{rays}_2(T, K) := \begin{cases} \text{augment}(L_{12}(T, K), L_3(T, K)) & \text{if } f(T) < 0 \\ i\text{-augment}(L_{12}(T, K), L_3(T, K)) & \text{otherwise} \end{cases}$$

$$L_4(d, K) := \text{Line}(A(d), B(d), K) \text{ - тіло,}$$

$$L_5(T, K) := \begin{cases} \text{Line}(A_1(T), B_1(T), K) & \text{if } f(T) \geq 0 \\ i\text{-Line}(A_1(T), B_1(T), K) & \text{otherwise} \end{cases}$$

Зображення.

$$L_{51}(T, K) := \begin{cases} \text{Line}(A_1(T), B_1(T), K) & \text{if } f(T) < 0 \\ i\text{-Line}(A_1(T), B_1(T), K) & \text{otherwise} \end{cases}$$

Лінза:

$$L_1 := \begin{pmatrix} 0 \\ 5 \end{pmatrix} L_2 := -L_1, \text{ Lens}(d, K) := \text{Line}(L_1, L_2, K)$$

$$\Delta_v := \begin{bmatrix} \sqrt{\frac{\Delta}{1 + \left(\frac{e_{1X}}{e_{1Y}}\right)^2}} \\ -\left(\frac{L_{1X}}{L_{1Y}}\right) \cdot \sqrt{\frac{\Delta}{1 + \left(\frac{e_{1X}}{e_{1Y}}\right)^2}} \end{bmatrix}$$

Опукла лінза:

Точки стрілки:

$$S_{Lu} := \left(1 - \frac{1}{|L_1|}\right) \cdot L_1 + \Delta_v$$

$$S_{Ru} := \left(1 - \frac{1}{|L_1|}\right) \cdot L_1 - \Delta_v$$

$$S_{Ll} := \left(1 - \frac{1}{|L_2|}\right) \cdot L_2 + \Delta_v$$

$$S_{Rl} := \left(1 - \frac{1}{|L_2|}\right) \cdot L_2 - \Delta_v$$

Увігнута лінза:

Точки стрілки:

$$S_{Lu} := \left(1 + \frac{1}{|L_1|}\right) \cdot L_1 + \Delta_v$$

$$S_{Ru} := \left(1 + \frac{1}{|L_1|}\right) \cdot L_1 - \Delta_v$$

$$S_{Ll} := \left(1 + \frac{1}{|L_2|}\right) \cdot L_2 + \Delta_v$$

$$S_{Rl} := \left(1 + \frac{1}{|L_2|}\right) \cdot L_2 - \Delta_v$$

$$d := d \quad T \equiv -17 + \frac{\text{FRAME}}{240},$$

$$\text{Arr}_u(K) := \text{augment}(\text{Line}(S_{Lu}, L_1, K), \text{Line}(L_1, S_{Ru}, K))$$

$$\text{Arr}_l(K) := \text{augment}(\text{Line}(S_{Ll}, L_2, K), \text{Line}(L_2, S_{Rl}, K))$$

$$\text{Bt}(d, K) := \begin{cases} \text{Line}\left[O, \frac{-(B_1(d) - O) \cdot \Lambda}{|B_1(d) - O|} + O, K\right] & \text{if } f(d) < 0 \\ \text{Line}(O, O, K) & \text{otherwise} \end{cases}$$

$$\text{Bon}(d, K) := \begin{cases} \text{Line}\left[B_0, \frac{-(B_1(d) - B_0) \cdot \Lambda}{|B_1(d) - B_0|} + B_0, K\right] & \text{if } f(d) < 0 \\ \text{Line}(O, O, K) & \text{otherwise} \end{cases}$$

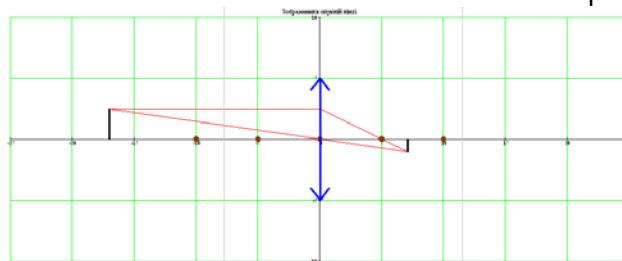


Рис.1. Зображення в опуклій лінзі.



а



б

Рис. 2. QR - код анімації зображення в лінзі на Google диску (а – опукла лінза, б – увігнута лінза).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті розроблено програму в пакеті Mathcad, що буде зображення тіла в опуклій та увігнутій лінзах. Вихідні параметри програми: розмір лінзи, розмір тіла та фокусна відстань лінзи. Положення тіла відносно оптичного центра лінзи є змінний параметр, що дозволяє спостерігати побудову зображення в динаміці. Побудова зображення, в опуклій та увігнутій лінзах, може бути зроблена для таких випадків: тіло знаходиться за подвійним фокусом, тіло знаходиться у подвійному фокусі, тіло знаходиться між подвійним фокусом та фокусом, тіло знаходиться в фокусі, тіло знаходиться між фокусом та оптичним центром лінзи. Науковою новизною роботи є розміщення анімації на Google – диску та

застосування QR – коду для доступу учнів з власного смартфона, тобто застосовано BYOD – технологію при вивченні теми «Побудова зображення в лінзі». Практичною значущістю є те, що вивчення геометричної оптики, в даному випадку, дало можливість поєднати три дисципліни: фізику, математику та інформатику. Таке поєднання дисциплін можливе завдяки особливості пакету MathCad. Mathcad зручно використано для спостереження побудови зображення в динаміці, що активізує процес пізнання закономірностей геометричної оптики. Подальша робота передбачає динамічну анімацію побудови зображень в мікроскопі й телескопі та визначенні педагогічних умов впровадження їх в освітній процес загальноосвітньої школи

Список використаних джерел

1. Patrick Baudisch, Nathaniel Good, and Paul Stewart. Focus plus context screens: combining display technology with visualization techniques. In *Proceedings of the 14th annual ACM symposium on User interface software and technology*, pages 31–40. ACM Press, 2001.
2. Тележинская Е. Л., Дударева О. Б. Мобильное образование – инструмент современного педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №2 (27). С.88-94.
3. Дубинский А.Г. Информатизация образовательного процесса: несколько простых решений. [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/784.pdf> (дата обращения: 21.09.2017).
4. Матухин П.Г., Грачева О.А., Эльсгольц С.Л., Певницкая Е.В. Табличная организация образовательного контента как основа BYOD комплекса поддержки и контроля обучения иностранных студентов физике и русскому языку физики на базе облачного ресурса MS ONEDRIVE. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://inforino2016.mpei.ru/transfer2pub> (дата обращения: 21.09.2017).
5. Горбушин А. Г. Использование технологии byod (bring your own device) в образовательном процессе // Актуальные проблемы современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А.; Научный Центр "Аэтерна". 2014. С. 58-60.

References

1. Patrick Baudisch, Nathaniel Good, and Paul Stewart. Focus plus context screens: combining display technology with visualization techniques. In *Proceedings of the 14th annual ACM symposium on User interface software and technology*, pages 31–40. ACM Press, 2001.
2. Telezhinskaya EL, Dudareva OB Mobile education - a tool of the modern teacher // Scientific support of the system of professional development. 2016. №2 (27). P.88-94.
3. Dubinsky AG Informatization of the educational process: a few simple solutions. [Electronic resource] // Access mode: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/784.pdf> (access date: 21.09.2017).
4. Matukhin PG, Gracheva OA, Elsgolts SL, Pevnitskaya EV Tabular organization of educational content as a basis of BYOD complex of support and control of training of foreign students in physics and Russian language of physics on the basis of the cloud resource MS ONEDRIVE. [Electronic resource] // Access mode: <http://inforino2016.mpei.ru/transfer2pub> (access date: 21.09.2017).
5. Gorbushin AG The use of byod technology (bring your own device) in the educational process // Actual problems of modern science: Collection of articles of the International scientific-practical conference. Editor-in-Chief: Sukiasyan AA; Aeterna Science Center. 2014. S. 58–60.

В работе рассматриваются некоторые возможности технологии BYOD. Проведен анализ научных публикаций, связанных с перспективами данной технологии. Описан опыт применения мобильных устройств в работе преподавателя. Апробированы средства технологии BYOD в образовательном процессе лицея и вуза. Рассмотрена проблема использования образовательных технологий в развитии воображения учеников, предложено пакеты компьютерных программ для визуализации учебного материала по физике, при изучении геометрической оптики, построении изображений в выпуклой линзе. Целью работы является построение математической модели оптической скамьи. Метод исследования предполагает построение программы и анимации в пакете Mathcad. Разработанная программа позволяет изменять исходные данные, фокусное расстояние, размер линзы и тела, расстояние тела до линзы.

Ключевые слова: образовательные технологии, компьютерные технологии, преподавания, анимация на уроках физики, технологии BYOD.

BYOD is first mentioned in the university work of Raphael Ballagas. BYOD became popular after its introduction by Intel According to Intel, the number of mobile devices used at work has increased to 30,000 and it is estimated that approximately 70 percent of its employees will use their own devices. BYOD peaked in popularity when Citrix Systems and Unisys highlighted their approach to this new trend and saw it as a way to enable consumers to connect with companies. The paper considers some possibilities of BYOD technology as a tool for implementing STEAM-education. The expediency of using high-tech mobile devices in the educational process in teaching physics, which are characterized as a trend BYOD (Bring Your Own Device). From the point of view of STEAM-education, the use of BYOD brings many useful features: instant data capture; convenient scanning of QR-code; free access to E-resources; instrumental and resource support of the student's cognitive activity outside the school; use of multifunctional educational applications, etc. The analysis of the scientific publications connected with prospects of the given technology is carried out. The experience of using mobile devices in the work of a teacher is described. Proven means of BYOD technology in the educational process of lyceum and university. The problem of using educational technologies in the development of students' imagination is considered, packages of computer programs for visualization of educational material in physics, in the study of geometric optics, construction of images in a convex lens are proposed. The aim of the work is to build a mathematical model of optical lava. The research method involves building a program and animation in the Mathcad package. The developed program allows you to change the original data, focal length, lens and body size, body to lens distance.

Key words: educational technologies, computer technologies, teaching, animation in physics lessons, BYOD technologies.

УДК 371.213.8

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-135-139

Карташова Любов Андріївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пліш Ірина Валеріївна,

кандидат педагогічних наук,

Спеціалізована школа-дитсадок «Лісова казка», м.Київ

ЦИФРОВИЙ ПОРЯДОК ДЕННИЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ: СПРЯМОВАНІСТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті, на основі здійснення аналітичного огляду характеристик та особливостей процесу цифровізації в Європейському Союзі, розглянуто тенденції цифрового суспільства, цифрові тренди та виклики для освіти України, гармонізації освітніх тенденцій з європейськими та світовими науковими ініціативами. Опрацьовано шляхи розв'язання проблем, які сформовані процесом цифровізації суспільства та його впливом на розвиток системи освіти. Уточнено, що перед вітчизняною освітою постала задача розроблення підґрунтя неперервного навчання, сприяння розробленню гнучких підходів до надання та отримання якісної освіти і заохочення до креативного мислення. Авторами зазначено, що відповідно великого значення набуває підготовка команди для її виконання, адже відсутність підготовки системи освіти до впливу «цифрового вихору» може стати величезною загрозою для розвитку країни.

Ключові слова: цифрові технології; інформаційно-комунікаційні технології; цифровізація, освіта, система, освітній процес, цифрова компетентність, цифровий інтелект.

Постановка проблеми. Стрімкий рух цифровізації суспільства виокремлює інформаційні технології (ІТ) та цифрові технології (ЦТ) в основоположний інструмент управління всіма галузями: промисловості, сільського господарства, будівництва, освіти тощо. Нині, як можна відзначити, традиційні ланцюжки створення цінностей руйнуються, а міжгалузеві межі загладжуються. Через активне залучення функцій цифрових технологій змінюється цінність продуктів та послуг, протікання фізичних процесів та використання даних, котрі стали цифровими трендами, перетворюючись на сервіси та стають частиною цифрової економіки. Цифровими трендами вважаються напрями розвитку цифрових технологій. Так, ключовими цифровими трендами називають [3]: дані, які стають головним джерелом конкурентоспроможності; розвиток сфери Інтернет-речей (Internet of things, IoT); цифрові трансформації як окремого бізнесу, так і цілих секторів; економіка спільного користування (sharing economy); віртуалізація фізичних інфраструктурних ІТ-систем; штучний інтелект (artificial intelligence (AI)); цифрові платформи.

У той же час ключовим фактором долучення молоді до цифрового ринку праці став розвиток їх цифрових та підприємницьких компетентностей. В еру цифровізації в авангарді стануть ті, хто не буде уникати впливу потоку цифровізації та будуть захоплені його течією або будуть затягнуті «цифровим вихором» (Digital Vortex). Саме такий термін дослідники бізнес-школи IMD (Швейцарія) застосовують, щоб показати, як, на перший погляд, невеликі, іноді непомітні зміни, набираючи «вихрову» швидкість, перетворюються на величезні світові трансформації: «так відкриваються нові можливості, яких не існувало, так народжуються знання та інформація, яких не було, так з'являються бізнес-моделі, які навіть не можна було уявити – так вихор «цифровізації» трансформує наше життя» [7].

Стає зрозумілим, що переможцями стануть ті, хто зможе притерпітися до змін, викликаних «цифровим вихором» та не буде боятися мислити масштабно. Цифрові технології можуть стати основою доброти України – адже вони породжують цифровий світ, де формуються нові можливості для кожного. Проте, слід враховувати, що в цифровому світі завжди треба бути готовими до переми́н різного характеру: як до кращих, так і до гірших. Цифрові технології формують нові тенденції в усіх галузевих напрямках. Як стверджує В. Биков «це зумовлює як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професій. Нині під впливом новітніх інформаційних технологій відбуваються процеси цифрової трансформації суспільного розвитку настільки фундаментальні й глобальні, що, крім позитивного впливу, закономірно несуть з собою серйозні проблеми, загрози і ризики в

разі недооцінки нових факторів і умов» [2, с.2].

Слід зауважити, що про цифрову трансформацію, як невинний процес, світ твердить вже більше 20-ти років, однак про цифровізацію освіти, як незворотний процес, йдеться лише останнім часом. Освіта нашої держави, так само як і будь-яка інша галузь, очікує зміни моделей навчання саме завдяки цифровим трансформаціям. У підґрунті стратегії розвитку освіти має знаходитись сформований на державному рівні порядок денний або адженда «цифровізації» як перспективна основа діяльності. Цифрова адженда має показати освітянам з чого розпочати, чи вони вже розпочали рух в ногу зі світом, чи готові до перетворень? Якщо – ні, то якою може бути в перспективі вартість невдачі?

У світі багато закладів освіти різних країн вже інвестують в технологію підвищення результативності освіти та якості навчання, але недостатньо інтегрують її із додатками, які використовуються як закладом, так і педагогами та учнями/студентами. Із досвіду можна припустити, що багатьом із них не вистачає ІТ-інфраструктури – автентичного цифрового простору, цифрових робочих місць тощо. Отже, цифрова трансформація, створення цифрового простору та цифрових робочих місць – це досить глибокі теми, які потребують ретельного огляду.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Дослідженню цифровізації та її впливу на розвиток освіти присвячено багато робіт відомих світових науковців, серед яких: В. Биков, А. Гуржій, О. Спірін, Н. Морзе, Т. Anderson, В. Vedrenne-Cloquet, Dron J., D. Newman. З аналізованих робіт виявлено кілька визначень терміну «цифровізація» (англ.: digitalization) – це [3]: впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу, будівництва тощо; перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів); перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн).

Проте, ми погоджуємось з тим, що цифровізацію варто розглядати як інструмент, а не як самоціль. Цифровізація освіти України має потребувати нових форм солідарності, партнерства і співробітництва системи освіти та держави [1]. Як свідчить В. Vedrenne-Cloquet: «Поступове оцифрування освіти повинно розглядатися як тривалий прилив, який може бути «супердивідендом освіти», що покращує економіку в усьому світі. Однак, незважаючи на зміну парадигми цифрових технологій, їх впровадження залишається значно повільнішим, ніж це спостерігається в інших галузях. Переосмислення «цифрової освіти як послуги» може прискорити інтеграцію інноваційних освітніх технологій та краще підготувати суспільство до зайнятості у 21 ст.» [10, с.1]. Слід погодитись із думкою, нині «є актуальними проблемами

адаптації та запровадження міжнародно визнаних процедур стандартизації, сертифікації фахівців освіти, зокрема педагогічних працівників, щодо володіння ІТ, формування і розвитку їх цифрових компетентностей» [2].

Мета статті: розглянути процес цифровізації суспільства та його вплив на освіту як систему та якість як результат.

Результати дослідження. Отже, цифровий вибух, який відбувається протягом останніх 20 років, змінює все: підприємництво, промисловість, освіту тощо. Протягом першого десятиліття цей процес відбувався досить повільно, але з часом він стає все швидшим, особливо така тенденція спостерігається за останні п'ять років. Світ рухається досить стрімко і стає все більш глобальним, мобільним і більш цифровим – сьогодні всі співпрацюють частіше, ніж раніше, використовуючи цифрові технології для роботи в командах, в різних регіонах і в режимі реального часу. Досліджуючи це явище, Європейська Комісія (ЕК) просуває різні ініціативи, спрямовані на: підвищення рівня цифрових компетентностей та навичок для фахівців та користувачів; модернізацію освіти в ЄС; використання цифрових технологій для навчання та розпізнавання й підтвердження цифрових компетентностей; передбачення та аналіз оновлених потреб у цифрових компетентностях і навичках.

Крім того, молоде покоління стає все більш досвідченим у використанні всіх наявних технологічних інструментів і вимагає ширшої свободи в управлінні діяльністю. Згідно з опитуванням, проведеним компанією Teknion [11]: а) 88% компаній пропонують своїм співробітникам персональні пристрої, такі як смартфони і планшети; б) 90% компаній планують збільшити свої інвестиції в технології, що забезпечують підвищення продуктивності, такі як голосова активація і складні відеоконференції; в) до 2015 р. програми мобільності на робочих місцях вже приносили кінцеву економію до 30%.

Європейська комісія розробила ініціативи для сприяння створенню Європейської освітньої зони, яка б дозволила молоді отримати найкращу освіту та знайти роботу на підприємствах Європи [6]. Бачення, яке знаходиться в підґрунті цієї політики, полягає в тому, що в Європейському Союзі (ЄС): навчання та викладання за кордоном має стати нормою; навчальні цени повинні визнаватися в усьому ЄС; знання двох мов, окрім рідної, має бути стандартним; кожен повинен мати доступ до якісної освіти, незалежно від соціально-економічного походження; люди повинні мати сильне відчуття своєї ідентичності як європейця, культурної спадщини Європи та її різноманітності. Нам імпонує підходи цифровізації освіти, які проголошує ЄС і саме тому було прийнято рішення здійснити їх ретельний аналіз з можливістю зробити висновки для розвитку відповідних процесів в системі освіти України. Виявлено, що свого часу (2016 р.) Європейською Комісією було розроблено та опубліковано нову програму розвитку цифрових компетентностей та навичок для Європи (цифрову адженду), спільно працюючи над зміцненням суспільного капіталу, працевлаштування та конкурентоспроможності молоді. У документі представлено низку дій та ініціатив, що спрямовані на нівелювання дефіциту цифрових компетентностей та навичок у Європі. Уже 2018р. комісія представила перший пакет заходів у напрямі формування [9]: ключових компетентностей для навчання протягом усього життя; цифрових компетентностей; загальних цінностей людини та забезпечення інклюзивної освіти.

На основі зазначеного було розроблено та прийнято «План дій щодо цифрової освіти», який включив одинадцять дій (заходів) щодо підтримки використання ЦТ та розвитку цифрових компетентностей в освіті [5]. План дій включив три пріоритети, визначаючи шляхи та формати, з розрахунком на те, що їх вибір допоможе державам-членам ЄС вирішити проблему нових можливостей для освіти в цифрову епоху. Убачається потреба ретельного аналітичного огляду окреслених Європейською комісією підходів (пріоритетів) з метою визначення перспективних рухів освіти України в епоху цифровізації: *пріоритет 1* – покращення використання цифрових технологій у викладанні та

навчанні; *пріоритет 2* – розвиток цифрових компетентностей та формування навичок; *пріоритет 3* – удосконалення освіти шляхом аналітичних досліджень.

Цифрова адженда як новий порядок денний має на меті покращити якість та актуальність формування цифрових компетентностей та навичок, зробити їх та кваліфікацію більш видимими та порівняними, а також здійснити дослідження про перспективу розвитку цифрових компетентностей та навичок. Розглянемо їх.

Пріоритет 1: Покращення використання цифрових технологій у навчанні та навчанні.

Дія 1: покращення зв'язку в школах через впровадження широкосмугових мереж – до 2025 р. всі школи повинні отримати доступ до гігабітного Інтернету. Причиною появи цієї дії стало не тільки те, що приблизно тільки 18% шкіл у ЄС мають надійні широкосмугові зв'язки. Спонуканням стало також те, що якісне підключення до Інтернету передбачає переваги для шкіл у: доступі до сучасних ресурсів та спеціалізованих матеріалів; використанні платформ для співпраці та підтримки активного навчання та роботи над проектами.

Дія 2: розроблення інструменту саморефлексії та започаткування схеми наставництва – спрямованість на підтримку шкіл із використанням ЦТ для викладання та навчання шляхом розроблення безкоштовного онлайн-інструменту саморефлексії SELFIE щодо використання цифрових технологій. Метою цієї наставницької схеми стала: побудова стійкої мережі, де вчителі та заклади освіти можуть підтримувати один одного та обмінюватися досвідом використання цифрових технологій для викладання та навчання; підтримка впровадження практик навчання та викладання на основі цифровізації шляхом співпраці. Спонуканням дії стало також те, що лише 20-25% учнів навчаються викладачами, впевненими у використанні технологій.

Дія 3: кваліфікація з цифровим підписом (цифрова сертифікація) – це електронні документи, видані закладами освіти для підтвердження присвоєння кваліфікації певній особі. Спонуканням до цієї дії стало те, що процеси навчання різноманітні і існують різні способи відображення цих результатів. Роботодавці, провайдери освіти та інші органи повинні мати можливість перевірити, сертифікати чи дипломи є дійсними та справжніми. Будь-яка особа, що отримала освіту, у свою чергу, повинна отримати можливість надавати свій сертифікат в електронному форматі роботодавцям або постачальникам освітніх послуг. У рамках цієї дії вже розроблено загальний технічний підхід для надання цифрових кваліфікаційних підписів, як будуть гарантувати, що сертифікати з однієї держави-члена ЄС можуть бути зрозумілими та правильно інтерпретованими в будь-якій іншій. Підхід заснований на відкритих стандартах та інтегрований у нову платформу Europass [8], де можна зберігати та обмінюватися цифровими кваліфікаційними підписами. Цифровий кваліфікаційний підпис на Europass вирішить низку проблем, на які нашоюхуються студенти, випускники, роботодавці та заклади освіти по всій Європі.

Пріоритет 2: Розвиток цифрових компетентностей та навичок.

Дія 4: центр вищої освіти – створено загальноєвропейську цифрову онлайн-платформу для підтримки закладів вищої освіти (ЗВО) у використанні цифрових технологій для: підвищення якості навчання та викладання; сприяння інтернаціоналізації; підтримки співпраці між ЗВО по всій Європі. Для існуючих європейських, національних та регіональних платформ, що займаються навчанням в Інтернеті, змішаною/віртуальною мобільністю, он-лайнними кампусами та обміном найкращими практиками, розроблена платформа буде виконувати головну роль. У перспективі платформа може принести цілу низку переваг для ЗВО: підвищення якості та актуальності навчання та викладання; доступність вищої освіти для більш широкого кола студентів; створення зв'язків між ЗВО, науково-дослідними установами, роботодавцями та широкою громадськістю.

Онлайн-платформа буде єдиною точкою доступу до існуючих онлайн-платформ ЄС та покращить розповсюдження найкращої практики у всіх ЗВО. Вона сприятиме міжнародному співробітництву та співпраці в обміні знань та навчально-методичним змістом. Платформа забезпечить ЗВО матеріалами для: освітньої діяльності викладачів з інноваційної педагогіки та розроблення навчальних програм; обміну передовим досвідом; змішаного та цифрового навчання; співпраці між ЗВО та роботодавцями.

Дія 5: відкриті наукові навички (відкрита освіта) – спрямованість на сприяння розвитку цифрових компетентностей та відкритих наукових навичок у вищій освіті. Метою стала потреба залучення до співпраці студентів ЗВО, викладачів, дослідників та працівників. Що дасть їм змогу спільно розробляти та створювати програми, які вирішують суспільні та технологічні проблеми.

При розроблюванні ідеї відкритої освіти йдеться не про розроблення іншого педагогічного змісту, а про використання інноваційного методологічного підходу до самого процесу. Основу освітнього процесу у відкритій освіті складає цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота учнів/студентів, які можуть навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним графіком, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою. Метою відкритої освіти стала підготовка учнів/студентів до повноцінної і ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного та цифрового суспільства.

Дія 6: тиждень коду ЄС у школах – спрямованість на активне залучення початкових, середніх та професійно-технічних шкіл до участі у Тижні коду ЄС. Тиждень коду ЄС – це низовий рух, який проводять волонтери по всій Європі. Цей захід сприяє логічному мисленню, кодуванню, творчому та критичному використанню цифрових технологій. Ідея полягає в тому, щоб зробити програмування більш помітним, показати молодим, дорослим та людям похилого віку, як втілюються в життя ідеї з кодуванням. Що спонукало: а) 1 з 5 молодих людей не мають базових цифрових навичок; б) 90% усіх робочих місць сьогодні потребують хоча б базового рівня цифрових компетентностей.

У 2017 р. на Мальті, Італії, Естонії та Польщі було проведено найбільше подій на тиждень коду ЄС. Проведення Тижня коду для шкіл різних країн може забезпечити більшість дітей рівними можливостями у формуванні позитивного ставлення до кодування та обчислювального мислення. Мета: захопити 50% шкіл Європи до 2020 р. взяти участь у Тижні коду ЄС. Тиждень коду ЄС проходить щороку протягом двох тижнів та має на меті підвищити інтерес до науки, техніки та математики. Слід відмітити, що Україна також є учасником Тижня коду ЄС.

Дія 7: кібербезпека в освіті – спрямованість на підвищення обізнаності про ризики, на які натрапляють користувачі в Інтернеті, та підтримку розширення потенціалу освітян у галузі безпеки в Інтернеті. Передбачаються дві ініціативи: 1) загальноєвропейська кампанія з підвищення обізнаності щодо кіберкультури, яка сприятиме безпеці в Інтернеті, медіаграмотності та «кібергігії» для учнів/студентів, батьків/опікунів та педагогів; 2) комбінований курс (онлайн та віч-на-віч) для педагогів з питань кібербезпеки та педагогічних підходів до викладання кібербезпеки в початковій та середній освіті. Що спонукало: а) 1 на 3 користувачів Інтернету – дитина; б) близько половини 11-16-річних дітей в ЄС натрапляли на один або декілька ризиків в Інтернеті; в) 51% європейських громадян не мають навичок боротьби з кіберзагрозами. Відповідно виокремилась нагальна потреба підвищити неперервну поінформованість громадськості про потенційні ризики роботи в Інтернеті та формування цифрових навичок безпечної та відповідальної діяльності.

Дія 8: навчання цифровим та підприємницьким навичкам дівчат – ЄС заявляє, що рівність між жінками та чоловіками є основною цінністю ЄС. Ключовими пріоритетами цієї дії стало збільшення участі жінок у цифровому та підприємницькому секторах. Робота комісії над цією темою ґрунтується на

стратегічному залученні до гендерної рівності, що зосереджується на п'яти напрямках: збільшення участі жінок на ринку праці; зменшення гендерної оплати праці, заробітку та пенсійних розривів; сприяння рівності між жінками та чоловіками при прийнятті рішень; боротьба з гендерним насильством та підтримка жертв; сприяння гендерній рівності та правам жінок у всьому світі.

Пріоритет 3: Удосконалення освіти шляхом кращого аналізу даних та передбачення.

Дія 9: проведення досліджень щодо ролі та значення ІТ та ЦТ в освіті – аналіз актуальності та доцільності нових орієнтирів на формування цифрових та підприємницьких компетентностей. У 2000р. ЄС вперше включила анкету з опитуванням PISA про використання ІТ учнями/студентами. Відтоді опитувальник пропонується країнам як неонов'язковий компонент оцінювання PISA [12]. Основна мета акції – оновити анкету за підтримки міжнародних експертів у цій галузі. Дослідження вимірюватиме прогрес у використанні цифрових технологій у шкільній освіті. Цілями досліджень виокремлено: здійснення оцінювання прогресу, досягнутого у впровадженні використання цифрових технологій в освіті, та порівняння отриманих результатів дослідження з попередніми, проведеним у 2011-2012 навчальному році; зробити оцінювання щодо того, скільки коштуватиме облаштування та підключення всіх початкових та середніх класів ЄС, та дати рекомендації щодо особливостей підключеного класу.

У результаті анкету PISA щодо використання цифрових технологій буде переглянуто та оновлено. Відповідно планується розроблення основ для педагогічного використання ЦТ у навчанні. Збір даних про оцифровування освітнього процесу в закладах освіти та використання цифрових технологій у навчанні мають вирішальне значення для формування результативної інформації. Що спонукало: а) порівняні та вичерпні дані про використання ЦТ в освітніх системах часто є дефіцитними, частковими або застарілими; б) є необхідним більш ефективний та скоординований збір даних на рівні ЄС; в) результати опитування дозволять європейським розробникам політики обмінюватися практикою та даними щодо впровадження ЦТ у школах; г) отримані результати нададуть реальні відомості про нові явища в Інтернеті, які впливають на учнів/студентів, такі як фейкові новини та інші ризики в Інтернеті.

У рамках дії заплановано дослідження початкових, нижчих середніх та вищих середніх професійних шкіл від 31 країни (ЄС27, Ісландія, Норвегія, Туреччина та Великобританія).

Дія 10: штучний інтелект та аналітика – планується, що будуть розпочаті пілотні проекти з питань штучного інтелекту та аналітики для прогнозування дефіциту майбутніх компетентностей та навичок. Адаптація відкритими для перспективи освіти залишаються питання: Які навички знадобляться на ринку праці в найближчі роки? Як якнайкраще використовувати доступні дані в Інтернеті для збору інформації та покращення прийняття рішень в освіті? Заплановано, що будуть об'єднані різні джерела даних, порівняні та проаналізовані за допомогою методів штучного інтелекту для побудови прогнозних моделей майбутніх навичок. Дія також дозволить зрозуміти, яка освітня політика буде необхідною для забезпечення гендерного балансу та включення його в певні сектори. Виявлення прогалин у навичках та компетентностях, ретельний аналіз отриманих даних з використанням штучного інтелекту та аналітичного навчання, дозволить державам ЄС адаптуватися та відповідати потребам й тенденціям щодо специфіки формування інноваційних цифрових компетентностей та навичок в перспективі. Започаткування пілотних проектів у цих галузях може допомогти визначити модель прогнозування дефіциту цифрових компетентностей та навичок у майбутньому й підтримати освітні системи у розробленні цільових адаптивних освітніх пропозицій.

Дія 11: стратегічне передбачення – опублікування низки доповідей про політику, дослідження та рекомендації щодо впливу й потенціалу цифрових технологій у початковій, середній та вищій освіті. Останніми роками організовано загальноєвропейський хаптон з метою визначення інноваційних рішень проблем, які

стоять сьогодні перед закладами освіти. Оскільки у цифровому суспільстві надто великого значення набуває здатність громадян адаптуватися, вчитися та перекваліфіковуватись, заклади освіти повинні реагувати на трансформаційні виклики та адаптуватись у власних організаційних, методичних і навчальних рішеннях.

Стратегічне передбачення та перспективний аналіз передбачуваних змін у перспективі дадуть уявлення про теми та напрями, які торкатимуться системи освіти у викладанні та навчанні. Зазначене має сприяти у розробленні політики та стратегій для вирішення майбутніх освітніх тенденцій і потреб. Мета дії: отримати краще розуміння цифрових ключових тенденцій, що впливають та трансформують системи освіти у методиках, викладанні та навчанні; стимулювати дебати щодо майбутнього освіти на європейському рівні; залучати держави-члени ЄС до обміну перспективними ідеями щодо подальшого розвитку політики освіти.

Результати проведених досліджень дозволять сформувати площину і відкрити можливість експертній аудиторії зрозуміти ключові тенденції в освіті. Організовані в рамках дії навчальні заходи будуть активно залучати зацікавлених сторін з різних закладів освіти у щорічному конкурсі, який проводиться одночасно протягом 48 год. у Європі з метою визначення ключових викликів для освіти в епоху цифрових технологій та розроблення й прийняття спільних рішень для різних дисциплін та напрямів. Необхідно зауважити, що означена ініціатива підтримує зобов'язання ЄК сприяти транскордонному співробітництву в галузі освіти та сприятиме створенню Європейського освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як можна бачити, цифрова адженда освіти в ЄС розроблена для підтримки національних дій країн-членів ЄС та надання допомоги у

вирішенні спільних проблем, таких як: застарілі підходи до організації освіти, дефіцит кваліфікаційної робочої сили, розвиток цифрових компетентностей, формування цифрових навичок тощо. Аналітичне вивчення дій ЄК вказує на те, що у нинішньому суспільстві є досить нагальна потреба у вирішенні проблем, породжених цифровізацією. Що, у свою чергу, потребує творчого та креативного планування, формування у освітян здатності прийняття своєчасних рішень. Адже досить складно спрогнозувати, з якими вимогами будуть затребувані робочі місця в перспективі, проте, зрозуміло, що всім фахівцям знадобиться неперервно оновлюваний, динамічний цифровий інструментарій.

Результати огляду напрацювань ЄК дозволяють зробити припущення, що цифрова адженда освіти України може відбуватись у співпраці з системами освіти ЄС, яка передбачатиме проведення форумів з метою обміну найкращими практиками та методиками навчання, організацією збору та поширення важливої професійної інформації, а також надання консультацій та підтримки політичних державних реформ. Тут не можна обійтись без реальних дій та планування змістовної, загальнодержавної «цифрової» діяльності – тільки інтеграція потужностей політичних, державних та приватних установ дозволить розпочати трансформацію системи освіти в країні.

Перед освітою України, зокрема, та перед державою, в цілому, постала задача створення підґрунтя неперервного навчання, сприяння розробленню гнучких підходів до надання та отримання освіти і заохочення до креативного мислення. Відповідно великого значення набуває формування кваліфікованої команди для її виконання, адже відсутність підготовки системи освіти до впливу «цифрового вихору» може стати величезною загрозою для розвитку країни.

Список використаних джерел

1. «Цифровий порядок денний» – 2020. Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року. [Електронний ресурс] URL: <https://ucc.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 21.10.2019).
2. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку». 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. К, 2019. С.20-26. [Електронний ресурс] URL: https://lib.iitta.gov.ua/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%D0%91%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%92_2019_2.pdf (дата звернення: 16.01.2020).
3. Україна 2030e – країна з розвинутою цифровою економікою URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html> [Електронний ресурс] (дата звернення: 20.09.2019).
4. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(3), 80–97. [Electronic resource] URL: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890> (дата звернення: 26.15.2019).
5. Digital competences and technology in education https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en. [Electronic resource] (дата звернення: 21.01.2020).
6. European Education Area URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en. [Electronic resource] (дата звернення: 29.02.2020).
7. Michael R. Wade, Jialu Shan, Andy Noronha Life in the Digital Vortex/ The State of Digital Disruption in 2017 URL: <https://www.imd.org/research-knowledge/reports/digitalvortex/> [Electronic resource] (дата звернення: 05.01.2020).
8. National Europass centres. [Electronic resource] (site) URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/> (дата звернення: 25.02.2020).
9. New measures to boost key competences and digital skills, as well as the European dimension of education. [Electronic resource] URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_102 (дата звернення: 29.02.2020).
10. Vedrenne-Cloquet Benjamin (2020) EdtechXGlobal founder: resetting the global economy with digital education. [Electronic resource] URL: <https://www.hottopics.ht/21413/5-ways-to-speed-up-the-digitization-of-education/> (дата звернення: 01.04.2020).
11. What is Digital Transformation? [Electronic resource] (site) URL: <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/> (дата звернення: 01.04.2020).
12. What is PISA? [Electronic resource] (site) URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата звернення: 09.03.2020).

В статті, на основі здійснення аналітичного огляду характеристик і особливостей процесу цифровізації в Європейському Союзі, розглянуті тенденції цифрового суспільства, цифрові тренди і виклики для освіти України, гармонізації освітніх тенденцій з європейськими і світовими науковими ініціативами. Оброблено шляхи вирішення проблем, які сформовані процесом цифровізації суспільства і їх вплив на розвиток системи освіти. Уточнено, що перед українською освітою вистала задача розробки основи неперервного навчання, сприяння розробці гнучких підходів до надання і отримання освіти, посилення креативного мислення. Авторами відзначено, що в умовах цифровізації велике значення набуває підготовка команди для її виконання, оскільки відсутність підготовки системи освіти до впливу «цифрового вихору» може стати величезною загрозою для розвитку країни.

Ключові слова: цифрові технології; інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація, освіта, система, освітній процес, цифрова компетентність, цифровий інтелект.

The article considers digital society trends, digital trends and challenges for the education of Ukraine, harmonization of educational trends in Ukraine with European and world scientific initiatives. Based on the analytical review of the characteristics and features of the digitization process in the European Union, as well as the results of studying the needs of educational institutions of Ukraine, the ways of solving the problems that have been formed by the process of digitalization of society and its influence on the development of the educational system have been worked out. It has been found difficult to predict what job requirements would be in the future, but it is clear that all professionals will need a constantly updated, dynamic digital toolkit. An analytical review of the European Commission's actions has shown that in today's society there is an urgent need to address the problems posed by digitization. It has been clarified that the European Commission is promoting various initiatives aimed at: improving the digital skills of the public; modernization of education in the European Union; use of digital technologies for training, recognition and validation of the level of digital competence; anticipation and analysis of needs for digital competencies and skills. This indicates the need for creative planning, the formation of the ability of educators to make timely decisions. Education of Ukraine faces the task of developing a background for lifelong learning, facilitating the development of flexible approaches to providing and receiving qualitative education, encouraging creative thinking. The lack of preparation of the educational system for «digital vortex» can be a huge threat to the development of the country.

Key words: digital technologies; information and communication technologies, digitalization, education, system, educational process, digital competence, digital intelligence.

УДК 37:001.8:37.026:005.336.2:37.091.12.011.3-051:53

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-139-142

Козловська Ірина Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Криштанович Мирослав Франкович,
доктор наук з державного управління, професор,
Миськів Ірина Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів
Опачко Магдалена Василівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

У статті висвітлено нове розуміння ролі і місця вчителя у навчально-виховному процесі, де управління навчанням розглядається як складний процес, що враховує неоднорідність навчального середовища та неоднозначність дидактичної взаємодії. Аналіз основ навчання фізики у школі дозволив виділити її основні функції. Обґрунтовано використання методологічних підходів до формування дидактичної компетентності вчителя фізики. Визначено базові положення побудови курсу фізики у професійно-технічній школі. Виділено та описано п'ять етапів послідовного впровадження інтегративного підходу у навчально-пізнавальний процес роботи учителя фізики. Зроблено висновки щодо доцільності розвитку дидактичної компетентності вчителя фізики на основі проведених методологічних підходів.

Ключові слова: вчитель фізики, професійна компетентність, дидактична компетентність, дидактичний менеджмент, методологічні підходи, системний підхід, інтегративний підхід, компетентнісний підхід, праксеологічний підхід.

Постановка проблеми. Нове розуміння ролі і місця вчителя у навчально-виховному процесі впливає з парадигмальної освітньої трансформації: якщо раніше проблеми управління у навчанні розроблялись у рамках діяльнісної парадигми, то у форматі гуманістичної парадигми, яка суттєво доповнює уявлення про лінійність педагогічного процесу нелінійними представленнями – управління навчанням розглядається як складний процес, що враховує неоднорідність навчального середовища та неоднозначність дидактичної взаємодії. Учень у парадигмі діяльнісно орієнтованого навчання, насамперед, як носій соціального, орієнтований: на пріоритет суспільного над індивідуальним, колективного над особистим; на засвоєння і відтворення готових знань, дій за зразком; на продуктивну діяльність, як прояв творчих здібностей тощо; завдання вчителя – управляти діяльністю учнів таким чином, щоб забезпечити результат у вигляді знань, умінь і навичок, відображених у змісті освіти (освітніх стандартах, навчальних програмах). У педагогічній практиці спостерігається тенденція до координації та узгодження знань з різних навчальних предметів, яка оформилася у теорію міжпредметних зв'язків [5]. Суттєвим внеском у розвиток теорій та практики педагогічної науки є розвиток дидактики фізики як інтеграційного процесу [8]. Такий підхід передбачає якісні зміни у педагогічному мисленні у першу чергу – вихід викладача фізики за рамки власного предмета.

Застосування постнекласичної методології до проблем професійної підготовки вчителя фізики, передбачає дієвість теорії і практики підготовки вчителя до управління навчанням та визначається розумінням сутності її головного механізму – засвоєння знань. Результатом методологічних узагальнень розвитку

сучасного природознавства та теорії і практики управління навчанням стало також уточнення поняття методологічної компетентності вчителя фізики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У дослідженні ми спиралися на низку наукових розробок щодо формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики (О. Ніжегородцев [6]), моделі професійного розвитку вчителя в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти (І. Вороникова [1]), теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах освітньо-інформаційного середовища (А. Кух [4]), професійної компетентності вчителя фізики як особистісного ступеня сформованості його компетенції (В. Ткаченко [9]), аналіз професіограм сучасного вчителя фізики як об'єкт педагогічного проектування (А. Школа [10]) та ін. Базовими були положення щодо методики як науки (С. Гончаренко [2]), міжпредметних зв'язків під час вивчення фізики в середній школі (О. Сергєєв [5]), розвитку дидактики фізики як інтеграційного процесу (П. Самойленко [8]) та ін.

Водночас, проблемі розвитку дидактичної компетентності вчителя фізики в контексті методологічних підходів та інтеграційних процесів не було приділено належної уваги у науково-педагогічній літературі, що і зумовило вибір тематики даної статті.

Мета статті: обґрунтування шляхів розвитку дидактичної компетентності сучасного вчителя фізики на основі методологічних підходів.

Результати дослідження. У процесі опанування

студентами змісту дидактичного менеджменту вдосконалюється методологічна компетентність вчителя фізики: від методології природознавства до методології засвоєння знань про нього. Для розвитку дидактичної компетентності сучасного вчителя фізики нами обрано низку методологічних підходів, які описані нижче.

Компетентнісний підхід уможливив розкриття структури компетентності, визначення співвідношення з поняттями методична, методологічна, дидактична, психолого-педагогічна, технологічна, інформаційно-комунікативна компетентності, представлення її структури у системі компетентностей вчителя фізики з метою показу інтегративного характеру та самодостатньої сутності. Зокрема, компетентність дидактичного менеджменту опирається на кожну з компетентностей, що входять у структуру професійної: у неї відокремлене від усіх інших «предметне коло повноважень», що акцентує на необхідності володіти стратегіями управління розвитком особистості в процесі навчання фізики.

Використання системного підходу до підготовки вчителя з дидактичного менеджменту уможливило представлення процесу підготовки як системи, спрямованої на підготовку вчителя до управління навчанням фізики та розвитком особистості у навчанні; виокремлення складових елементів системи, що творять простір дидактичного менеджменту (дидактичний процес, середовище, взаємодія, управління, вчитель-менеджер); розкриття компонент системи (цільовий, змістовий, мотиваційний, організаційно-діяльнісний, результативний) та системного характеру зв'язку між ними. Виокремлені системні характеристики уможливили обґрунтування моделей змісту підготовки з дидактичного менеджменту; процесу підготовки з дидактичного менеджменту; готовності майбутніх учителів фізики з дидактичного менеджменту.

Використання інтегративного підходу передбачало опору на єдність теоретичної і практичної складових у формуванні готовності вчителя з дидактичного менеджменту; гармонійне поєднання знань із різних циклів підготовки: фундаментального (фахового), психолого-педагогічного та професійно-орієнтованого; спрямованість на інтегративний характер результату підготовки, яким є готовність з дидактичного менеджменту.

Праксеологічний підхід у підготовці вчителя фізики орієнтує на: розвиток складових педагогічної майстерності: методичної, комунікативної, психодидактичної, технологічної, менеджерської тощо у процесі розробки і створення студентами проекту з управління навчанням фізики; оволодіння майстерністю як технологічною готовністю з дидактичного менеджменту.

Предметна система навчання у загальноосвітній школі протягом останніх років доповнюється та коригується інтегративними технологіями, ведеться пошук оптимального співвідношення галузевих та міждисциплінарних знань. Основи фізики повинні охоплювати основні теорії і методи фізичного дослідження, утворюючи логічно зв'язану і струнку систему знань. Проте його зміст і структура з однієї лише фізики не випливають. Методика фізики розв'язує цю проблему з урахуванням мети навчання, вікових особливостей учнів, системи міждисциплінарних зв'язків тощо [2, с.18].

Глибину знань зі свого предмета викладачеві доцільно поєднувати з широтою знань з інших предметів. Йому необхідно реалізувати інтегративні зв'язки між знаннями, усвідомлювати місце своєї дисципліни в цілісній системі освіти. Ізолюване ж вивчення будь-якого навчального предмету, зокрема фізики, а також обмеження лише міждисциплінарними зв'язками за традиційними методиками також не дають очікуваних результатів.

У практиці викладання фізики домінує предметний підхід до змісту знань, а наступність і перспективність розвитку змісту структури, організаційних форм, методів і засобів навчання на інтегративній основі є прерогативою особистої ініціативи окремих викладачів. У реальному навчально-пізнавальному процесі переважає тенденція до уніфікації та диференціації знань, хоча посилюються спроби змінити співвідношення між диференціацією та інтеграцією знань у змісті роботи.

За таких умов порушуються дотримання ряду дидактичних

принципів, зокрема цілеспрямованості та мотивації навчання, а також єдності загального, політехнічного та трудового навчання. Не повністю дотримується принцип послідовності, тобто планування змісту за висхідною лінією, де кожне нове знання спирається на попереднє та впливає з нього, вимагає побудови у логічній послідовності знань. Внаслідок цього унеможливується повноцінне функціонування принципу системності знань та формування цілісної системи знань. Усвідомленість та ґрунтовність знань є нижчою, ніж теоретично передбачувана, що обумовлено неповною реалізацією принципу доступності навчального матеріалу. У ряді випадків відсутня відповідність складності змісту освітнього матеріалу реальним навчальним можливостям учнів, а також відповідність обсягу змісту виділеному часові.

Наприклад, у професійно-технічній школі основні зусилля педагогів спрямовані на розвиток міждисциплінарних зв'язків і професійної спрямованості навчання. Такий підхід був необхідний раніше у зв'язку з надмірною диференціацією й уніфікацією навчання. Це сформувало базу дослідження, розвитку і ефективного використання інтегративних можливостей курсу фізики.

Деякі труднощі вивчення фізики в професійно-технічних навчальних закладах викликані штучним розривом змісту навчального матеріалу курсу фізики другого ступеня загальноосвітньої школи і професійно-технічного навчального закладу (повний курс фізики другого ступеня охоплює 9 клас загальноосвітньої школи та перший і другий курси професійно-технічного навчального закладу). Очевидно, що доцільнішою є орієнтація на побудову замкнутих циклів курсу фізики для кожного ступеня освіти. Ця проблема особливо актуальна у системі професійно-технічної освіти, оскільки у професійній школі встановлюються і специфічні цілі вивчення фізики: формування наукової бази для засвоєння загальнотехнічних і спеціальних знань, створення психологічних передумов для засвоєння учнями технологій майбутнього, ґрунтовніше освоєння професійно значущих тем у курсі фізики залежно від вимог професії тощо.

Наприклад, однією з важливих передумов побудови дидактичних модулів інтегративного навчання фізики є визначення базових положень побудови курсу фізики у професійно-технічній школі. До них ми відносимо: забезпечення профілювання вивчення фізики залежно від специфіки майбутньої професії; варіативність курсу фізики; узагальнення, повторення і систематизація знань з фізики за перший ступінь курсу фізики з урахуванням специфіки професії; спрямування на поетапну координацію і взаємодію всіх навчальних дисциплін у рамках певного профілю навчального закладу та визначення на цій основі місця і ролі курсу фізики для конкретних типів навчальних закладів; побудову курсу фізики на інтегративній основі з дотриманням принципу випередження вивчення загальноосвітніх знань перед загальнотехнічними, загальнотехнічних – перед спеціальними та передбачення різнорівневої інтеграції (від використання класичного варіанта курсу фізики до синтетичних курсів) за умови ґрунтовного наукового аналізу доцільності кожного з цих варіантів.

Останнє положення щодо побудови курсу фізики на інтегративній основі розглянемо дещо ширше. Курс фізики для професійно-технічної школи повинен повністю відповідати вимогам цього типу навчальних закладів, бути побудованим саме для них. Однак практично у всіх професійно-технічних навчальних закладах функціонують «перероблені» (доповнені чи скорочені) курси загальноосвітньої школи, спрощені (і часто спотворені) курси загальної фізики для технічних вузів тощо.

Побудова курсу фізики на інтегративній основі передбачає три основні рівні інтеграції. Причому кожен з цих рівнів, залежно від конкретних умов, може мати кілька етапів. Внутрішня інтеграція забезпечує органічну єдність самого курсу фізики, усуває другорядний навчальний матеріал і враховує профіль професійного навчального закладу. Інтеграція в межах загальноосвітнього циклу навчальних предметів передбачає єдиний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін, гуманізацію навчання

фізики, зв'язки курсу фізики з елементами знань інших предметів загальноосвітнього циклу. Інтеграція знань з фізики і загальнотехнічних дисциплін формує фізико-технічні знання учнів як базу для засвоєння професійних знань. Інтеграція знань учнів з фізики і спеціальних дисциплін формує фізико-професійні знання. Інтеграція методів, прийомів і форм навчання забезпечує процесуальний аспект інтегративного підходу в професійно-технічній школі.

Таким чином, можна виділити п'ять етапів послідовного впровадження інтегративного підходу у навчально-пізнавальний процес.

На першому етапі виділяються базові елементи знань у загальноосвітньому предметі (фізиці), необхідні для засвоєння професійних знань. Ці базові знання складаються з двох груп: обов'язкові для всіх учнів (незалежно від профілю навчального закладу) і варіативні (забезпечують можливість засвоєння професійних знань). Перша група знань забезпечує загальноосвітній мінімум знань з фізики, який формує світогляд і розумовий розвиток учнів. Друга група знань формує пропедевтичну базу для засвоєння професійних знань. На основі цих двох груп знань відбувається внутрішня інтеграція знань з фізики у тій модифікації курсу, який необхідний для даного профілю професійно-технічних закладів освіти.

На другому етапі забезпечується внутрішньопредметна інтеграція знань у рамках загальноосвітнього циклу предметів. Це насамперед вилучення з курсу фізики другорядного навчального матеріалу, що вводився у часи надмірної уніфікації знань або традиційно входив у класичні програми курсу фізики загальноосвітньої школи. При цьому недопустиме просте виключення окремих тем з курсу фізики. Забезпечення науково обгрунтованої диференціації знань передбачає різну кількість навчального часу на вивчення курсу фізики у різних типах навчальних закладів. Важливо також установити оптимальне співвідношення між якісним і кількісним компонентами навчального матеріалу в курсі фізики для професійно-технічних навчальних закладів різних профілів.

Виділивши базові елементи знань у курсі фізики, необхідно встановити ті реальні взаємодії, які існують між ними, виділити серед них суттєві й обгрунтувати вибір інтегративних факторів для об'єднання цих знань на певному рівні інтеграції. При цьому виникає проблема темпів вивчення загальноосвітніх предметів у професійно-технічній школі. Наприклад, навчальний матеріал курсу фізики, який вивчається в кінці другого курсу, практично нівелюється в аспекті його використання як базового для засвоєння загальнотехнічних та загальноосвітніх знань. Тому доцільно використати схему побудови навчального процесу, яка передбачає збільшення темпу вивчення загальноосвітніх дисциплін на перших етапах навчання і посилену професійну підготовку – на завершальному етапі.

На третьому етапі відбувається інтегрування знань, умінь і навичок учнів у рамках природничо-математичного циклу навчальних предметів (узгодження означень і позначень споріднених понять, усунення суперечностей у їх трактуванні, вироблення спільних алгоритмів вивчення величин, явищ тощо). На інтегративній основі також доцільно розглядати проблему вивчення

природничо-математичних та гуманітарних дисциплін.

На четвертому етапі передбачається інтеграція курсу фізики з елементами загальнотехнічних дисциплін – профільоване інтегрування знань і вмінь та формування фізико-технічної бази для засвоєння спеціальних знань. Значна кількість загальнотехнічних курсів, на вивчення яких відводиться в середньому на 1 год. на тиждень, є нерациональним підходом до навчання. Малоефективним є і механічне об'єднання курсу фізики з окремими загально-технічними курсами. Для кожної окремої групи випадків (наприклад, для певних груп професій) треба встановити специфічні особливості вивчення фізики і загальнотехнічних дисциплін у їх взаємодії та обгрунтувати побудову оптимального варіанта: синхронного тематичного планування, інтегрованого курсу, інтегрованого спецкурсу, предметного їх вивчення тощо.

На п'ятому відбувається завершальний етап інтеграції, який базується на результатах попередніх: формування системи загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних знань, необхідних для фахівців певної професії. При цьому необхідно забезпечити наступність і взаємодію всіх ступенів навчання.

Таким чином, для забезпечення ідей наступності та безперервності навчання і з метою формування єдиної цілісної системи знань і вмінь на базі однієї з природничих дисциплін – курсу фізики – необхідно дослідити три основні етапи її вивчення: засвоєння основних фізичних понять, фактів і законів; ознайомлення з основними фізичними теоріями та методами теоретичного і експериментального пізнання світу засобами фізики; засвоєння основних ідей сучасної фізики.

З точки зору дидактики найбільш важливим є засвоєння логічної послідовності і наступності формування основних фізичних понять. Перш за все, кожне поняття повинно мати свою власну «еволюцію», тобто розвиватись і доповнюватись протягом усього часу вивчення курсу фізики. Наступний етап – включення цього поняття в систему інших фізичних понять, встановлення причинно-наслідкових та корелятивних зв'язків між поняттями, зокрема на інтегративній основі. Для кожного фізичного поняття необхідно логічно обгрунтувати його місце у системі фізичних знань, його роль для формування фізичної картини світу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нове розуміння ролі і місця вчителя у навчально-виховному процесі передбачає розгляд управління навчанням як складний процес, зокрема опанування студентами змісту дидактичного менеджменту з метою вдосконалення методологічної компетентності вчителя фізики. Основними методологічними підходами до формування дидактичної компетентності вчителя фізики обрано компетентнісний, системний, інтегративний та праксеологічний. Аналіз дидактичних аспектів професійної діяльності вчителя фізики у різних типах навчальних закладів показав домінування предметного підходу до змісту знань та порушення низки дидактичних принципів. На прикладі професійно-технічної школи визначено базові положення побудови курсу фізики та описано етапи впровадження інтегративного підходу у навчально-пізнавальний процес роботи учителя фізики.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення конкретних методик професійної діяльності вчителя фізики на засадах інтегративного та компетентнісного підходів.

Список використаних джерел

1. Вороникова І. П. Моделі професійного розвитку вчителя в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2018. – Вип. 3–5 (56–57). – С. 21–27.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука. – Хмельницький: ХГПТК, 2000. – 30 с.
3. Козловська І. М. Інтегративний підхід до структурування змісту курсу фізики у загальноосвітній школі. Наукові записки Кіровоградського РВУ ім. В. Винниченка: Серія педагогічна. – 2002. – Вип. 42. – С. 37–39.
4. Кух А. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах освітньо-інформаційного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2018. – 331 с.
5. Міжпредметні зв'язки під час вивчення фізики в середній школі / під ред. О.В. Сергєєва. – Київ: Радянська школа, 1979. – 118 с.
6. Ніжегородцев В. О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2014. – 22 с.
7. Опачко М. В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці сучасного вчителя фізики: монографія. – Ужгород: ТОВ «РІКУ»,

2017. – 350 с.

8. Самойленко П. И., Сергеев А. В. Развитие дидактики физики как интеграционный процесс. Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 11–12. С. 39–45; 1999. – № 1. – С. 36–40; № 2. – С. 26–33.
9. Ткаченко В. М., Черевань Є. О. Професійна компетентність вчителя фізики як особистісний ступінь сформованості його компетенції. Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 3(13). – С. 160–165.
10. Школа А. В. Професіограма сучасного вчителя фізики як об'єкт педагогічного проектування. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2016. – Вип 21. – С. 161–165

References

1. Vorotnykova I. P. Modeli profesiinogo rozvytku vchytelia v umovakh reformy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [The models of teacher's professional development in the conditions of post-graduate pedagogical education reforming]. Continuous professional education: theory and practice. – 2018. – Issue. 3–5 (56–57). – P. 21–27.
2. Honcharenko S. U. Metodyka yak nauka [Methods as a science]. Khmelnytskyi: KhHPK, 2000. – 30 p.
3. Kozlovska I. M. Intehrativnyi pidkhid do strukturuvannya zmistu kursu fizyky u zahalnoosvitnii shkoli [Integrative approach to structuring Physics course content in a public school]. Scientific bulletin of Kirovohrad state pedagogical University named after V. Vynnychenko: Pedagogical series. – 2002. – Issue. 42. – P. 37–39.
4. Kukh A. Teoretyko-metodychni zasady profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyky v umovakh osvity o-informatsiynoho seredovyscha [Theoretic and methodic fundamentals of future teachers of Physics training in the framework of educational and information environment]. The thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.02. – Kyiv: National pedagogical university named after M. P. Drahomanov, 2018. – 331 p.
5. Mizhpredmetni zvyazky pid chas vyvchennia fizyky v serebrii shkoli [Interdisciplinary relations in Physics learning in a secondary school] / edited by O. V. Serhieieva. – Kyiv: Radianska shkola, 1979. – 118 p.
6. Nizhehorodtsev V. O. Formuvannya metodychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizyky [The formation of future Physics teachers' methodic competence]. Abstract of the thesis for Candidate of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.04. / Kyiv: National pedagogical university named after M. P. Drahomanov, 2014. – 22 p.
7. Opachko M. V. Dydaktychnyi menedzhment u metodychnii pidhotovtsi suchasnoho vchytelia fizyky [Didactic management in methodic training of future Physics teacher]: monograph. – Uzhhorod: TOV «RIKU», 2017. – 350 p.
8. Samoilenko P. Y., Serheev A. V. Razvitiye didaktiki fiziki kak integratsionnyi protsess. Srednee professionalnoe obrazovanie [The Development of Physics as an integration process. The secondary professional education]. – 1998. – № 11–12. – S. 39–45; 1999. – № 1. – S. 36–40; № 2. – S. 26–33.
9. Tkachenko V. M., Cherevan Ye. O. Profesiina kompetentnist vchytelia fizyky yak osobystisnyi stupin sformovanosti yoho kompetentsii [Professional competence of Physics teacher as a personal degree of his competence formation]. Physics and mathematical education. – 2017. – Issue. 3(13). – P. 160–165.
10. Shkola A. V. Profesiogram suchasnoho vchytelia fizyky yak ob'ekt pedahohichnoho proektuvannya [Professiogram of the modern Physics teacher as an object of pedagogical designing]. The collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi national university named after Ivan Ohienkij. Pedagogical series. – 2016. – Issue 21. – P. 161–165

В статті освічено нове розуміння ролі та місця вчителя в навчально-виховному процесі, де управління навчанням розглядається як складний процес, який враховує неоднорідність навчального середовища та неоднозначність дидактичної взаємодії. Аналіз основ навчання фізики в школі дозволив виділити її основні функції. Обґрунтовано використання методологічних підходів до формування дидактичної компетентності вчителя фізики. Визначено базові положення побудови курсу фізики в професійно-технічній школі. Виділено та описано п'ять етапів послідовного впровадження інтегративного підходу в навчально-пізнавальний процес роботи вчителя фізики. Сформульовано висновки про доцільність розвитку дидактичної компетентності вчителя фізики на основі провідних методологічних підходів.

Ключові слова: вчитель фізики, професійна компетентність, дидактична компетентність, дидактичний менеджмент, методологічні підходи, системний підхід, інтегративний підхід, компетентнісний підхід, прaxeологічний підхід.

The article highlights a new understanding of the role and place of a teacher in the educational process, where learning management is viewed as a complex process that takes into account the heterogeneity of the learning environment and the ambiguity of didactic interaction. Analysis of the fundamentals of teaching physics at school made it possible to identify its main functions aimed at the development of knowledge and mental activity of students. The process of students' mastering the content of didactic management the methodological competence of the teacher of physics has improved. The use of methodological approaches to the formation of didactic competence of a physics teacher has been substantiated (the competence approach made it possible to reveal the structure of competence, concepts of methodological, didactic, psychological-pedagogical, technological, information-communicative competence, presentation of its structure in the system of physics teacher competence, integrative essence and self-sufficient nature; a systematic approach to training a teacher of didactic management to present the process of preparation as a system aimed at preparing the teacher for the physical education management and personality development in teaching; an integrative approach implies the unity of theoretical and practical components in shaping the future teacher's readiness, a harmonious combination of knowledge from different cycles of learning and orientation; the praxeological approach focuses on the development of pedagogical mastery components: methodical, communicative, psychodidactic, technological, managerial, etc.) The didactic aspects of the professional activity of the physics teacher in different types of educational institutions, the violation of a number of didactic principles, in particular the purposefulness and motivation of teaching have been analysed. The basic statements for the construction of a course in physics at a vocational school have been determined. Five steps of a consistent implementation of an integrative approach into the teaching and cognitive process of a physics teacher's work have been identified and described.

Key words: physics teacher, professional competence, didactic competence, didactic management, methodological approaches, systematic approach, integrative approach, competence approach, praxeological approach.

УДК 373.2.016:62

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-143-146

Котелянець Юлія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

orcid id 0000-0003-3932-1824

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З РІЗНИМИ МАТЕРІАЛАМИ

У статті розкрито різні підходи до розуміння сутності понять «творчість», «дитяча творчість» та відображено основні тлумачення цих термінів у психології та педагогіці. Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування творчості дітей дошкільного віку в процесі роботи з різними матеріалами. На різних етапах наукового пошуку було використано такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, що дав змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників щодо процесу формування творчості дітей дошкільного віку; емпіричні методи – експеримент з метою визначення педагогічних умов формування творчості.

Ключові слова: творчість, діти дошкільного віку, розвиток, конструювання, умови, виробли.

Постановка проблеми. В сучасних умовах стрімких змін у соціально-економічній та технологічній галузях життя нашого суспільства зростає роль освіти як основного фактору збереження й розвитку творчого потенціалу особистості. У зв'язку з цим, особливого значення набуває гуманізація освітнього процесу, створення умов для максимального розкриття творчих можливостей кожної дитини.

На сучасному етапі одним із центральних завдань дошкільної педагогіки й психології є пошук шляхів ефективного розумового розвитку дітей, знаходження резервів їх пізнавальної, творчої діяльності. Проблема стимулювання творчості, розвитку творчого потенціалу в дошкільному віці є досить актуальною й дискусійною. Ідея необхідності розвитку творчих якостей дитини дістала відображення в законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, а також у державних програмах «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля».

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У психологічній науці здійснено низку фундаментальних досліджень з проблем психології творчості та розвитку творчих здібностей (Л. Виготський, В. Крутецький, Н. Лейтес, Я. Пономарьов, М. Поддьяков, Б. Теплов), доведено положення про активний творчий характер особистості (І. Бех, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко), створено низку теорій, які розкривають проблему творчого потенціалу особистості (Б. Братусь, М. Боришевський, В. Роменець, В. Ямницький), розроблено концепцію творчої діяльності особистості (В. Моляко). Вченими встановлено умови та чинники розвитку творчих здібностей (Н. Гавриш, І. Біла, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Фромм), розроблено методи їх виявлення (Д. Векслер, П. Джонсон, Н. Краснощоківа, О. Кульчицька, Г. Лаврентьєва, Дж. Равен, В. Тарасун, Е. Торренс).

Мета статті: обґрунтування педагогічних умов формування творчості дітей дошкільного віку в процесі роботи з різними матеріалами.

Результати дослідження. З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, що дав змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників щодо процесу формування творчості дітей дошкільного віку; емпіричні методи – експеримент з метою визначення педагогічних умов формування творчості.

Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня пізнання й перетворення навколишнього природного й соціального світу. У процесі творчої діяльності змінюється й сама людина – форми і способи її мислення, особистісні якості – вона стає творчою особистістю. Творчість в широкому розумінні – це діяльність, спрямована на отримання чогось нового, неповторного, і тому основним показником творчості є новизна її результату (художній твір, ідея, механічний прилад тощо). Новизна результату творчої діяльності носить об'єктивний характер, оскільки створюється те, що раніше не існувало. І з цієї позиції говорити про творчість дітей недоцільно, оскільки вони не можуть створити нічого об'єктивно й принципово нового. Сам же процес створення

має суб'єктивне забарвлення, так як в ньому проявляється індивідуальність творця.

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, або як створення нової реальності, яка задовольняє різні суспільні та особисті потреби. Творчість являє собою багаторівневий процес, її перший, високий, рівень полягає у здійсненні революції у тій чи іншій галузі, в докорінній зміні розуміння системи знань та їх застосування. Другий, більш низький, рівень виявляється в подальшому розвитку відомого, розширенні сфери його використання. Психологічна наука показала важливе значення діяльнісного підходу у формуванні творчості (Д. Богоявленська, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонт'єв, М. Поддьяков, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн). Розробляючи проблематику творчості в рамках діяльнісного підходу, О. Леонт'єв вважав власне творчістю знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання [6].

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н. Ветлугіною, О. Кульчицькою, І. Лернером, Б. Тепловим, Є. Флоріною тощо), дозволяє сформулювати її визначення. Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри, драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку [1]. Під час проведення експерименту нами були визначені наступні педагогічні умови формування творчості дітей дошкільного віку на заняттях з художньої праці під час роботи з різними матеріалами.

1. Творча особистість педагога. Н. Гавриш вважає, що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої творчості як унікального явища. Вихователь, який вірить у можливості своїх вихованців, який слідує за динамікою розвитку творчих здібностей, творчого росту, вдумливо аналізує продукти творчості дітей, може розраховувати на успіх у керівництві творчою художньо-конструктивною діяльністю дітей [2].

На особливу потребу вихователів у педагогічній творчості вказував дослідник проблем педагогіки В. Загвязинський. Творчий процес, на його думку, невід'ємний від особистості педагога і є необхідною умовою його становлення, самопізнання, розвитку й розкриття як особистості [5, с. 16]. На думку Дж. Гілфорда, схильність до творчості, до оволодіння креативно-інструментальними операціями властива всім дітям без винятку за умови підтримки й стимулювання з боку дорослих [3]. Великий вплив на розвиток творчої особистості дитини мають значимі інші,

котрі є частиною її мікросередовища, за допомогою спілкування. До числа факторів, які впливають на розвиток творчого потенціалу дитини, відносять також наявність зразка для наслідування серед дорослих. Зразком для наслідування стає активна життєва позиція дорослого.

2. Розвиток психічних процесів. Формування будь-яких здібностей у дитини пов'язане, перш за все зі специфікою оточуючого середовища, з тими фактами, подіями, які відбуваються в її житті, та участю у яких вона приймала. Як відомо, ще В. Сухомлинський писав, що особистість дитини – це скоріше результат її саморозвитку, ніж регульованого розвитку, а психологічним механізмом реалізації такого саморозвитку є поєднання впливу дорослого й самоактивності дитини з переважанням останньої. Саме таку взаємодію він називав гуманістичною [10]. На етапі формування творчої діяльності значну роль відіграють вправи, що впливають на розвиток уяви, сприйняття, мислення, пам'яті. У процесі розглядання виробів, об'єктів зображення слід звертати увагу дітей на форму, колір, величину предметів, порівнювати їх між собою, виділяти загальне й відмінне.

Для розвитку уяви дітей можна пропонувати різні вправи й форми проведення занять. Це й пропозиція доповнити виріб власними деталями, використання варіантів зразків, бесіди з дітьми, виконання роботи за власним задумом. У старших дошкільників разом зі збагаченням уявних образів з'являється і здатність підпорядковувати свою уяву певному задуму, йти за планом. Ця особливість розвитку уяви має неоціненне значення, бо завдяки їй з'являється можливість створювати свої перші закінчені мистецькі твори. Фантазії дитини як продукт її уяви заслуговують на увагу дорослих і потребують допомоги у втіленні в доступних видах творчої діяльності. Робота з різними матеріалами має значення для розвитку у дітей просторових уявлень. Споруджуючи конструкцію, дитина уточнює й поповнює знання, попередньо намічає її положення в просторі, розташування частин.

3. Створення позитивної атмосфери в групі. Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Таке завдання вимагає особливої уваги. Під час виконання дітьми завдань їм необхідно надавати допомогу. Слід намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості. Поки у дитини не сформовано поняття про необхідність придбання знань, педагог використовує в своїй діяльності інші стимули – гру й позитивні емоції. Позитивні емоції допомагають дітям долати труднощі. У процесі спілкування діти дошкільного віку обмінюються отриманими знаннями, оцінюють роботи один одного. Позитивна атмосфера проведення занять позначається на якості навчання й формування творчості дітей.

Цікаве завдання підвищує працездатність дітей, бажання доробити виріб, виконати його якісно. Поєднання гри з навчанням дає можливість зробити процес виконання різноманітних завдань осмисленим і цікавим. Використання ігрових моментів сприяє організації сприятливої атмосфери на заняттях. Значний емоційний вплив на дітей дошкільного віку має використання на заняттях віршів, уривків з художніх творів, музики. Дослідники відзначають, що застосування цих творів створює сприятливу атмосферу заняття, підвищує рівень сприйняття інформації, впливає на розвиток художньо-творчих здібностей і якість виготовлення дітьми виробів. Для формування творчої діяльності важливу роль відіграє й аналіз дитячих виробів. Правильно й цікаво організований аналіз дозволяє не тільки виявити недоліки в роботі, але й отримати певну оцінку своїх дій. В кінці кожного заняття можлива не тільки оцінка дорослого, але й самооцінка, оцінка товаришів. Для формування творчості дітей велику роль також відіграє порівняння зразка й виконаного дитиною виробу. Такий аналіз показує дітям дошкільного віку можливість подальшого вдосконалення образів й створює позитивний емоційний вплив на дитину. Для підвищення

соціального статусу, дітям важливо, щоб їхня робота мала практичне призначення. Роботу з різними матеріалами можна побудувати таким чином, щоб всі вироби та композиції були використані в подальшому житті дошкільного закладу, у вигляді виставок, ігрової діяльності, оформленні вистав і ранків, сувенірів для батьків.

4. Формування ручної вмілості. Здатність до творчості проявляється у дітей вже в дошкільному віці. Розвиток цієї здатності відбувається в умовах тієї або іншої діяльності під час оволодіння суспільно виробленими засобами. Під час навчання дітей роботі з різними матеріалами науковці пропонують використовувати зразок, варіанти зразків, показ способів виконання завдання, пояснення педагога, ігрова мотивація. Але більш ефективними на наш погляд є прийоми, які передбачають більшу розумову й творчу активність дітей, особливо в роботі з різними матеріалами, які припускають зміну планування порядку виконання виробів в залежності від матеріалу й обраної техніки.

При виборі найбільш ефективних методів і прийомів навчання роботі з різними матеріалами ми виходили з основних етапів розвитку творчої діяльності: підготовчий, що включає знайомство з властивостями паперу, тканини, природних і покладових матеріалів, оволодіння практичними навичками й вміннями роботи з ними; вправлення дітей в цій техніці, в передачі виразності того або іншого способу; створення дитиною власних оригінальних елементів при створенні виробу.

А. Давидчук, В. Нечаєва відзначають, що цей прийом добре використовувати на перших етапах проведення занять, коли основним завданням є формування у дітей навичок і вмінь роботи з папером, тканиною, природним і викладковими матеріалами [4, 21]. Т. Комарова пропонує використовувати зразки обмежено, так як у дітей виробляється стереотип дії за вказівкою педагога, що не сприяє розвитку ініціативи й самостійності дошкільників, вони перестають аналізувати предмет, виділяти його особливості.

Широке експериментування з матеріалом впливає на появу у дітей інтелектуальної активності й прагнення отримати більш доцільний і оригінальний продукт. Дитяче експериментування широко використовується на підготовчому етапі формування конструктивної творчої діяльності. Діти вільно взаємодіють з матеріалами, пізнаючи їх властивості та особливості створення образу. Група вчених (М. Поддьяков, А. Савенков тощо) розглядають дослідницьку, експериментальну діяльність як тип поведінки, що базується на пошуковій активності й спрямований на вивчення об'єкта чи розв'язування проблемної ситуації. В основі пошукової активності – «орієнтовно-дослідницький рефлекс».

Пошукова дослідницька активність постійно стимулює роботу мислення. Чуттєве пізнання дитиною навколишнього світу, за словами І. Сеченова, є джерелом думки дитини. Таке пізнання не зводиться до пасивного споглядання: дитина, сприймаючи предмети, активно діє з ними. Вона переміщує речі в просторі, обирає схожі та відмінні, обмацує їх, виконує дії з ними, розв'язує складні та складає з частин ціле. На основі цієї практичної дії з чуттєво сприйнятими предметами дитина навчається зіставляти та порівнювати, аналізувати й групувати предмети.

5. Створення розвивального середовища. Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтессорі – видатний італійський науковець. Вона вважала найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі [8].

Продуктивним у розгляді проблеми впливу середовища на формування творчої спрямованої особистості є середовищний підхід, який бере початок у працях К. Ушинського, А. Лазурського, П. Лесгафта. Представники середовищного підходу трактують середовище як засіб виховання, як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку дитини, а не просто як умову чи фактор. Середовищний підхід забезпечує створення освітнього простору, в якому, завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності,

уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного становлення й перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму. В. Дружинін виокремлює такі фактори зовнішнього впливу, необхідні для формування креативності: – відсутність регламентації предметної активності, тобто відсутність взірця регламентованої поведінки; – наявність позитивного взірця творчої поведінки; – створення умов для наслідування творчої поведінки і блокування проявів агресивної та деструктивної поведінки.

Створити розвивальний життєвий простір (середовище) означає забезпечити сукупність умов, найбільш сприятливу атмосферу для розвитку свідомості та поведінки старшого дошкільника. Розвивальними, на нашу думку, слід уважати умови, які підживлюють природні задатки дитини, сприяють реалізації потенційних можливостей, базуються на індивідуальних можливостях вихованців.

При проектуванні освітнього простору взаємодії зі старшими дошкільниками слід враховувати психолого-педагогічні передумови розвитку творчості саме у цьому віковому періоді. Серед них:

1. Відсутність стереотипів поведінки дітей у різних ситуаціях унаслідок нестачі особистісного досвіду. Адже саме відсутність знань про всі можливі шаблони поведінки є здатністю дітей створювати щось нове.

2. Природна потреба у визнанні. Згідно з твердженням Н.Плотницької, у цьому випадку спрацьовує діяльнісний та соціально-психологічний механізми наслідування [9]. Дія цього механізму передбачає можливість задоволення потреби дошкільника у визнанні серед значущих дорослих та однолітків своїх результатів.

3. Слабкість саморегуляції поведінки. Дітям властива відсутність умінь довго зосереджуватися на одному об'єкті, легкість переключення уваги. Це, з одного боку, зумовлює їх надзвичайну вразливість, викликає цілковиту зацікавленість і підвищену розумову активність, а з іншого – сприяє проявам дитячого синкретизму. Внаслідок постійного переключення уваги дитина починає поєднувати не поєднуване, на основі чого й виникають оригінальні продукти творчої діяльності.

4. Природна радість пізнання, яка притаманна більшості дітей. Радість від пізнання нового, здивування і сумніви, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують відкриття та витвори дитини, а й зумовлюють їх появу. У всіх дітей, які мають високий творчий потенціал, часто або майже завжди спостерігається

виражена радість у пізнанні нового.

5. Постійне занурення у творчість через гру – провідний вид діяльності в дошкільному дитинстві. Саме гра знімає будь-які обмеження, притаманні світові дорослих, і дозволяє проявитися уяві та фантазії дитини повною мірою.

Предметно-розвивальне середовище повинно забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання. Однією з невідмінних умов впливу середовища на розвиток дитини є участь дорослого. Він може стимулювати пізнавальну діяльність дітей, підтримуючи інтерес, забезпечуючи матеріалами для експериментування, іграми, іграшками, відповідаючи на численні запитання або пропонуючи нові сфери діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі вище викладеного можна зробити наступні висновки:

1. Творчість на даному етапі розглядається як основа існування людини. Вона тісно пов'язана з пізнанням і розглядається як діяльність, яка створює щось істотне й визначає якість розвитку суспільства, сутність буття людини й її розвитку.

2. Ефективність творчої діяльності залежить від умов організації, кількості інформації яку одержує індивід, його емоційного стану, індивідуальних особливостей і сумою знань, якими він володіє.

3. Умовами формування художньо-творчої діяльності в дошкільному віці є: певний рівень пізнавальної діяльності; організація розвиваючого середовища, спрямованого на розвиток сприйняття, пам'яті, мислення та уяви дітей, навичок і умінь роботи з різними матеріалами; створення певної емоційної атмосфери, що стимулює виникнення й становлення елементів творчості; творча особистість педагога.

4. Для розвитку дитячої творчості в роботі з різними матеріалами найбільш ефективними прийомами є: дитяче експериментування з матеріалом перед початком навчання; показ нових способів перетворення паперу, тканини, природного й покладового матеріалів; навчання технічним навичкам і вмінням через вправи; заохочення самостійності та активності дітей; доброзичлива, але об'єктивна оцінка дитячих виробів.

В подальшому вбачаємо перспективу у вивченні й обґрунтуванні теоретичних та методичних засад формування творчості дітей дошкільного віку засобами інтеграції різних видів діяльності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Гавриш Н. Сучасне заняття: формальні, змістові, та структурні ознаки / Гавриш Н. // Дошкільне виховання, 2007. – №8. – С. 10- 13
3. Гилфорд Джон Пол. Структурная модель интеллекта / Джон Пол Гилфорд М.: Прогрес, – 1965. – 256 с.
4. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. / А.Н. Давидчук – М: Просвещение, 1985. –122 с.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1987. –160 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. [3-е изд.] / А. Н. Леонтьев – М.: Издво МГУ, 1972. – 576 с.
7. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.
8. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори [Електронний ресурс]: http://samlib.ru/l/lebedew_andrej_wiktorowich/montessori.shtml
9. Портницька Н. Ф. Від наслідування до творчості. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / Н. Ф. Портницька – Житомир: Рута, 2006. – С. 54–75.
10. Сухомлинський В. Про розвиток творчої особистості школярів: індивідуальний та диференційований підхід. / В. Сухомлинський [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://pandia.ru/text/79/530/42611.php>

References

1. Vygotsky, L.S., 1991. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. M.: Enlightenment. 93 p.
2. Havrish N., 2007. Suchasne zaniattia: formalni, zmistovi, ta strukturalni oznaky [Contemporary classes: formal, substantive, and structural features]. Doshkilne vykhovannia. 8. pp. 10-13
3. Guilford J. P., 1965. Strukturalnaya model` intellekta [Structural Model of Intelligence]. M.: Progres., 256 p.
4. Davidchuk, A.N. Razvitie u doshkol`nikov konstruktivnogo tvorchestva [Pre-school children's development of constructive creativity]. M.: Enlightenment. 122 p.
5. Zagvyazinsky V.I., 1987. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchytelia [Pedagogical creativity of the teacher]. Zagvyazinsky. M.: Pedagogy., 160 p.

6. Leont'ev. A.N., 1972. Problemy` razvitiya psikhiki [Problems of the development of the psyche]. M. : From the MSU, 576 p.
7. Liublinska H. O., 1974. Dytiacha psykhoholiiia [Child psychology]. K. : Vyshcha shkola, 355 p
8. Portnytska N. F., 2006. Vid nasliduvannia do tvorchosti [From Imitation to Creativity]. Zdobnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen. Zhytomir : Ruta, p. 54–75.
9. Montessori M. Pomohy mne sdelat eto samomu [Help me do it myself] [Electronic resource]: http://samlib.ru/l/lebedew_andrej_wiktorowich/montessori.shtm
10. Sukhomlynskyi V. Pro rozvytok tvorchoi osobystosti shkoliariv: individualnyi ta dyferentsiiovanyi pidkhid [About the development of the creative personality of schoolchildren: individual and differentiated approach]. [Electronic resource]. Access mode: <http://pandia.ru/text/79/530/42611.php>

В статье раскрыты различные подходы к пониманию сущности понятий «творчество», «детское творчество» и отражено основное значение этих терминов в психологии и педагогике. Целью статьи является обоснование педагогических условий формирования творчества детей дошкольного возраста в процессе работы с разными материалами. На разных этапах научного поиска применялись следующие методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, что позволило определить современные подходы исследователей к процессу формирования творчества детей дошкольного возраста; эмпирические методы – эксперимент с целью определения педагогических условий формирования творчества.

Ключевые слова: творчество, дети дошкольного возраста, развитие, конструирование, условия, изделия.

The article describes different approaches to understanding the essence of the concepts of "creativity", "children's creativity" and reflects the main interpretations of these terms in psychology and pedagogy. Formation of a person with an active life position in modern conditions is one of the urgent problems of pedagogical theory and practice. At different stages of the scientific search, the following methods have been used: analysis of the scientific and pedagogical literature; empirical methods – an experiment to determine the pedagogical conditions of creativity. The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions of the preschool children creativity formation in the process of working with different materials, to find out the modern approaches of researchers in the process of formation of creativity of preschool children; to define pedagogical conditions for creativity formation in the process of work with different materials. According to the study results, the conditions important for the formation of creativity are: the development of mental processes (perception, imaginative thinking, imagination, emotionally-positive attitude to the environment and creative activity), the creation of positive atmosphere in the group, the formation of manual ability (skills and abilities) necessary for the successful implementation of the activity, creation of the environment conducive to learning. For the development of children's creativity during work with different materials, the most effective techniques are: children's experimentation with the material before the training; creating a welcoming atmosphere in the classroom by demonstrating new ways to transform materials; training of technical skills and skills through exercises; promoting the independence and activity of children; friendly but objective evaluation of children's works.

Key words: creativity, preschool children, development, design, conditions, products.

УДК 37.091.12:008+613:351.743-057.21]:005.336.2

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-146-151

Клос Лілія Євгенівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Криштанович Мирослав Франкович,

доктор наук з державного управління, професор,

Мукан Наталія Василівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Мукан Олена Василівна,

кандидат економічних наук, доцент,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ З ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті обґрунтовано формування культури здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки. Актуалізовано потребу підготовки фахівців з цивільної безпеки на засадах здоров'єзбереження як оптимальний шлях досягнення інтегральної професійної компетентності. Схарактеризовано психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки з позицій аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, гуманістичного, холістичного підходів. Представлено аксіологічну, когнітивну і поведінкову складові структуру культури здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки. Вказано на необхідність формування культури здоров'я педагогів (викладачів) закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку студентів спеціальності «Цивільна безпека».

Ключові слова: цивільна безпека, здоров'я, культура здоров'я, професійна підготовка, майбутні фахівці з цивільної безпеки.

Постановка проблеми. Відповідно до додатку 2 «Умов прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2019 році» (пункт 3 розділу III), до «Переліку спеціальностей, яким надається особлива підтримка» включено спеціальність 263 «Цивільна безпека». Окрім цієї, в межах галузі знань 26 «Цивільна безпека» вже були включені спеціальності 261 «Пожежна безпека» і 262 «Правоохоронна діяльність». Підготовку за двома останніми здійснюють переважно заклади вищої військової освіти (зклади вищої освіти зі специфічними умовами навчання), військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти, тоді як для підготовки фахівців з цивільної безпеки подібних обмежень немає [18]. Це частина тих змін, що відбулися у системі підготовки фахівців

цивільного захисту населення України у зв'язку з модернізацією освіти в контексті реалізації засад Болонського процесу [7].

Проблеми безпеки виробничого персоналу, населення і довкілля в умовах складної соціально-економічної та суспільно-політичної ситуації в країні, а також зовнішньої військової агресії, надзвичайно актуальні. Успішне їх розв'язання професійно підготовленими фахівцями сприятиме створенню безпечного, комфортного для життєдіяльності людей середовища [10].

Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 – Цивільна безпека, спеціальність 263 – Цивільна безпека, затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки України № 1170 від

29.10.2018, визначає об'єктом діяльності фахівця – людину – збереження її життя, здоров'я та працездатності в трудовому процесі, в умовах надзвичайної ситуації [14]. Очевидно, що цінностям здоров'я і життя людини у професійній підготовці майбутнього фахівця з цивільної безпеки має належати вагоме місце. Без усвідомлення цінності власного здоров'я фахівець не в змозі декватно виконувати професійні обов'язки, пов'язані зі збереженням здоров'я інших людей.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Значення цінностей у системі освіти, національного виховання досліджували І. Бондаренко, М. Боришевський, П. Давидов, Ю. Завгородній, І. Зязюн, Л. Крицька, В. Курило, С. Савченко, І. Тараненко, Б. Чижевський, Г. Філіпчук. Цінності здорового способу життя, шляхи їх трансляції молоді вивчали Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. Гречишкіна та ін. Проблеми здоров'я суб'єктів освітнього процесу у вищій школі присвячені праці Н. Абаскалової, Н. Башавець, В. Бобрицької, С. Болтвець, Ю. Бойчука, В. Горашук, П. Гусака, Г. Зайцева, Г. Кривошеєвої, М. Смірнова. Використанню технологій здоров'єзбереження у підготовці майбутніх фахівців присвячені публікації О. Ващенко, Г. Мешко, О. Міхасенка, Ю. Палічука [12; 16; 20]. Психологічні і соціологічні аспекти формування поведінки щодо здоров'я представлені працями А. Адлера, Г. Вайнера, П. Гудмена, Дж. Дьюї, Е. Еріксона, Г. Міда, Ф. Перлза, В. Райха, О. Ранка, З. Фрейда [9, с. 12]. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців цивільного захисту і цивільної безпеки відображені в публікаціях О. Євдіна, Г. Хроменкова, В. Коробкіна, Т. Ткаченко, Г. Туровської, В. Філіпчук, Н. Шестакової, В. Юрченко [7; 17; 19]. Проте питання культури здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки як підґрунтя формування інтегральної професійної компетентності не розглядалося.

Мета статті: обґрунтувати значення культури здоров'я майбутнього фахівця з цивільної безпеки як основи професійної підготовки і формування інтегральної професійної компетентності.

Результати дослідження. Серед найважливіших ідей Болонського процесу щодо модернізації вищої освіти – багатофункціональність освітньої сфери, що повинна виконувати не лише роль навчання, виховання і розвитку, але й збереження здоров'я, соціального захисту і стабільності життя людини. Саме тому актуальним завданням вищої школи й акцентом уваги студентства має бути індивідуальне здоров'я та формування потреби його зміцнення [5].

Метою навчання студентів спеціальності «Цивільна безпека» є підготовка компетентних фахівців, здатних створювати і підтримувати здорові та безпечні умови праці, життєдіяльності людини, забезпечувати цивільний захист, техногенну безпеку, а також реагувати на надзвичайні ситуації та забезпечувати ліквідацію їх наслідків [14]. Серед інструментів досягнення мети є теоретичний зміст підготовки, що передбачає оволодіння майбутніми фахівцями основними поняттями, правовими нормами, вимогами і правилами, і відповідний комплекс організаційних, технічних, спеціальних заходів і засобів, спрямованих на збереження здоров'я та працездатності людини в трудовому процесі, для захисту населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від наслідків надзвичайних ситуацій [14]. Усе сказане дає підстави вважати, що професійно підготовлений фахівець з цивільної безпеки повинен бути, передусім, здоровою особистістю.

На переконання М. Амосова, щоб «бути здоровим потрібні постійні та значні особисті зусилля, які нічим не можуть бути замінені» [1, с. 56; 9, с. 27]. Тому важливою характеристикою здорової людини, на наш погляд, є ставлення до здоров'я. Це можна виявити в психологічних установках, прийнятих людиною, яка хоче бути здоровою: «що я можу» (відносно фізичного здоров'я); «що я хочу» (стосовно психічного аспекту); «що я мушу (повинен, -а)» (відносно духовного, морального здоров'я) [20, с. 12]. Визначати ставлення до здоров'я окремої людини, зокрема студента спеціальності «Цивільна безпека», можна з допомогою певних

показників, як-от, оцінка (самооцінка) здоров'я, рівень володіння інформацією про сферу здоров'я, ціннісні установки щодо здоров'я, діяльність зі збереження власного здоров'я (у тому числі фізична активність) [20, с. 22].

Ставлення до власного здоров'я розглядається як складова ставлення людини до самої себе. Спираючись на біопсихосоціодуховну (холістичну) модель здоров'я розуміємо, що стан здоров'я залежить від багатьох чинників, зокрема, від гармонії фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я (І. Брехман, В. Дімов), внутрішньої культури особистості (В. Солоухін), адаптаційних можливостей організму (Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, Ю. Лисицин). Також важливими чинниками сприйняття здоров'я як цінності є спосіб життя, наявність позитивної мотивації і знань про здоров'я (В. Белов, О. Дубогай, В. Оржеховська, В. Петленко, Дж. Рейнуотер) [2, с. 7].

Поняття ціннісного ставлення до здоров'я у здобувачів закладів вищої педагогічної освіти обґрунтувала в своєму дисертаційному дослідженні О. Соколенко. Вона вважає таке ставлення «складним особистісним новоутворенням, що виражене знаннями, уявленнями, усвідомленням цінності здоров'я, позитивною активністю щодо здорового способу життя (ЗСЖ), сформованими вміннями і навичками зміцнення й збереження здоров'я, які сприяють тривалим позитивним змінам у поведінці» [17, с. 10-11].

Першочергове значення в збереженні та розвитку здоров'я, з погляду медичної психології, належить формуванню конструктивної активності людини по відношенню до власного здоров'я, її компетентності в питаннях власного способу життя, що в широкому значенні трактується як «життєва компетентність» [3, с. 10]. Остання реалізується через здоров'єзберігальну діяльність суб'єктів освітнього середовища університету і має на меті збереження й укріплення здоров'я студентів. Управління такою діяльністю, що забезпечує єдність усіх складових і гармонійну взаємодію у цілісному педагогічному процесі, потребує відповідного рівня сформованості культури здоров'я як викладачів, так і студентів [13, с. 39].

Культура здоров'я, за визначенням К. Оглобліна, є «життєво необхідною якістю особистості кожної людини, що включає валеологічну грамотність, готовність до моделювання і ведення ЗСЖ, самовдосконалення (самотивація, самопізнання, самокорекція в єдності фізичного, психічного, соціального і духовно-морального розвитку) і є професійно значущою складовою для педагога. У контексті підготовки майбутніх фахівців з цивільної безпеки – це першочергова вимога до особистісної характеристики викладача, який в умовах неперервної здоров'яформуючої освіти має стати ідеологом формування культури здоров'я в освітніх закладах, компенсувати функції просвітника, стимулювати і підтримувати процеси самоорганізації особистості, здоров'яформуючого середовища у колективі, забезпечувати введення факультативів, секцій, психолого-валеологічного супроводу студентів з акмеологічним спрямуванням на успіх і мотивацію здорового способу життя» [15, с. 10]. Дослідник наголошує на понятті «якість здоров'я людини» як похідному від процесу формування гуманістичної соціальної політики та вирішення її проблем в умовах адаптації людини до мінливих умов існування. При цьому пропонується виділити чотири основні аспекти якості здоров'я людини: «фізичний (мобільність, фізичне здоров'я, соматичний комфорт, функціональні параметри); психічний (психічне здоров'я, задоволеність, спокій, радість); соціальний (сімейні, культурні, робочі, економічні відносини); духовний (моральність, сенс життя, цілі, цінності, відмінності)» [15].

Питання формування культури здоров'я педагога (особистісний і професійний аспект) вивчала Н. Малярчук, що дозволило розкрити зміст цього поняття з різних методологічних позицій. Так, аксіологічний підхід трактує культуру здоров'я через сукупність створених людством матеріальних і духовних цінностей в області охорони здоров'я. В аспекті діяльнісного підходу культура спонукає до здоров'ятворчої активності та забезпечує

здоров'ятворчу діяльність. Акмеологічний підхід у розумінні культури актуалізує душевні та духовні якості людини як суб'єкта життєдіяльності, здатного до саморозвитку і творчості, самоорганізації власного життя і професійної діяльності [11]. Основу саморозвитку і самоорганізації людини визначає потреба у нових досягненнях, стремління до успіху, досконалості, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра у свої можливості, розуміння сенсу життя. Дослідниця вважає культуру здоров'я «системою знань, ціннісно-смыслових установок, емоційно-вольового досвіду і практичної діяльності особистості, що спрямована на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення індивідуального здоров'я, необхідного для якісного життя, продуктивного довголіття людини, виконання життєвої місії» [11, с. 19]. Основи культури здоров'я особистості мають закладатися в сім'ї, а коректуватися і розвиватися – в освітніх установах.

Культура здоров'я з позицій аксіологічного підходу – це сукупність цінностей, норм, ідеалів, смислів і відповідних видів діяльності, метою і результатом якої постає «оздоровлення людини, що спонукає перейти в трактуванні здоров'я від «засобу» чи «інструменту» досягнення оптимальної життєдіяльності до визнання здоров'я цілью життя» [6, с. 47]. Світоглядні детермінанти культури здоров'я охоплюють підструктури духовного світу особистості: інтелектуальну сферу (фундаментальні знання, універсальні вміння людини, цінності загальнозначущого смислу та особистого визнання), вищі почуття, ідеали та норми, на які людина орієнтується в повсякденному житті, фактори спрямованості (відношення, мотиви, оцінки тощо)» [6, с. 70].

Культуру здоров'я характеризують індивідуальні й соціальні якості людини, виражені в особистій зацікавленості здоровим способом життя і навколишнім середовищем, виявлені в індивідуальній участі у духовно-практичній діяльності – пізнанні, засвоєнні, перетворенні й збереженні власного здоров'я у якості особистого енергокапіталу успішної життєдіяльності [4]. У педагогічному середовищі поширена ідея щодо валеологічної культури як культури здоров'я [4]. Цієї ж думки притримується один із засновників валеології Е. Вайнер, який вважає обидва поняття («культура здоров'я», «валеологічна культура») практично ідентичними, такими, що відображають орієнтацію людини на здорову життєдіяльність. Культуру здоров'я автор називає «частиною загальнолюдської культури, що передбачає знання людиною власних генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та розвитку свого здоров'я, уміння поширювати валеологічні знання на оточуючих» [9, с. 56].

Представники медичної науки вважають культуру здоров'я умінням жити, не завдаючи шкоди власному здоров'ю, з користю для здоров'я. У контексті формування культури здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки – це розуміння умов, в яких живуть люди; знання характеристик навколишнього фізичного середовища, вивчення власних індивідуальних якостей і особливостей; здатність розумно зіставити «Я» суб'єктивне з об'єктивним світом навколо себе, щоб якнайкраще давати собі раду в ньому, пам'ятати, що здоров'я залежить від здорового способу життя, правильного ставлення до праці, відпочинку, побуту; розуміння, що хвороби завжди легше попередити, ніж вилікувати; знання основних характеристик гострих станів порушення здоров'я, що можуть становити загрозу для життя людини, у зв'язку із впливом природних чи техногенних факторів середовища; навички надання домедичної допомоги і самопомоги [6, с. 33]. Завдяки цим знанням у підготовлених на засадах культури здоров'я фахівців буде змога кваліфіковано розв'язувати безпекові питання (наприклад, моніторинг, аналіз і проектування систем безпеки, дослідження ризиків виникнення техногенних небезпек, організування функціонування систем безпеки тощо). Застосовуючи відповідні вміння і навички, фахівці з цивільної безпеки будуть здатні правильно організовувати й проводити різного роду рятувальні заходи, успішно виконувати логістичні завдання, надавати першу долікарську допомогу потерпілим, готові до

здійснення контролю правил і умов безпеки праці [10].

Підсумовуючи, маємо визнати, що культура здоров'я – інтегративний компонент базової культури людини. Культура здоров'я спрямовується на усвідомлені вчинки, звички, форми раціональної поведінки щодо збереження і зміцнення здоров'я; найкраще демонструє ставлення людини до життя; є «показником глибини і міцності сформованих в особистості загальнолюдських цінностей і моральних принципів» [11, с. 34]. Культура здоров'я майбутнього фахівця з цивільної безпеки, окрім особистісного самовдосконалення і розвитку передбачає сприяння збереженню та зміцненню здоров'я інших людей, сімей, груп та громад, інструментом допомоги у їхньому розвитку.

У зв'язку з цим вважаємо, що важливим аспектом культури здоров'я, є відповідальне ставлення до здоров'я власного та інших людей. Вітчизняна дослідниця Н. Зимівець характеризує це поняття як позицію особистості, що відображає стан регулювання реакцій і вольового здійснення діяльності щодо чинників здоров'я, спрямована на оптимізацію поєднання особистих можливостей і можливостей середовища у досягненні благополуччя. Формування відповідального ставлення до здоров'я – це цілеспрямована системна діяльність, що скеровується на вироблення й виявлення ставлення особистості до здоров'я в спеціально створених умовах. Така діяльність характеризується послідовністю дій: 1) оцінювання рівня ставлення до здоров'я; 2) аналіз факторів здоров'я, які потребують вдосконалення; 3) розроблення плану дій з покращення ситуації; 4) реалізація плану дій; 5) оцінювання результатів [8].

Відповідальне ставлення до здоров'я відзначається комплексністю, оскільки передбачає такі напрями: політику заради здоров'я; створення сприятливого для здоров'я середовища; освіти для здоров'я; розвиток особистості задля здоров'я; розвиток громади задля здоров'я. Загалом процес формування відповідального ставлення до здоров'я в особистості базується на принципах: самовизначення, активізації потенціалу, участі, соціального підкріплення, партнерства [8].

Отже, формування культури здоров'я майбутнього фахівця з цивільної безпеки є тривалим процесом, що відбувається на різних етапах життя людини, характеризується трьома основними компонентами – аксіологічним (цінностями), когнітивним (знаннями) та поведінковим (практичним). Аксіологічний аспект культури здоров'я стосується визнання найвищою цінністю саму людину, її здоров'я, активну участь людини у досягненні, збереженні та зміцненні здоров'я власного та близьких людей, відповідальність за своє здоров'я і оточуючих; «активне, діяльне, тривале й змістовне життя, можливість творчої діяльності, любов до навколишнього світу людей і природи, що дозволяє повною мірою реалізувати життєвий потенціал індивіда та допомагати іншим» [9].

Когнітивний блок культури здоров'я фахівця з цивільної безпеки значною мірою формується саме в період професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, передбачає знання про здоров'я людини як складний, комплексний феномен, що визначається взаємодією, взаємовпливом низки аспектів – фізичного, психічного, духовно-морального, соціального, а також емоційного, інтелектуального, професійного, сексуального, репродуктивного тощо. Його підгрунтя забезпечується змістовим (теоретичним) компонентом професійної підготовки.

Практична сфера культури здоров'я (поведінковий блок) пов'язана із чітко організованим режимом дня, вибором найбільш відповідних індивідуальних особливостей системи харчування, раціональним розподілом фізичних і психічних навантажень, вмілою підтримкою позитивних чуттєво-емоційних переживань і зниженням ймовірності виникнення негативних почуттів та емоцій, що руйнують психічне здоров'я. Обов'язковим є вміння налаштувати, «зарядити» організм на виконання певної роботи, мобілізувати його для діяльності в екстремальних ситуаціях тощо. Це також «володіння психотехніками і навичками здорової поведінки; у взаємодії з оточенням – виявлення милосердя, співчуття, розуміння, поваги, совісті (моральності); у всіх проявах і діяльності – демонстрування цілісного світогляду і гуманістичної

орієнтованості» [9, с. 133]. Таким чином, підготовлений на засадах культури здоров'я фахівець з цивільної безпеки є професійно компетентним, здатним повноцінно виконувати професійні обов'язки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу визначити культуру здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки як тривалий в часі процес, що реалізується упродовж життя людини, і сприяє формуванню професійної компетентності щодо збереження здоров'я. Культура здоров'я майбутніх фахівців з цивільної безпеки характеризується аксіологічним, когнітивним і поведінковим компонентами, розвиток яких забезпечується теоретичним змістом і комплексом організаційних, технічних та спеціальних заходів і засобів. Культуру

здоров'я можна розглядати як підґрунтя до формування професійної інтегральної компетентності, що полягає у здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та проблеми, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, під час практичної діяльності або у процесі навчання, і передбачає застосування теорій та методів проведення моніторингу, запобігання виникненню аварій, надзвичайних ситуацій, нещасним випадкам (на виробництві) і професійним захворюванням, оцінювання їх можливих наслідків та їх ліквідування.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення практичних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з цивільної безпеки, що забезпечують формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. Н. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. – Донецк: Сталкер, 2002. – 590 с.
2. Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку. Автореф. дис... к. пед. н.; спеціальність: 13.00.08. – Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2007. – 18 с.
3. Васильев М. А. Диагностика социально-личностных компетенций психосоматического здоровья человека (Конструирование и стандартизация Мультимодального Интегративного опросника МИО-1): автореф. к. психол. н.; специальность: 19.00.04. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2007. – 20 с.
4. Вольнская Е. В. Воспитание культуры здоровья в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Дис... канд. пед. наук; специальность 13.00.08. – Липецк: Межвузовский центр по проблемам валеологического образования Министерства образования Российской Федерации при Липецком государственном педагогическом университете, 2004. – 166 с.
5. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок. – К.: Просвіта, 2007. – 246 с.
6. Горбушина С. Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя. Дис... д. пед. наук; специальность: 13.00.01. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2005. – 396 с.
7. Євдін О. М., Хроменков Г. Є., Коробкін В. Ф., Шестакова Н. О., Юрченко В. О. Деякі погляди щодо реформування системи підготовки фахівців у сфері вищої освіти для ДСНС України. Науковий збірник ІДУЦЗ. – 2016. – № 4. – С. 39-48.
8. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді. Автореф. дис... канд. пед. наук; спеціальність: 13.00.05. – Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2008. – 21 с.
9. Клос Л. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до здоров'єзберезувальної діяльності в університетах США: теорія і практика: монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Лактіонової Г.М. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. – 378 с.
10. Львівська політехніка готуватиме фахівців зі спеціальності «Цивільна безпека». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lpnu.ua/news/2017/lvivska-politehnika-gotuvatyme-fahivciv-zi-specialnosti-cyvilna-bezpeka>
11. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты). Автореф. дис... д. пед. наук; специальность: 13.00.01. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2009. – 48 с.
12. Мешко Г. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Дис... д. пед. наук; спеціальність: 13.00.04. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2013. – 548 с.
13. Мысина Г. А. Создание условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза. Автореф. дис... д. пед. наук; специальность 13.00.08: Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Московский государственный областной университет, 2011. – 44 с.
14. Наказ МОН України № 1170 від 29.10.2018 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 263 «Цивільна безпека» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/263-tsvilna-bezpeka-bakalavr.pdf>
15. Оглоблин К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования. Автореф. дис... д. пед. наук; специальность: 13.00.08. – Санкт-Петербург: Институт образования взрослых Российской Академии образования, 2008. – 43 с.
16. Палічук, Ю. Педагогічні здоров'єзберезувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю. Автореф. дис... канд. пед. наук; спеціальність: 13.00.04. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2011. – 23 с.
17. Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я. Автореф. дис... канд. пед. наук; спеціальність: 13.00.04. – Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2008. – 22 с.
18. Умови прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2019 році. Додаток 2 «Перелік спеціальностей, яким надається особлива підтримка». Міністерство освіти і науки України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/09/04/dodatki-umovi-2019.pdf>
19. Филипчук В. Л., Туровська Г. І. Підготовка майбутніх фахівців з цивільної безпеки: проблеми та рішення. Вестник ХНАДУ. – 2017. – Вип. 78. – С. 79–84.
20. Формування здорового способу життя / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. – К.: Український ін-т соц. дослідж., 2005. – 116 с.

References

1. Amosov N. N. Entsiklopediya Amosova. Alhorytm zdorovia [Encyclopedia of Amosov. Algorithm of Health]. – Donetsk: Stalker, 2002. – 590 s.

2. Andriuschenko T. K. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia v ditei starshoho doshkilnoho viku [The formation of value attitude towards own health in preschool children]. Abstract of the thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.08. – Kyiv: Institute of Problems of Education of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2007. – 18 p.
3. Vasylev M. A. Dyahnostyka sotsyalno-lychnostnykh kompetentsyi psykhosomatycheskoho zdorovia cheloveka (Konstruyrovanye y standartyzatsiya Multimodalnoho Yntehrativnoho oprosnyka MYO-1) [Diagnosis of social and personal competences of psychosomatic human health (Design and standardization of the Multimodal Integrative Questionnaire MIO-1)]; Abstract of the thesis for the Degree of the Candidate of Psychological Sciences; specialty: 19.00.04. – Saint-Petersburg: Russian state pedagogical university named after A. I. Hertsen, 2007. – 20 p.
4. Volynskaia E. V. Vospytanye kultury zdorovia v professyonalnoi podhotovke studentov pedahohycheskoho vuza. [Education of the culture of health in the vocational training of students of a pedagogical university]. The thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences; specialty 13.00.08. – Lipetsk: Inter-University Center for Valeological Education of the Ministry of Education of Russian Federation at Lipetsk State Pedagogical University, 2004. – 166 p.
5. Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S. Navchannia zdorovomu sposobu zhyttia na osnovi zhyttievykh navychok [Learning a healthy lifestyle based on life skills]. – K.: Prosvisa, 2007. – 246 p.
6. Horbushyna S. N. Myrovozzrencheskye determynanty formyrovanya kultury zdorovia buduscheho uchytelia. [World outlook determinants of forming the culture of health of future teacher]. The thesis of Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.01. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University, 2005. – 396 p.
7. Yevdin O. M., Khromenkov G. E., Korobkin V. F., Shestakova N. O., Yurchenko V. O. Deiaki pohliady schodo reformuvannia systemy pidhotovky fakhivtsiv u sferi vyschoi osvity dlia DSNS Ukrainy [Some views on reforming the system of specialists training in higher education for the SES of Ukraine]. Scientific bulletin of IDUCZ. – 2016. – № 4. – P. 39-48.
8. Zymivets N. V. Sotsialno-pedahohichni tekhnologii formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do zdorovia v uchnivskoi molodi [Socio-pedagogical technologies for the formation of responsible attitude to health in student youth]. Abstract of the thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences; specialty 13.00.05. – Luhansk: Luhansk national pedagogical university named after Taras Shevchenko, 2008. – 21 p.
9. Kloss L. Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do zdoroviezberezhuvanoi diialnosti v universytetakh SSHA: teoriia i praktyka [Professional training for future social workers in health care at US universities: theory and practice]: monograph / Scientific editor H. M. Laktionova. – Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic, 2017. – 378 p.
10. Lvivska politehnika hotuvatyme fakhivtsiv zi spetsialnosti «Tsyvilna bezpeka» [Lviv Polytechnic will train specialists in the specialty “Civil Safety”]. – [Electronic Resource]. – Accessed from: <https://lpnu.ua/news/2017/lvivska-politehnika-gotuvatyme-fahivciv-zi-spetsialnosti-cyvilna-bezpeka>
11. Maliarchuk N. N. Kultura zdorovia pedahoha (lychnostnyi i professyonalnyi aspekty). Мaляpчyк Н. Н. [Teacher health culture (personal and professional aspects)]. Abstract of the thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.01. – Tumen: Tumen state university, 2009. – 48 p.
12. Meshko H. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhenia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia. [Theory and practice of preparing future teachers to preserve and promote occupational health]. The thesis of Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.04. – Ternopil: Ternopil national pedagogical university named after Volodymyr Hnatiuk, 2013. – 548 p.
13. Mysina G. A. Sozdanie uslovii dlia obespechenia fizicheskoho, psikhicheskoho i sotsialnoho blahopoluchia studentov v zdorovesberehaiuschei obrazovatelnoi srede vuza [Creating Conditions for Ensuring the Physical, Mental and Social Well-Being of Students in the Health-Saving Educational Environment of the University]. Abstract of the thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.08. – Tula: Tula state pedagogical university named after L. N. Tolstoi, Moscow state regional university, 2011. – 44 p.
14. Nakaz MON Ukrainy # 1170 vid 29.10.2018 “Pro zatverdzhennia standartu vyschoi osvity za spetsialnistiu 263 “Tsyvilna bezpeka” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyschoi osvity [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1170 dated 29.10.2018 “On approval of the higher education standard in specialty 263 “Civil Safety” for the first (bachelor) level of higher education.]. – [Electronic resource]. – Accessed from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/263-tsyvilna-bezpeka-bakalavr.pdf>
15. Ohloblyn K. A. Operezhaushchaia stratehiya podhotovky pedahohov fizicheskoi kultury na osnove nepreryvnoho zdoroveformiruiushego obrazovanyia [A leading-edge strategy for training physical education educators based on continuing health-forming education]. Abstract of the thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.08. – Saint-Petersburg: Institute of Adult Education of the Russian Academy of Education, 2008. – 43 p.
16. Palichuk, Yu. Pedahohichni zdoroviazberezhuvalni tekhnologii v systemi pidhotovky fakhivtsiv ekonomichnoho profiliiu. [Pedagogical health-saving technologies in the system of training economic specialists]. Abstract of the thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.04. – Ternopil: Ternopil national pedagogical university named after Volodymyr Hnatiuk, 2011. – 23 p.
17. Sokolenko O. I. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia studentiv vyschykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv do svoho zdorovia [Formation of value attitude of students of higher education institutions to their health]. Abstract of the thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences; specialty: 13.00.04. – Luhansk: Luhansk national pedagogical university named after Taras Shevchenko, 2008. – 22 c.
18. Umovy pryiomu na navchannia do zakladiv vyschoi osvity Ukrainy v 2019 rotsi. Dodatok 2 “Perelik spetsialnostei, yakym nadaietsia osoblyvya pidtrymka”. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Conditions for admission to higher education institutions of Ukraine in 2019. Annex 2 “List of specialties supported”. Ministry of Education and Science of Ukraine]. – [Electronic resource]. – Accessed from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennia/2018/09/04/dodatki-umovi-2019.pdf>
19. Филиппчук В. Л., Туровська Г. І. Филиппчук В. Л., Туровська Г. І. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z tsyvilnoi bezpeky: problemy ta rishennia [Training of future civil safety professionals: problems and solutions]. Bulletin of KhNASG. – 2017. – Issue. 78. – P. 79-84.
20. Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Building a healthy lifestyle]/ T. V. Bondar, O. H. Karpenko, D. M. Dykova-Favorska et al. – Kyiv: Unkrainian institute of sociologic research, 2005. – 116 p.

В статье обосновано формирование культуры здоровья будущих специалистов по гражданской безопасности. Актуализирована необходимость подготовки специалистов по гражданской безопасности на основе здоровьесохранения как оптимальный путь достижения интегральной профессиональной компетентности. Охарактеризованы психолого-педагогические аспекты формирования культуры здоровья будущих специалистов по гражданской безопасности с позиций аксиологического, акмеологического, деятельностного, гуманистического, холистического подходов. Представлены аксиологическая, когнитивная и поведенческая составляющие структуры культуры здоровья будущих специалистов по гражданской безопасности. Указана необходимость формирования культуры здоровья педагогов (преподавателей) высших учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку студентов специальности

«Гражданская безопасность».

Ключевые слова: гражданская безопасность, здоровье, культура здоровья, профессиональная подготовка, будущие специалисты по гражданской безопасности.

The purpose of the article is defined as substantiation of the importance of the future civil safety specialist health culture as a basis for professional training and the formation of integral professional competence. To achieve this goal, a set of theoretical methods were used: search, selection and systematization of sources according to research problem; analysis, comparison, synthesis and generalisation in order to establish the essence of key concepts and terms, to define the structure of health culture; forecasting and design for – conclusions formulation. In the study it was found that the health culture of future civil safety professionals is a time-consuming, lifelong process that promotes occupational health competence. The health culture of future civil safety professionals is characterized by axiological, cognitive and behavioural components, the development of which is provided by the theoretical content and complex of organizational, technical and special measures and means. Health culture can be considered as a basis for the formation of integral professional competence, which considers the ability to solve complex specialized problems and tasks which are characterised by the complexity and uncertainty of conditions, during practice or in the learning process, and involves the application of theories and methods of conducting monitoring, prevention of accidents, emergencies, accidents (at work) and occupational diseases, assessment of their possible consequences and their elimination. The scientific novelty lies in the fact that, the information on forming the health culture of future civil safety professionals has been generalized and systematized for the first time. The practical significance of the research lies in the possibility of using the results obtained in the direct professional training of future specialists of this specialty in the conditions of a higher education institution.

Key words: civil safety, health, health culture, training, future civil safety professionals.

УДК 373.3.015.31-057.874:745/749

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-151-154

Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
orcid.org/0000-0003-2613-3541

Майборода Ірина Ємільянівна,
старший викладач,

Василинка Марія Іванівна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено проблему творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку у процесі художньо-трудої діяльності. Авторами розглядається використання у педагогічній практиці творів декоративно-ужиткового мистецтва як важливого засобу розвитку уяви, фантазії та творчих здібностей учнів початкової школи. Шляхи художньо-трудої розвитку за допомогою народного і декоративно-ужиткового мистецтва безмежно різноманітні. Авторами зацікавлено увагу на тому, що до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами народного декоративного ужиткового мистецтва повинен бути системний підхід. Цьому сприяє як змістове наповнення всіх навчальних предметів початкової школи, так і позакласна й позашкільна робота. Наукова новизна: представлено авторське бачення щодо системного підходу до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами народного декоративного ужиткового мистецтва.

Ключові слова: молодші школярі, творчі здібності, декоративно-ужиткове мистецтво, методи навчання.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та прискореного розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві, зростає потреба у розвитку творчих ресурсів підростаючого покоління та необхідність активізації їх творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності. Нова українська школа спрямовує освітній процес не лише на формування в учнів комплексу ключових і предметних компетентностей, а й на розвиток у них емоційного інтелекту, комунікативних і творчих здібностей, які закладають підґрунтя для особистісної самореалізації дитини в суспільстві, її успішності в житті [6].

На важливості саме таких завдань наголошено в Державному стандарті початкової освіти та чинних Типових освітніх програмах. Варто зазначити, що в сучасних закладах загальної середньої освіти дещо спрощено підходять до організації художньо-трудої навчання та залучення їх до традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва. З огляду на це, питання художньо-творчого розвитку школярів є важливим освітнім завданням сьогодення, що потребує ґрунтовного розгляду та вироблення системи впровадження в педагогічну практику.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні проблеми художньо-трудої діяльності школярів широко висвітлювалися такими провідними вітчизняними та зарубіжними вченими-педагогами як Є. Антонович, В. Ковальов, М. Кучер, П. Лосюк, Б. Нешумов, Л. Оршанський, М. Соколов,

В. Тименко, В. Титаренко, А. Хворостов. Теоретико-методичні основи формування особистісних якостей школярів у процесі творчої художньо-трудої діяльності, зокрема засобами декоративно-ужиткового мистецтва, стали предметом наукового пошуку Ю. Коломійця, С. Маркуцької, З. Мацишиної, Г. Мельник, В. Мусієнка, О. Омельчука, С. Ошурка, І. Савчук, С. Стадник, О. Тарасової та ін. Впровадження в навчальний процес методів художнього конструювання з різних матеріалів, розвиток творчих здібностей в процесі розв'язку художньо-конструкторських задач висвітлено у працях О. Гервас, Н. Знамеровської, Б. Неменського, Б. Нешумова, Л. Оршанського, М. Пагути, В. Тименка, Л. Шпак.

Художньо-трудої діяльності школярів С. Стадник характеризує як «навчальну діяльність творчого характеру, спрямовану на набуття теоретичних знань, формування умінь і навичок розв'язання художньо-трудої завдань, результат якої має суб'єктивну новизну та значущість для розвитку особистості школяра, зокрема його здібностей і творчої ініціативи» [7]. Кінцевою метою навчальної художньо-трудої діяльності є становлення учня й досягнення такого рівня розвитку, який забезпечить йому здатність самостійно ставити цілі такої діяльності, активізувати необхідні для цього знання і способи пізнання, планувати послідовність своїх дій співвідносити отриманий результат із поставленою метою, тобто самостійно здійснювати навчальну діяльність у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Поділяємо думку Г. Бучківської, яка художньо-трудова діяльність молодших школярів розглядає як: 1) важливу складову навчально-виховного процесу, цілеспрямовану, взаємопов'язану і послідовну діяльність вчителя та учнів, що спрямована на формування системи знань у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва, основ наукового світогляду про красу предметного світу, художньо-мистецької та проєктно-технологічної компетентностей, вмінь та навичок проєктування, виготовлення й оздоблення декоративно-ужиткових виробів, а також виховання національної самосвідомості, що забезпечує різнобічний розвиток учнів початкових класів; 2) гнучку педагогічну модель організації освітнього процесу засобами народного декоративно-прикладного мистецтва, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості молодшого школяра. Розвиток його інтелектуальних сил і фізичних можливостей, волевих якостей та творчих здібностей у процесі створення (під контролем учителя) суб'єктивно нових декоративно-ужиткових виробів, які мають естетичну цінність і практичну значущість [1].

Мета статті: розкрити вплив декоративно-ужиткового мистецтва на формування творчих здібностей та інтелектуальний розвиток молодших школярів у процесі художньо-трудової діяльності.

Результати дослідження. Розвиток художніх та творчих здібностей дітей в умовах сучасного ЗЗСО передбачає діяльність в різних напрямках. Ця робота має охоплювати усі сфери взаємної діяльності дитини з педагогом, спілкування з однолітками та взаємодію з предметно-просторовим середовищем. Комплексний підхід до виховання творчої особистості охоплює ширше коло питань, які стосуються проблем естетичного, художнього, творчого розвитку. Єдність духовного, художнього, творчого є невід'ємною умовою гармонійного, різностороннього розвитку особистості. В свою чергу цінність творчості полягає не лише в результативній стороні, а й в самому процесі. У системі освіти особливе місце займає початкова школа, в якій закладається фундамент майбутніх знань. Її значення і функції в системі неперервної освіти визначаються не тільки наступністю з іншими ланками освіти, а й, в першу чергу, неповторною цінністю в становленні і розвитку особистості молодшого школяра.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), особистість найінтенсивніше формується у період шкільного віку, то саме початкова школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку учнів 1-4 класів. В контексті сьогодення виникає необхідність у глибшому вивченні сучасної вітчизняної і зарубіжної практики креативної педагогіки, теорії творчого розвитку школярів, педагогічного досвіду навчання, виховання і розвитку особистості учнів початкової школи засобами художньо-творчої праці на основі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва.

Психологічною основою творчості у процесі художньо-трудої діяльності є уява, яка постає особливою «психічною силою», здатністю, станом свідомості [2]. Творчий розвиток учнів засобами мистецтва, зокрема й народного декоративно-ужиткового мистецтва сприяє розвитку образно-асоціативного мислення особистості, уяви та фантазії. Варто зазначити, що твори мистецтва виступають основними засобами розвитку творчості, оскільки на їх основі формується відчуття прекрасного, адекватне сприйняття форми, гармонії, стимулюється інтерес і бажання творити. Саме розвиток творчого мислення лежить в основі роботи з дітьми й допомагає розкрити всі закладені від природи їх здібності – спеціальні та загальні. Одним з невідмінних компонентів творчого мислення є оригінальність, вона виражає міру не схожості, нестандартності, несподіваного рішення, що пропонується серед інших рішень. Основою творчого процесу є уява.

Освітній процес має забезпечувати засвоєння дитиною базису знань і водночас формувати досвід творчої діяльності, викликати естетичний та пізнавальний інтерес, прагнення йти шляхом власного розвитку. Варто зазначити, що до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами народного

декоративного ужиткового мистецтва повинен бути системний підхід. Цьому сприяє як змістове наповнення всіх навчальних предметів початкової школи, так і позакласна й позашкільна робота. Зупинимось на цьому детальніше.

До прикладу, навчальний предмет «Трудове навчання» тісно пов'язаний із розвитком творчої активності учнів, адже, за своєю сутністю, він передбачає створення нових матеріальних об'єктів. На уроках трудового навчання учитель за допомогою засобів декоративно-ужиткового мистецтва повинен створювати такі умови, щоб учні не тільки усвідомили суспільно корисне значення своєї праці, але й змогли показати свої творчі здібності, реалізувати їх у конкретних трудових справах. Проте, педагогові не варто акцентувати увагу на суто ремісничому складникові, а спрямовувати свої зусилля на формування й розвиток творчої ініціативи, створювати ситуації пошуку, інтелектуального навчання, реальних умов для реалізації індивідуальних можливостей і потреб кожного учня.

Як показує практика, саме творча атмосфера на уроках і забезпечує розвиток якостей творчої особистості. Зі свого боку, творча діяльність приваблива для учнів, вона створює піднесений настрій, спонукає до пошуку, задовольняє пізнавальні та комунікативні потреби, впливає на всі сторони дитячого життя. Творчі здібності найбільш ефективно розвиваються під час продуктивної діяльності. Творчість, оригінальність, індивідуальність виявляються у щонайменшому відході від еталону. Тож, однією з провідних цілей у роботі з дітьми є спеціальне навчання прийомам і методам творчого мислення. Молодші школярі мають постійно перебувати в пошуку, відкривати несподіване, нове й оригінальне. Майже кожен урок повинен містити елементи проблемності, учням варто готувати завдання, що активізують емоції й оцінні судження та потребують самостійного пошуку.

Діти молодшого шкільного віку дуже люблять займатися художньою творчістю. Вона дозволяє дитині в найбільш повній вільній формі розкрити свою особистість. Вся художня діяльність будується на активній уяві, творчому мисленні. Ці функції забезпечують дитині новий, незвичайний погляд на світ. Вони сприяють розвитку мислення, пам'яті, збагачують її індивідуальний життєвий досвід, що в свою чергу сприяє розвитку уяви, творчого мислення.

Народне декоративно-ужиткове мистецтво в силу своєї специфіки покликане внести в життя момент гри, прикрасити, розважити, формувати світогляд через ті естетичні почуття, які народжуються в людей від практичного користування справді художніми речами, від споглядання їх як частини природи і навколишньої реальної дійсності. Тому воно є важливим компонентом і етапом у вихованні естетичних смаків, формуванні внутрішнього світу дитини. Крім того, народна образність синтезує в собі духовну і матеріальну творчість як цілісну і нерозривну, що склалася історично і вивірена віками. Світ декоративних образів, яскравих кольорів, простих і доступних форм творів народного мистецтва захоплює дітей, викликає насолоду, надихає їх, підносить до стану натхнення, створюючи тим самим психологічний комфорт. Це перший крок до «діалогу» з красою. Подальше глибоке спілкування зі світом прекрасного активізує людські емоції, викликає до життя творчу уяву, стимулює фантазію, пробуджує художнє відчуття, формує елементи образного мислення. Нагромаджений емоційний досвід пробуджує в дитині художника з високою культурою і гамою відчуттів, веде до вдосконалення інтелекту [8].

Українські народні промисли і ремесла, що разом утворюють декоративне мистецтво – це «величезний світ духовної і матеріальної спадщини етносу, набуток художніх ідей численних поколінь народу, дорогоцінна скарбниця, що живить сьогодні професійно-мистецьку творчість» [2]. Декоративно-ужиткове мистецтво поєднує в собі духовно-матеріальну діяльність людини, виражену в художніх творах: вишивці, кераміці, різьбленні, витинанці, ткацтві, плетінні та ін. Технологічні навички створення

предметів декоративно-ужиткового мистецтва, як правило, передавалися від батька до сина з покоління в покоління. Тому часто саме в народному мистецтві збережені найдавніші традиції, художні стилі, віками нагромаджений ремісничий і художній досвід. Діяльність молодших школярів на уроках трудового навчання, пов'язана з вивченням декоративно-ужиткового мистецтва є художньо-творчою, і саме в ній формуються здібності особистості. Організація декоративно-ужиткової діяльності учнів починається з підготовки до сприймання образного змісту оригіналів народного мистецтва. Демонстрування на уроках вишивок, мережива, кераміки з розписом, предметів, оздоблених різьбою по дереву збуджує цікавість учнів, бажання творити. Тільки усвідомивши поетичну красу і гармонію світобачення народного майстра, дитина починає розуміти цінність і неповторність кожного твору. Важливо, щоб діти не лише самі творили за зразками народного мистецтва, а й знали про походження цього мистецтва, історію розвитку народних промислів. Бесіди з учнями, демонстрування посібників, навчальних таблиць і фотографій, презентацій та відеоматеріалів треба проводити так, щоб показати всю різноманітність видів народної творчості, емоційно й переконливо розповісти про їх значення та естетичні якості [3].

При проведенні уроків, на яких учні опановують народні ремесла, необхідно використовувати різноманітні методи та форми роботи: пояснення, демонстрацію готових виробів народних майстрів, зустрічі з народними умільцями, вивчення принципів творення художніх образів, особливості передачі змісту через «видимий образ» тощо. Важливо також урахувати властивості матеріалу, узгоджувати художню форму з технологічними способами обробки. Основу трудового навчання на прикладах декоративно-ужиткового мистецтва складає практична робота, де значна увага приділяється опануванню різними техніками виготовлення виробів та їх декорування.

Програма «Трудове навчання» передбачає варіативність технологій, методів і форм навчання. Під час проведення занять використовуються методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, а саме: словесні (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда), наочні (ілюстрування, демонстрація), практичні

(вправи, графічні роботи). Важливе значення мають і методи стимулювання, а саме створення ситуацій інтересу, ситуацій новизни.

Спілкування учнів з творами народного мистецтва, їхня участь у самому процесі виготовлення корисних і потрібних речей відіграє суттєву роль для загального художнього розвитку дітей. Як показує практика, трудове навчання школярів засобами народного мистецтва буде ефективнішим, якщо враховувати такі педагогічні умови: оптимальне використання в освітньому процесі різноманітних засобів навчання; поєднання на кожному уроці традиційних та інноваційних форм і методів навчання; врахування вікових потреб та інтересів учнів; створення емоційно-естетичного і предметного середовища та відповідної матеріально-технічної бази; цілеспрямоване використання у роботі сукупності масових заходів, які створюють ефект взаєморозуміння і співчуття, атмосферу радості [8]. Дитяча творчість – це є праця дитини, у ході якої вона накопичує для себе новий досвід, який має загальне значення для гармонійного і всебічного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, питання розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі художньо-трудової діяльності на сучасному етапі набуває особливої актуальності й гостроти, оскільки пов'язане з формуванням різносторонньої, активної, дієвої особистості, яка володіє ключовими та предметними компетентностями і творчим мисленням. Шляхи художньо-трудоного розвитку за допомогою народного і декоративно-ужиткового мистецтва безмежно різноманітні. Однак успіх можливий лише за умови створення цілісної системи, спрямованої на вивчення етнокультури, мистецьких традицій українського народу, застосування педагогічних умов, організаційних форм, методів і засобів, котрі поєднують у собі традиції й інновації, інтегрований зміст, при якому враховується культурні та регіональні особливості декоративно-ужиткового мистецтва України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті практичного аспекту розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі художньо-трудової діяльності на уроках освітньої галузі «Мистецтво».

Список використаних джерел

1. Бучківська Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: монографія за науковою редакцією Г. В. Терещука / Г. В. Бучківська. – Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2019. 420с.
2. Бушина Т. Декоративно-прикладне мистецтво України / Т. Бушина - К.: Мистецтво, 1986. - 454 с.
3. Василюк М. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мистецьких дисциплін / Марія Василюк, Ірина Майборода // Молодь і ринок. – 2016. – №6. – С.115-119.
4. Ворона М.О. Особливості вияву естетичних почуттів у дітей / М. О. Ворона // Початкова школа. - 1990. - №4. - С.64-66.
5. Коваленко Т.В. Використання народної іграшки в трудовому вихованні і творчому розвитку молодшого школяра /Т. В. Коваленко // Наукові записки психолого-педагогічного факультету: Збірник наукових праць. - Полтава, 1998. - С.311-318.
6. Концепція Нової української школи Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
7. Стадник С. Педагогічний взаємозв'язок творчої ініціативи і художньо-трудої діяльності учнів у процесі вивчення мистецтва писанкового розпису / С. Стадник // Теорія та методика управління освітою. - 2014, № 3- С.16-18.
8. Тверезовська Н. Вплив художньої праці на формування творчих здібностей та інтелектуальний розвиток особистості / Н. Тверезовська // Молодь і ринок. – 2006. – №21. – С.71-79.

References

1. Buchkiv's'ka, H.V.; Tereshchuk, H.V. ed., 2019. *Pidhotovka uchyteliv pochatkovykh klasiv na zasadakh narodnoho dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva [Training of primary school teachers on the basis of folk decorative and applied arts]*. Khmelnytsky: PP Zakolodnyi M. I.
2. Bushyna, T. 1986. *Dekoratyvno-prykladne mystetstvo Ukrayiny [Decorative and applied art of Ukraine]*. Kyiv: Art.
3. Vasylynka, M. and Iryna, M. 2016. *Formuvannya khudozhno-estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly v protsesi vyvchennya mystets'kykh dystsyplin [Formation of artistic and aesthetic competence of future primary school teachers in the process of studying art disciplines]*. *Youth and the market*, 6, pp. 115-119.
4. Vorona, M.O., 1990. *Osoblyvosti vyjavu estetychnykh pochuttiv u ditey [Features of the manifestation of aesthetic feelings in children]*. *Elementary School*, 4, pp. 64-66.
5. Kovalenko, T.V., 1998. *Vykorystannya narodnoyi ihrashky v trudovomu vykhovanni i tvorchomu rozvytku molodshoho shkol'nyara [The use of folk toys in labor education and creative development of primary school students]*. *Scientific notes of the psychological and pedagogical faculty*, pp. 311-318.
6. Kontseptsiya Novoyi ukrayins'koyi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]. [online] Available at: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.

7. Stadnyk, S., 2014. Pedagogichnyi vzayemoz'язok tvorchoyi initsiatyvy i khudozhn'o-trudovoyi diyal'nosti uchniv u protsesi vyvchennya mystetstva pysankovoho rozpysu [Pedagogical interrelation of creative initiative and artistic and labor activity of students in the process of studying the art of Easter painting]. *Theory and methods of education management*, 3, pp. 16-18.

8. Tverezov'ska, N., 2006. Vplyv khudozhn'oyi pratsi na formuvannya tvorchykh zdibnostey ta intelektual'nyy rozvytok osobystosti [The influence of artistic work on the formation of creative abilities and intellectual development of personality]. *Youth and the market*, 21, pp. 71-79.

В статті освічена проблема творческого развития детей младшего школьного возраста в процессе художественно-трудовой деятельности. Авторами рассматривается использование в педагогической практике произведений декоративно-прикладного искусства как важного средства развития воображения, фантазии и творческих способностей учащихся начальной школы. Пути художественно-трудового развития с помощью народного и декоративно-прикладного искусства бесконечно разнообразны. Авторами акцентировано внимание на том, что к развитию творческих способностей младших школьников средствами народного декоративного прикладного искусства должен быть системный подход. Этому способствует как содержательное наполнение всех предметов начальной школы, так и внеклассная и внешкольная работа. Научная новизна: представлено авторское видение системного подхода к развитию творческих способностей младших школьников средствами народного декоративного прикладного искусства.

Ключевые слова: младшие школьники, творческие способности, декоративно-прикладное искусство, методы обучения.

The article highlights the problem of creative development of junior school children in the process of artistic and labor activity. The authors consider the use of decorative and applied arts in pedagogical practice as an important means of developing the imagination, fantasy and creative abilities of primary school students. It has been noted that the educational process in the new Ukrainian school should ensure the child's mastery of the knowledge base and simultaneously form the experience of creative activity, arouse aesthetic and cognitive interest, the desire to follow the path of their own development. Ways of artistic and labor development with the help of folk and decorative and applied arts are infinitely diverse. The authors emphasize that there should be a systematic approach to the development of creative abilities of junior schoolchildren by means of folk decorative applied art. This is facilitated by the content of all primary school subjects, as well as extracurricular activities. The article reveals the features of creative development of primary school children in the process of artistic and labor activities at the lessons of labor training. The basis of labor training on the examples of decorative and applied arts is practical work, where much attention is paid to mastering various techniques of manufacturing products and their decoration. It is important that children not only create on the models of folk art, but also know about the origin of this art, the history of folk crafts. Interviews with students, demonstration of manuals, spreadsheets and photographs, presentations and videos should be conducted in such a way as to show all the diversity of folk art, emotionally and convincingly tell about their meaning and aesthetic qualities. We consider the prospects for further research in the disclosure of the practical aspect of the development of creative abilities of junior schoolchildren in the process of artistic and labor activities at the lessons of the educational field "Art".

Key words: junior schoolchildren, creative abilities, decorative and applied arts, teaching methods.

УДК 371.315.5

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-154-157

Маринченко Ганна Миколаївна,

кандидат історичних наук, старший викладач,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв

orcid: 0000-0003-3208-0546

МЕТОД «ГЕКСАГОН» І РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті порушено проблему розвитку критичного мислення школярів на уроках історії. Одним з прийомів розвитку критичного мислення є шестикутне навчання або шестикутне навчання (метод «гексагон»). Автором розкрито зміст методу «гексагон», з'ясовано його навчальні можливості, продемонстровано основні методичні прийоми застосування цього методу. Наукова новизна: наведено приклади використання методу «гексагон» на уроках історії в середній та старшій школі.

Ключові слова: педагогічні технології, критичне мислення, шестикутне навчання, уроки історії, Рассел Тарр.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток суспільства вимагає змін методів і прийомів навчання майбутнього покоління. На сьогоднішній день в Україні для випускників задекларовано наступні наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [4].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Технології критичного мислення та їх використання в дидактиці для педагогів не є новими. Тут варто виділити наступні прізвища А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер, С. Терно, О. Пометун, О. Тягло тощо [5; 6; 7; 8; 9; 10]. Однак, першим для вчительської громади метод «гексагон» представив Г. Аствацатуров [1]. Оглядом методу «гексагон» представлено в роботах О. Баршанської [2] та М. Запрудського [3].

Мета статті: розкрити можливості використання шестикутного навчання на уроках історії.

Результати дослідження. Одним з прийомів розвитку критичного мислення є шестикутне навчання, або шестикутне

навчання, або метод «гексагон». Автором цього методу є вчитель історії із Великобританії Рассел Тарр [11]. В Україні цей метод ще не достатньо розповсюджений серед вчителів. Але на нашу думку це явище тимчасове і через деякий час ним будуть користуватися вчителі всіх галузей.

У чому полягає суть даного методу? Шестикутна картка має назву гекса (hexagon) їх кількість може бути фіксованою або довільною (відповідно до мети, яку ставить вчитель). Кожна гекса – це певним чином сформульовані знання з певного аспекту теми. Гекса поєднується з іншою, завдяки певним зв'язкам (поняття, події, явища). В цілому гекси з'єднуються між собою в єдину структуру, що дає уявлення про отримані знання. Однак у учнів кінцева картина буде різною. Використання шестикутників є простим та ефективним способом розвитку таких навиків як здатність обирати, класифікувати та пов'язувати докази. Є різні варіанти організації роботи учнів з гексами.

1. Вписати навчальний матеріал в шестикутники, розрізати їх і запропонувати учням зібрати мозаїку, тобто учні отримують навчальний матеріал, записаний за допомогою гексів, з яких їм потрібно зібрати пазл. Варіанти можуть бути різноманітні. У шестикутники можна вписати словосполучення, слова, текст. Учні

повинні виконати завдання і з'єднати шестикутники. Також це може бути картинка або текст, учням потрібно зібрати єдине ціле.

2. Залишити шестикутники порожніми для заповнення, щоб учні могли висловити свою думку з теми чи проблеми. В такому випадку навчальним завданням є додавання пунктів у кожній з категорій по мірі роботи над темою. Такий варіант добре працює, якщо є можливість дати учням час для поглибленого вивчення теми. Даний варіант роботи доречний як при вивченні нового матеріалу, так і при узагальненні знань.

3. Робота може бути як індивідуальною, так і груповою. Кожна з груп заповнює свої групи гекс. Потім групи обмінюються і намагаються зібрати мозаїку своїх товаришів. Варіанти з'єднання шестикутників та висновки, які учні зроблять самостійно, дуже здивують.

4. Марковані шестикутники. Гекси мають бути різного кольору. Кожен колір об'єднує навчальний матеріал в певній категорії. Учні отримують завдання – з'єднати шестикутники, встановлюючи між цими категоріями різні зв'язки. В такому варіанті колір відображає певну кваліфікацію, тобто навчальний матеріал розподіляється за певними загальними ознаками [1].

5. Гекси можуть містити ілюстрації, портрети, зображення, з яких учні складають колаж. Такий варіант підходить для вивчення історичних постатей, а також подій, пов'язаних із вивченням питань культури та мистецтва.

6. Запропонувати учням (або попросити їх знайти самостійно) кілька ключових смислових уривків (письмових або візуальних) із завданням: додати до кожного твердження або ілюстрації ланцюжок категорій і понять, які вони згадають або дізнаються при вивченні теми.

7. Запропонувати учням виділити найбільш важливі або цікаві факти в кожній з категорій і бути готовим пояснити свій вибір всьому класу. В такій ситуації гекси мають бути на магнітній стрічці, щоб на класній дошці можна було їх розташувати і мати можливість до переміщення.

8. Скласти по вже готовому гексу розповідь або короткий есе. Готовий варіант пропонує вчитель або пропонує роботу попереднього класу чи обмін між групами

У процесі роботи діти, аналізуючи навчальний матеріал, отримують можливість вибору пріоритетів, власної класифікації та обґрунтовують власне бачення навчального матеріалу та роблять висновки за поставленим навчальним завданням. Заповнюючи гекси, учні самі обирають, як їх з'єднати. Може вийти «ромашка», лінія, стільники та інші фігури. При вивченні нового матеріалу учні можуть зробити несподівані, але правильні висновки. У процесі реалізації методу шестикутного навчання значно підвищується пізнавальний інтерес в учнів. Діти вчаться аналізувати навчальний матеріал, отримують можливість вибору пріоритетів, власної класифікації і встановлення зв'язків, пошук доказів. Даний метод дозволяє відійти від пасивного слухання до активної форми роботи учнів, що призводить до формування у них стійкого глибокого пізнавального інтересу.

Серед переваг шестикутного навчання можна виділити: ефективна систематизація матеріалу; наочне представлення теоретичного матеріалу; інтерактивність; організація роботи в групах, парах, індивідуально; реалізація діяльнісного та диференційованого підходів до навчання; активізація учнів, досягнення включеності кожної дитини в роботу на уроці; адаптивність до різних вікових груп; розвиток просторового та абстрактного мислення; ефективна реалізація розвиваючого потенціалу конкретного уроку; для реалізації достатньо парті та паперових шаблонів шестикутників.

Серед мінусів шестикутного навчання можна відзначити, що підготовчий етап займає багато часу, час на виконання учнями завдань і обговорення результатів може зайняти чимало часу.

За правилами шестикутники збираються на клейкому папері (або приклеюються на папір за допомогою клею) утворюючи мозаїку. Однак шестикутники можна не тільки приклеювати (що не дає можливості їх повторного використання, та позбавляє

можливості переміщення окремих гекс при обговоренні результату). Є варіанти заготовки середніх за розміром шаблонів, які діти зможуть приклеїти на магнітну дошку, або зробити заготовки шестикутників заламінованих і на магнітній стрічці. Доволі непоганим, на нашу думку, є варіант: діти збирають свою мозаїку на парті, роблять фото вже готової мозаїки і надсилають у груповий чат для обговорення.

Наявність у класі інтерактивної дошки значно полегшує роботу із шестикутниками. Адже ту саму роботу, що діти роблять викладаючи гекси на парті чи папері, вони можуть робити одночасно в режимі онлайн. Більш яскравий момент представлення результатів, коли діти можуть за допомогою миші пересувати окремі гекси, змінювати їх колір, або навіть видалити зайві, невірні на їх думку. З великих плюсів такого використання діти одночасно бачать загальну картинку і можуть коментувати (адже почерк у дітей різний, і не все можна швидко зрозуміти) Крім того в режимі онлайн діти можуть додавати ще фото і зображення до теми, що зробить мозаїку більш інформативною та змістовною для сприйняття.

Варто зазначити, що для полегшення підготовки шаблонів шестикутників Рассел Тарр розробив інтерактивний шаблон (<http://www.classtools.net>). Тут можна завантажити собі вже готовий шаблон у WORD, або створити власний для роботи в онлайн режимі. Для цього потрібно: у першому віконці написати тему; у другому дати детальну інструкцію для учнів; у третьому ключові слова для шестикутників. Вони пишуться в один рядок. Кожен новий рядок – новий шестикутник. Після цього можна зберегти власну розробку в трьох варіантах: за окремим посиланням; за QR-кодом; як окрему веб-сторінку. Використання даного методу дуже актуальне для уроків суспільствознавчої галузі, зокрема історії. Тут можливе використання як вже зазначених вище варіантів використання, так і наступних варіантів.

Актуалізації чи перевірка знань. На нашу думку, доволі вдало для актуалізації роботи на уроці і початку взагалі використання вчителем методу «гексагон» буде легкий прийом: роздрукувати зображення політичного діяча, розрізати його на шестикутники, роздати дітям, які поділені на групи. Учні збирають такий собі «пазл» і мають назвати історичного діяча.

До початку уроку вчитель готує схему-мозаїку до теми уроку, де вже у гексах прописані деякі ключові моменти теми (класу вона не доступна, учні її не бачать). В кінці уроку вчитель пропонує учням на своїх гексах, що вони отримали на початку уроку (3-4 не більше) прописати, що запам'ятали з теми. Далі вчитель відкриває свою заготовку мозаїки до теми і пропонує учням озвучити свої гекси і розташувати їх на схемі-мозаїці, доповнюючи її. У гексах вчитель зазначає події до теми уроку чи розділу курсу, а учні мають розташувати їх у хронологічній послідовності. Вчитель у гексах зазначає події до теми уроку чи розділу курсу, але свідомо додає гекси з іншої теми, або спотворює факти, дає невірну інформацію, а учні мають виявити та виправити помилку. Для перевірки домашнього завдання до теми вчитель роздає картки-шестикутники з двох різних тем, учні мають їх розсортувати і розказати свою тему (або написати есе). Для перевірки знань з теми уроку – поєднання граней за змістом. Вчитель робить заготовки шестикутних карток, де на кожній грані прописано подія, дія, дати, термін. Учні мають поєднати грані (щось на зразок лото, але тут більше граней).

Характеристика персоналії. Клас ділимо на мікрогрупи (пари). На дошці гекса із зображенням політичного діяча (портрет, фото) чи записане його ім'я. Учні мають на своїх шестикутниках здійснити опис діяча за певним напрямом біографія, освіта, кар'єра тощо. Після цього групи презентують свої гекси і на дошці формується мозаїка із загальною характеристикою історичного діяча. Або можна кожній групі дати різних історичних діячів (до однієї теми, до одного хронологічного періоду, чи взагалі до курсу) і вони прописують характеристику на свого діяча. В результаті на дошці ми отримуємо узагальнену характеристику князя, гетьмана, президента, представника інтелігенції, культурного діяча тощо.

Маємо можливість простежити характерні спільні риси і особливості кожного з них.

Характеристика подій. Клас ділимо на мікрогрупи (пари). На дошці гекса із назвою події («Військові походи князів», «Козацько-селянські повстання», «Україна в Першій світовій війні» тощо). Учні мають на своїх шестикутниках здійснити опис цієї події за певним напрямом причини та передумови, ключові дати, рушійні сили/ діячі, наслідки тощо. Після цього групи презентують свої гекси і на дошці формується мозаїка із загальною характеристикою історичної події. Інший варіант: можна кожній групі дати різні події (до однієї теми, до одного хронологічного періоду, чи взагалі до курсу) і вони прописують характеристику на свою подію. В результаті на дошці ми отримуємо узагальнену характеристику історичної події на місцевому, регіональному, державному та світовому рівні. Маємо можливість простежити характерні спільні риси явища і особливості кожної з них.

Робота із гексами індивідуальна, парна чи групова потребує дотримання певних правил, які полегшать роботу і сприятимуть досягненню дидактичної мети. На нашу думку, доцільно буде

попередити учнів, що записи на гексах мають бути лаконічними, робитися друкованими літерами, виділяти найбільш важливі моменти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, гекс не повинно бути заповнено багато, всі члени групи мають приймати участь у створенні мозаїки-розповіді. Вчитель завжди повинен мати зайві чисті шаблони-гекси (творчий процес важко обмежити).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Використання даного методу дійсно зацікавлює учнів різного віку, сприяє розвитку креативного та критичного мислення, а також дає відповіді на питання: як за короткий проміжок часу узагальнити та систематизувати навчальний матеріал?; як встановити зв'язки між поняттями та подіями, шукати докази та будувати певні алгоритми?; як активізувати діяльність учнів на уроці?; як керувати груповим процесом?

Перспективами подальших досліджень є вивчення досвіду роботи вчителів середньої та старшої школи щодо використання методу «Гексагон» на уроках історії та інших суспільствознавчих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Аствацатуров Г.О. Шестиугольное обучение как образовательная технология. [Электронный ресурс] – Ссылка для доступа: <http://didaktor.ru/shestugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-tehnologiya/>
2. Бершанская О.Н. Моя шкатулка: справочник/ О.Н. Бершанская. – Киров: ООО «Кировская областная типография», 2015.
3. Запрудский Н.Н. Современные школьные технологии – 3: пособие для учителей/ Н.Н. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2017.
4. Концепція Нової Української школи URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>
5. Основи критичного мислення. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
6. Пометун, О. Основи критичного мислення: навчальна програма курсу за вибором для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку / О. Пометун, Л. Пилипчатина, І. Сушенко та ін. // Історія України. – 2010. – №25-27 (665-667). – С. 5–18.
7. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.
8. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
9. Технології розвитку критичного мислення / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та ін. ; [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плєяди», 2006. – 220 с.
10. Тягло О. Критичне мислення. – Харків: Основа, 2008. – 187 с.
11. Using Hexagon Learning for categorisation, linkage and prioritisation <http://www.classtools.net/blog/using-hexagon-learning-for-categorisation-linkage-and-prioritisation/>

References

1. Astvacaturov G.O. (2017). Shestiugol'noe obuchenie kak obrazovatel'naya tekhnologiya [Hexagonal learning as an educational technology]. URL: <http://didaktor.ru/shestugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-tehnologiya/> [in Russian]
2. Bershanskaya O.N. (2015) Moya shkatulka: spravochnik [My jewelry box: a Handbook]. Ky'rov. [in Russian]
3. Zaprudskij N.N. (2017) Sovremennye shkol'nye tekhnologii [Modern school technologies]. Minsk [in Russian].
4. Koncepciya Novoyi Ukrayins'koyi shkoly` (2017) URL: <http://nus.org.ua/about/formula/> [in Ukrainian].
5. Osnovy` kry'ty`chnogo my`slennya (2010) [Fundamentals of critical thinking]. Ternopil'. [in Ukrainian].
6. Pometun O., Pylypchatina L., Sushhenko I. (2010) Osnovy` kry'ty`chnogo my`slennya: navchal'na programa kursu za vy`borom dlya uchniv profil'ny`x klasiv suspil'no-gumanitarnogo napryamu [Fundamentals of critical thinking: curriculum of the elective course for students of specialized classes of social and humanitarian direction] Istoryia Ukrayiny`. № 25-27 (665-667). S. 5–18. [in Ukrainian].
7. Terno S. O. (2012) Metody`ka rozvy`tku kry'ty`chnogo my`slennya shkol'nyariv u procesi navchannya istoriyi [Method of development of critical thinking of schoolchildren in the process of teaching history]. Zaporizhzhya. [in Ukrainian].
8. Terno S. (2011) Teoriya rozvy`tku kry'ty`chnogo my`slennya (na pry`kladi navchannya istoriyi) [Theory of critical thinking development (on the example of history teaching)]. Zaporizhzhya. [in Ukrainian].
9. Tekhnologiyi rozvy`tku kry'ty`chnogo my`slennya (2006) [Technologies for the development of critical thinking]. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Tyaglo O. Kry'ty`chne my`slennya (2008). [Critical thinking]. Xarkiv. [in Ukrainian].
11. Using Hexagon Learning for categorisation, linkage and prioritization (2015) <http://www.classtools.net/blog/using-hexagon-learning-for-categorisation-linkage-and-prioritisation/> [in English].

В статтє затронуто проблема розвитку критического мышления школьников на уроках истории. Одним из приемов развития критического мышления является шестигранное обучения или шестиугольное обучения (метод «Гексагон»). Автором раскрыто содержание метода «Гексагон», выяснено его учебные возможности, продемонстрированы основные методические приемы применения этого метода. Научная новизна: приведены примеры использования метода «Гексагон» на уроках истории в средней и старшей школе.

Ключевые слова: педагогические технологии, критическое мышление, шестиугольное обучение, уроки истории, Рассел Тарр.

The rapid development of society requires changes in the methods and techniques of teaching the next generation. Today, the following cross-cutting skills have been declared for graduates in Ukraine: reading with understanding, the ability to express one's opinion verbally and in writing, critical and systemic thinking, the ability to logically substantiate a position, creativity, initiative, the ability to constructively manage emotions, assess risks, make decisions, develop to connect problems, the ability to collaborate with other people. The technologies of critical thinking and their use in

didactics for teachers are not new. Here it is worth highlighting the following names A. Crawford, V. Saul, S. Matthew, D. Mackinster, S. Terno, A. Pometun etc. One of the methods of developing critical thinking is hexagonal learning or the "hexagon" method. The author of this method is a British history teacher Russell Tarr. In Ukraine, this method is still not widespread among teachers. But in our opinion, this phenomenon is temporary and after some time teachers of all industries will use it. The purpose of the article: to reveal the possibilities of using hexagonal learning in history lessons in secondary and high school. Among the advantages of hexagonal learning can be distinguished: effective systematization of the material; visual representation of theoretical material; interactivity; organization of work in groups, pairs, individually; implementation of an active and differentiated approaches to learning; activation of students, achieving the inclusion of each child in the lesson; adaptability to various age groups; development of spatial and abstract thinking; effective implementation of the developmental potential of a particular lesson; for the implementation, desks and paper patterns of hexagons are enough. Using this method attracts students of different ages, promotes the development of creative and critical thinking, and also provides answers to questions: how to summarize and systematize educational material in a short period of time? how to establish connections between concepts and events, look for evidence and build certain algorithms? how to activate students in the lesson? how to manage a group process?

Key words: pedagogical technology, critical thinking, hexagonal learning, "Hexagon" method, history lessons, Russell Tarr.

УДК 37;364.4:316.77

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-157-159

Олійник Галина Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, викладач,

Главацька Ольга Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

Брижак Надія Юрійівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

СОЦІАЛЬНИЙ АНІМАТОР ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито зміст поняття «соціальний аніматор». Наукова новизна дослідження полягає у визначенні теоретико-методологічних засад соціального аніматора як суб'єкта соціокультурної діяльності. Авторами досліджено, що соціальний аніматор має на меті соціокультурне формування особистості – залучення до нових культурних цінностей, соціальних та культурних норм тощо. Проаналізовано загальні вимоги, які висуваються у професійній роботі до соціальних аніматорів. Застосовано загальнонаукові та спеціальні методи досліджень: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з метою комплексного вивчення різних поглядів з досліджуваної проблеми, визначення основних понять дослідження.

Ключові слова: аніматор, соціальний педагог, соціальний аніматор, соціокультурна діяльність, фахівець анімаційної діяльності.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства особлива увага приділяється соціокультурній діяльності, яка орієнтована на залучення людини до культури, соціального виховання, освіти, самоосвіти та соціалізації особистості. Професія аніматора належить до сфери соціально-педагогічної роботи і є різновидом професії соціального педагога. Як і професійна діяльність соціальних педагогів так і робота соціального аніматора охоплює: етапи розвитку і соціалізації підростаючого покоління (від раннього дитинства до соціальної зрілості); багатогранний вплив соціуму, що формує особистість (сім'я, родина, різні типи закладів освіти, різноманітні види діяльності, культурно-художні та етносоціальні процеси, які відбуваються у суспільстві і т.д.).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Заслужують на увагу зарубіжні науковці, які досліджували різні аспекти анімаційної діяльності особистості, а саме: В. Бочарової, І. Булигіної, Б. Вульфова, Т. Гальперіної, Ю. Жукова, В. Квартальнова, В. Кісельова, Н. Кісельової, Ю. Красильникова, Л. Курило, Ф. Лаврова, Є. Мамбекова, М. Петрової. На жаль, у вітчизняній науці ця проблема є малодослідженою, й анімаційна діяльність здебільшого розуміється лише у контексті дозвілєвого напрямку О. Безпалько, М. Головатий, А. Капська, М. Панасюк та ін.

Мета статті: розкриття соціального аніматора як суб'єкта соціокультурної діяльності.

Результати дослідження. На думку В. Бочарової, Г. Вороніної, М. Гур'янової, П. Шептенко [1] у своїй професійній роботі соціальний педагог виконує одразу декілька ролей, які також ґрунтуються на функціях роботи та сформованих особистісних якостях соціального педагога. Такими ролями є: посередник (сполучна ланка між дітьми і дорослими, між сім'єю і державними службами, організаціями та установами, покликаними піклуватися про духовне, фізичне і психічне здоров'я населення); адвокат (захисник інтересів, законних прав людини, її сім'ї, різних категорій населення); психотерапевт і наставник сім'ї, дітей, оточуючих їх

людей («веде» сім'ю, піклуючись про її здоров'я, непорушність моральних, загальнолюдських цінностей, своєчасне вирішення виникаючих проблем); конфліктолог (допомагає запобігати та вирішувати конфліктні ситуації своїх клієнтів); експерт у постановці соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання, соціальної роботи з конкретним клієнтом; громадський діяч (підтримує, розвиває та очолює соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення навколишнього середовища); аніматор (спонукає людину до дії, сприяючи відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством).

Аналіз ретроспективи генезису поняття «аніматор» (фр. «animer» - надихати, стимулювати, залучити до певного виду діяльності), дозволив дійти певних висновків. По-перше, цей термін уперше був запроваджений у Франції для характеристики організаторів післяурочної діяльності дітей у вільний час, по-друге, термін «аніматор» характеризував інноваційну специфіку роботи педагога у сфері дозвілля [6].

Існує чимало й профілів анімаційної діяльності, серед яких варто виділити такі, як-от: соціальний аніматор у роботі з дітьми; аніматор – вихователю у роботі з дітьми та молоддю; аніматор вуличного середовища; аніматор урбаністського (міського) середовища; аніматор у сфері превентивної діяльності; аніматор – вихователю соціального закладу; аніматор – вихователю професійного закладу; аніматор – вихователю у роботі з тяжкими (фізично і розумово) дітьми; аніматор спортивного і технічного напрямків; аніматор у будинках для пристарілих; аніматор-організатор дозвілля та ін. [5, с. 87].

У сучасному розумінні поняття «соціальний аніматор» відображає якісно нову грань професіограми педагога, особистість і діяльність якого спрямовані на розробку й реалізацію анімаційного проекту з метою активізації виховної, культурної та соціальної діяльності людей, сприяння взаєморозуміння, створення атмосфери толерантності, креативності в конкретній групі або конкретному

осередку, ініціювання до просоціальних дій, поліпшення умов і самого процесу соціалізації особистості в певному середовищі й у суспільстві в цілому [2, с. 80].

Соціальний аніматор покликаний не тільки виявляти проблемну ситуацію, в якій перебуває людина і допомагати у її розв'язанні через посередницьку діяльність (між людиною чи групою людей, які потребують соціально-педагогічної допомоги різного характеру, та соціальними інституціями, що безпосередньо займаються соціальною підтримкою), а насамперед – стимулювати, «надихати» особистість на саморозкриття, саморозвиток і самопомогу. Про фахівця, який володіє анімаційною культурою, можна говорити у випадку, коли особистості властивий певний рівень опанування знань, набуття вмінь їх реалізовувати, здатність до перетворення соціально-педагогічної практики на засадах анімаційної діяльності [2].

Як зазначає Л. Тарасов, соціальний аніматор, як «громадський лідер, здатний своїм прикладом надихати людей на утвердження духовних цінностей у повсякденному житті та діяльності», виявляється носієм певних внутрішніх якостей, котрі роблять його значущим для інших людей, фактором їхнього особистісного розвитку [4, с. 84].

Ключовим професійним завданням соціального педагога, який здійснює анімаційну діяльність, є створення умов для цікавої діяльності, стимулювання та залучення до неї дітей. При цьому варто враховувати, що соціальний аніматор сприймається як член групи, що бере участь у її житті, злившись з нею, а не знаходиться поза чи поруч з нею. Він відповідає за соціальний і культурний розвиток та вдосконалення групи.

Активна діяльність педагога, який здійснює анімаційну діяльність, носить соціальний і виховний характер, забезпечує процес розвитку групи, колективу, його членів на рівні суспільних відносин (встановлення міжособистісних відносин між індивідами, між особистостями й різноманітними соціальними інститутами) і загальнокультурного становлення (формування культурних цінностей, залучення до творчої діяльності, гармонійної інтеграції із суспільством і світом засобами культури).

Соціальні аніматори, використовуючи різнопланові методики й інтерактивні технології в роботі з дітьми, підлітками, молоддю, дійсно реально спроможні підвищити потужність виховного впливу полікультурного соціуму, спираючись на принцип «соціального пробудження» внутрішнього світу і потенціалу особистості та її задіяність у колективній соціально корисній діяльності. Відтак, до методолого-технологічного апарату соціального аніматора доцільно вводити, насамперед, тренінгові та ігрові методики, особистісно орієнтовані соціально-педагогічні технології, спрямовані на стимулювання дитини до самовираження в соціокультурному середовищі [2, с. 57].

Аніматор як соціальний педагог повинен уміти організувати найпростіший спектр традиційних національно-специфічних видів пізнавальної, ігрової, дозвільної художньо-творчої діяльності, допомагати в проведенні дозвілля, родинних урочистостей і ритуалів, брати участь у плануванні і здійсненні заходів культурно-естетичного та художньо-творчого спрямування соціально-педагогічних, культурно-дозвільних центрів, клубів за інтересами.

Професія аніматора, як бачимо, дуже складна, адже, він має бути компетентним у різних галузях соціальної діяльності, освіченою людиною, вільно орієнтуватися в різних культурно-етнічних, соціально-побутових умовах, володіти високим рівнем реагування на елементи традиційного спілкування і побуту, розуміти тонкощі національної культури і мистецтва, традиції та звичаї різних народів, країни, мешканців свого району, села, міста, розуміти етнічні настрої і релігійні почуття людей у різних соціально-психологічних ситуаціях, а також вміти тактовно реагувати на своєрідність цих реакцій, спонукати до виявлення взаємоповаги оточуючих тощо.

Водночас у професійній діяльності соціальний аніматор реалізує й такі специфічні функції, як:

– діагностичну (аналіз та оцінка соціальних процесів, які

відбуваються в колективі, особливостей і проблематики його функціонування; вивчення, аналіз та оцінка життєвої ситуації, здібностей і схильностей конкретної особистості);

– прогностичну (прогнозування, програмування та проектування шляхів розв'язання соціально-педагогічних проблем дітей і молоді);

– організаторську (організація процесу надання соціальних послуг, проведення культурно-масових заходів, стимулювання дітей і підлітків до самоорганізації та самопомоги);

– посередницьку (посередництво у вирішенні міжособистісних конфліктів);

– пропагандистську (реалізація пропаганди активного способу життя, культури просоціального міжособистісного спілкування);

– профілактичну (попередження негативних соціальних явищ);

– соціально-педагогічну (посилення соціально-виховного та культурного потенціалу колективу, сприяння позитивній соціалізації дітей через усунення негативних факторів, які можуть впливати на неї, створення умов для всебічного розкриття, розвитку та реалізації особистісного потенціалу дітей і підлітків);

– інформативно-освітню (надання необхідної інформації просвітницького характеру, навчання волонтерів для соціально-педагогічної анімаційної роботи з дітьми та молоддю) [2, с. 63].

Однак провідна функція соціального аніматора полягає у соціальній інтеграції осіб, з якими він працює. Так, особливої значущості у цьому плані набуває соціальна анімаційна робота з проблемними і соціально вразливими категоріями дітей («дітьми вулиці», делінквентними підлітками, педагогічно занедбаними дітьми, дітьми з неблагополучних сімей тощо). Соціальний аніматор концентрується не лише на потребах усього колективу, групи або окремих її представників, але й намагається через процес творчості «оживити душу», розширити сферу емоційного сприйняття, допомогти відкритися до змін.

Проте існують інші погляди на професійне призначення соціального і соціокультурного аніматора. Так, наприклад, А. Мішо вважає, що аніматор виконує не стільки терапевтичні функції, скільки сприяє поліпшенню зв'язків і відносин між хворими дітьми, медичним персоналом та сім'ями; а головними завданнями соціального аніматора є розвиток, організація і реалізація проектів з метою покращення процесів соціалізації та автономізації особистості.

Для визначення стану підготовки фахівця до анімаційної діяльності доцільно сформувати уявлення щодо тих знань та вмінь, якими повинен володіти аніматор для успішного виконання своїх обов'язків. Для цього, перш за все, треба проаналізувати загальні вимоги, які пред'являють до соціальних аніматорів. Серед них: вміння створювати сімейну атмосферу, атмосферу радості та дружби; здатність до комунікації з будь-якою категорією людей; знання організації всіх способів дозвілля; знання однієї, а краще декількох іноземних мов; освіченість, чесність, дисциплінованість, надійність, талановитість, привітність і усмішність; здатність працювати в команді; здатність пристосовуватися при зміні роботи до різноманітних непередбачуваних ситуацій; вміння отримувати задоволення від роботи; володіння психічним і фізичним здоров'ям, відсутність хронічних захворювань, алергії на сонце [3, с. 45-46].

Проведений аналіз наукової літератури показує, що для практичної діяльності педагогів-аніматорів особистісно і професійно значущими є:

– схильність до організаторської діяльності (вміння формувати колектив – «команду»; делегувати частину своїх повноважень іншим лідерам, не втрачаючи при цьому контролю за ситуацією; розкривати творчий потенціал людини, ініціювати її на просоціальні дії);

– відповідальність;

– готовність до творчості (здатність креативно використовувати теоретичні та практичні професійно значущі знання, творчо підходити до вирішення професійних завдань, постійно оволодівати новаторськими методиками професійної

роботи);

- вміння володіти собою (витримка, культура вияву емоційних реакцій, терпіння, здорове ставлення до критики, здатність до самоаналізу);
- комунікабельність (інтерес до спілкування з людьми, вміння легко входити у контакт і підтримувати його, доброзичливість, спрямування на співпрацю);
- оптимізм (здатність вірити в успіх, уміти формувати у людей оптимістичне ставлення до життя);
- висока працездатність;
- розвинута уява, схильність до творчості, винахідливість;
- лабільність (швидке і якісне засвоєння нових знань і вмінь);
- необхідний і достатній рівень мовленнєвої культури.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, безперечно, соціальний аніматор є важливим суб'єктом соціокультурної діяльності, який прагне привернути увагу дітей (людей), їх інтерес до різних культурних і соціальних центрів, розробляє індивідуальні та колективні анімаційні програми (акції) з метою залучення представників різних соціальних груп до активної участі, отримання позитивного настрою та самопочуття, самоактуалізації, самореалізації, нейтралізації негативних наслідків суспільного життя. Перспектива подальших досліджень вбачається у розкритті педагогічного потенціалу новітніх форм соціальної анімації, визначенні пріоритетних моделей їхньої методичної організації, які б задовольнили більшість вимог до організації соціокультурної діяльності різних груп населення.

Список використаних джерел

1. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход: [моногр.] / В.Г. Бочарова. — М.: Институт педагогики социальной работы РАО, 1999. — 184 с.
2. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Т. М. Лесіна. — Луганськ, 2009. — 253 с.
3. Соціокультурна анімація: методичні рекомендації для студентів спеціальності 231 Соціальна робота / Г. М. Олійник, О. Л. Главатська; за ред. проф. В. А. Поліщук. — Тернопіль: Вектор, 2019. — 122 с.
4. Тарасов Л. В. Формирование жизненной стойкости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждениях культуры: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Тарасов Леонид Викторович. — М., 2005. — 192 с.
5. Poujol G. Guide de l'animateur socio-culturel. — Dunod, Paris, 2000. — 127 p.
6. Dumazadier J. Revolution culturelle du temps libre. 1968-1988. - Paris: Meridiens Klincksieck, 1988. - P.24.

References

1. Bocharova V.G. 1999. *Professional'naya sotsial'naya rabota: lichnostno oriyentirovanny podkhod* [Professional social work: a personality-oriented approach]: Moskva. Institut pedagogiki sotsial'noy raboty RAO. 184 s.
2. Lesina, T. M. 2009. *Sotsial'no-pedahohichni umovy stymulyuvannya maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do animatsiynoy diyal'nosti* [Social and pedagogical conditions for stimulating future social educators to animation] dys. ...kandydata ped. nauk: 13.00.05 «Sotsial'na pedahohika». Luhans'k, 253 s.
3. Oliynyk, H. M., Hlavats'ka, O. L. and Polishchuk, V. A. 2019. *Sotsiokul'turna animatsiya: metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv spetsial'nosti* [Socio-cultural Animation: Guidelines for Students in the Specialty 231 Social Work]. Ternopil': Vektor. 122 s.
4. Tarasov, L. V. 2005. *Formyrovanye zhynennoy stoykosti ynyalydov v protsesse sotsyokul'turnoy anymatsyy v uchrezhdenyyakh kul'tury* [Formation of the vitality of people with disabilities in the process of sociocultural animation in cultural institutions]: dis ... kand. ped. nauk. 13.00.05. Moskva. 192 s.
5. Poujol G., 2000, Guide de l'animateur socio-culturel, Paris, Dunod.
6. Dumazadier J., 1988. Revolution culturelle du temps libre. 1968-1988., Paris: Meridiens Klincksieck, pp. 24.

В статті раскрыто содержание понятия «социальный аниматор». Научная новизна исследования заключается в определении теоретико-методологических основ социального аниматора как субъекта социально-культурной деятельности. Авторами исследовано, что социальный аниматор имеет целью социокультурное формирования личности - привлечение к новым культурных ценностей, социальных и культурных норм и тому подобное. Проанализированы общие требования, предъявляемые в профессиональной работе в социальных аниматоров. Применены общенаучные и специальные методы исследований: анализ, синтез, систематизация, обобщение психолого-педагогической и учебно-методической литературы с целью комплексного изучения различных взглядов по исследуемой проблеме, определение основных понятий исследования.

Ключевые слова: аниматор, социальный педагог, социальный аниматор, социокультурная деятельность, специалист анимационной деятельности.

The subject of socio-cultural activity is a social animator, perceived as a member of the group participating in its life and not just passively observing its functioning; responsible for the cultural and social improvement, conditions under which a person would be attracted to the knowledge of cultural; helps establish positive relationships; stimulates creative activity. Social animators works in the field of culture, school aesthetic care and leisure facilities for children and young people, social services, rehabilitation centers. The main function of a social animator is to organize cultural, meaningful leisure by engaging citizens in the communication process; practical work in social services, rehabilitation centers, health facilities, for children for the purpose of aesthetic development, the formation of social behavior, health-healing, positive consciousness, psychology and training. V. Bocharova, I. Bulgina, B. Wolfov, T. Halperina, Yu. Zhukov, V. Quarterly, V. Kiselev, N. Kiselova, Y. Krasilnikova, L. Kurilo, F. Lavrov, Ye. Manbekova are the foreign scientists exploring various aspects of the activity. In the national science this problem is poorly researched and animation is mostly understood in the context of leisure direction (O. Bezpallo, M. Holovaty, A. Kapska, M. Panasyuk and others). Social animator does not act as a peer leader but as a consultant, advisor or assistant, which helps create the conditions for awakening thoughts, decision-making and action. It is determined that in the professional activity the social animator implements specific functions, namely: diagnostic, prognostic, organizing, mediating, propaganda, preventive, social-pedagogical, informative-educational. It has been researched that the social animator aims at socio-cultural formation of the personality under new cultural values, social and cultural norms, etc., which are not included in the school curriculum. The general requirements that are put forward in the professional work of social animators have been analyzed. It has been emphasized that social groups which need the help of a social animator are: children left without parental care, migrants, at risk pears, people of elderly age and with disabilities.

Key words: animator, social pedagogogue, social animator, sociocultural activity, animation specialist.

УДК 378:37.091

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-160-162

Повідайчик Михайло Михайлович,

кандидат економічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті досліджується питання формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики. Проаналізовано зміст досліджуваного феномена та його складові. Обґрунтовано, що одним із провідних чинників формування конкурентоспроможності вчителя є високий рівень педагогічної культури. Визначено зміст поняття педагогічної культури як сукупність професійно-особистісних якостей і способів творчої самореалізації фахівця, спрямованих на освоєння, передавання та створення педагогічних цінностей і технологій. Розглянуто структуру педагогічної культури та виявлено деякі особливості її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Ключові слова: професійна підготовка, конкурентоспроможність, вчитель математики, педагогічна культура, професійно-особистісні якості.

Постановка проблеми. Підготовка конкурентоспроможного вчителя математики в умовах реформування освітньої системи на сьогоднішній день є вкрай складним завданням. Трансформації, які відбуваються у всіх сферах життєдіяльності суспільства суттєво змінюють загальну парадигму освіти і визначають її концептуальні засади, побудову взаємин суб'єктів навчального процесу з урахуванням сучасних освітніх інновацій.

Педагогічна культура стає фундаментальною основою системи освіти: з одного боку, як мета і зміст процесу соціалізації особистості, а з іншого – як чинник формування конкурентоспроможності фахівця. У цих умовах ідея культуродоцільної освіти визначає завдання вчителя як професіонала, здатного до реалізації на високому рівні педагогічної культури в професійній і соціальній діяльності. Сьогодні вчитель повинен формувати такі якості в учнів, які дозволять їм успішно діяти в умовах динамічних змін, ситуаціях невизначеності, кризових станах. Реалізація гуманістичних підходів з опорою на кращі культурні традиції, адекватні особистісно орієнтованим технологіям, стають невід'ємними атрибутами освітнього процесу як механізму забезпечення якісної професійної діяльності фахівця.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз феномену конкурентоспроможності фахівців та особливостей її формування у вищій школі представлено у працях низки зарубіжних та вітчизняних учених: І. Ансоффа, С. Бандури, С. Безбородих, В. Васильченка, Ф. Вірсема, Н. Глевацької, Т. Заяця, Ж.-Ж. Ламбена, Е. Лібанової, Л. Лісогора, О. Митника, М. Портера, Ф. Хайека, О. Яременка та ін.

Питання педагогічної культури вчителя присвячені праці таких дослідників, як: М. Бабич, С. Вітвицька, В. Гриньова, Т. Завгородня, І. Зязюн, Т. Лутаєва, В. Сухомлинський. Разом з тим, аналіз теоретичних і практичних досліджень засвідчує, що недостатньо розкрито значення педагогічної культури у формуванні конкурентоспроможності вчителя математики.

Мета статті: визначити роль педагогічної культури як чинника конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики.

Результати дослідження. Одним із головних завдань освітньої системи є підготовка висококваліфікованих фахівців сучасного типу – ключового ресурсу системи освіти, здатного підвищити якість її діяльності і результатів. Тому проблема конкурентоспроможності педагога продиктована часом і є вкрай актуальною.

Здійснене всебічне дослідження змісту поняття «конкурентоспроможність» засвідчує, що на даний час у науковій літературі подається велика кількість характеристик зазначеного феномену з різною повнотою і в різних аспектах. Узагальнення наукових розвідок засвідчило, що досліджуване поняття часто розглядається в контексті психологічної діяльності, де особливий акцент робиться на такій характеристиці конкурентоспроможності особистості, як компетентність. Розвиток конкурентоспроможної особистості – це становлення компетентної, рефлексивної

особистості, здатної організовувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням в нестандартних ситуаціях. Траєкторія успішного професійного становлення конкурентоспроможної особистості розуміється як усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного зростання, спонукає її до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творчість і можливість вибору.

Філософський аспект конкурентоспроможності акцентує увагу на взаємовпливі особистості і соціуму, чинниках розвитку конкурентоспроможності особистості та їх специфічності в умовах суспільства, що трансформується під впливом глобалізації. Конкурентоспроможність фахівця розглядається також як цілісний багаторівневий (соціальний, біологічний, психологічний, культурний) потенціал особистості; цей феномен формується в певних соціокультурних умовах, породжених соціальними і культурними традиціями, ментальністю і ментальністю народу, фіксується в стереотипах поведінки і соціальних установках.

Стосовно поняття «конкурентоспроможність вчителя», то під ним розуміють сукупність особистісних і фахових якостей, необхідних для успішного працевлаштування та професійної адаптації в сфері педагогічної діяльності. Зокрема, до особистісних рис належать активність, комунікативні навички, відповідальність, прагнення до лідерства, професійних – знання, вміння та навички, рівень освіти. Необхідним є також творчий потенціал (креативні та новаторські здібності, інноваційна активність тощо). До цього переліку дослідник Ю. Завалевський додає комплекс морально-естетичних якостей: гуманізм, ввічливість, чесність, вимогливість, толерантність, високий рівень культури [1].

Про визначальну роль культури у процесі педагогічної діяльності зазначає І. Зязюн. Вчений вважає, що «високе знання «педагог» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури» [2]. Велике значення проблемі культури вчителя, зокрема педагогічної, надавав ще В. Сухомлинський. Дослідник вважав, що педагогічна культура це така якість, без якої неможлива творчість вчителя. Він визначав декілька складових цього феномена: 1) глибокі знання предмету для того, щоб орієнтуватися в найбільш складних питаннях науки, основи якої викладає вчитель у школі, вкрай важливими є також знання психології дитини, володіння методами її вивчення в процесі розумової і психічної праці учня, під час ігор, екскурсій тощо; 2) уявлення про те, як результати спостереження трансформуються в методи і прийоми індивідуального впливу на дитину. Дослідник визначає серед найбільш значимих якостей вчителя прив'язаність до дітей і вважає, що основою високої педагогічної культури є виховання почуттів педагога. Передумовами формування педагогічної культури колективу вчителів, його керівників він вважає в створенні умов для затишної сімейної атмосфери в шкільному колективі; 3) володіння технологіями педагогічної діяльності [3].

Досліджуючи формування педагогічної культури майбутнього вчителя, В.Гриньова розглядає її як діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відносин. Вони спрямовують і корегують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність викладача і є своєрідними осями координат, на основі яких викреслюється модель педагогічної культури [4].

Під педагогічною культурою багато авторів розуміють інтегральну якість особистості викладача, що проектує його загальну культуру у сфері професії. До основних показників, які характеризують професійно-педагогічну культуру, дослідники відносять високий професіоналізм, внутрішні властивості педагога, володіння методикою викладання, наявність культуротворчих здібностей, міру творчого присвоєння та перетворення накопиченого людством досвіду [5].

У нашому дослідженні ми зупинимося на тих компонентах педагогічної культури, які ми вважаємо базовими, інтегруючими, що можуть бути успішно сформовані в процесі математичної освіти. Термінологія і аксіоми кожної науки визначаються досвідом і є апріорними поняттями. Так, піфагорійці вважали математику підґрунтям інших знань і найбільш істинною їхньою складовою. Іммануїл Кант підкреслював, що кожна галузь знань є наукою настільки, наскільки в ній міститься математика. Анрі Пуанкаре зазначав, що остаточна, ідеальна фаза розвитку будь-якої наукової концепції – це її математизація.

Математика своєю логікою, точністю і об'єктивністю здатна розкрити основи світобудови, вона не залежить від часу і місця, законів фізики. Людина, яка до глибини душі переймається математикою, її логічністю, «красою» вирішення завдань, доведенням теорем є грамотною, різнобічно розвинутою, освіченою особистістю. Будь-яка наука відрізняється своїм предметом і змістом, але всі знання побудовані за законами математики, вони містять основні поняття (терміни), аксіоми (факти), теореми (законали). Математика надає всім наукам логічну форму, завдяки чому формується їхнє виразне предметне поле. І якщо студент у навчальній діяльності вміє правильно вибудувати знання з математики, розуміючи принципи, зв'язки між поняттями, аксіомами і теоремами, то він формує апарат для діяльності з інших предметів, розвиває свій розум, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Логічність математики, принцип змістового узагальнення, який забезпечує основу математичних знань, допомагає пізнавати інші явища чи процеси. Багато в чому математика – це мистецтво.

Як справедливо стверджує американський дослідник, учитель математики П.Локхарт, для того щоб учні пізнали математику, необхідно дати їм можливість самостійно вирішувати навчальну задачу: «...формулювати свої власні завдання, пропонувати гіпотези, робити відкриття, помилятися, переживати творчі невдачі, надихатися й робити свої власні, нехай і незграбні, пояснення та доведення» [6]. При цьому дослідник зазначає, що математика – це творчість і естетика. «Суб'єкт у своїх діях, в актах творчої самодіяльності не тільки проявляється, але й твориться і розвивається. Тому тим, що він робить, можна визначати його сутність і формувати його самого. ... У творчості зростає й сам творець. Є тільки один шлях створення «великої» особистості – робота над величезним творінням. Особистість тим значніша, чим більшою є сфера її дій, той світ, в якому вона живе» [6]. Таким чином, математика – це самостійна культура, основними компонентами якої є: низка об'єктів і відношень між ними; факти (аксіоми) і закони (теореми); завдання. Вивчення студентами математики в освітньому процесі ЗВО в певному сенсі подібне процесу формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, яка містить у собі цінності, знання, вміння та навички.

Очевидно, що формування педагогічної культури майбутнього вчителя математики, як необхідної складової його конкурентоспроможності, є не тільки завданням суто математичної

освіти. При цьому повинен використовуватися потенціал інших дисциплін освітньої програми, перш за все, психолого-педагогічних. Знайти спільні основи для поєднання математичних і гуманітарних наукових знань важко, тому мова може йти тільки про використання принципу інтеграції. Відтак, вирішення завдання формування педагогічної культури майбутнього вчителя математики може бути досягнута за рахунок використання відповідних форм і методів організації освітнього процесу, які дозволяють моделювати реальні умови професійної діяльності та актуалізують знання, вміння та навички, що лежать в основі педагогічної культури фахівця.

Як зазначають дослідники (Я.Бігун, Т.Годованюк, Н.Кугай, О.Матяш) професіонал педагог-математик повинен володіти глибокими знаннями математики, абстрактним, математичним стилем мислення, мати просторову уяву, математичну інтуїцію, математичну пам'ять. Учитель математики повинен не тільки володіти низкою знань, але й майстерністю їх подання учням, знаннями різних методик викладання, особливостей освітнього процесу, специфіки математичної освіти, структури і способів педагогічної діяльності, знаннями фізіології і психології учнів. Професійно-педагогічні вміння вчителя математики – це математичні та методичні вміння (вміння точно і стисло висловлювати математичну думку в усній і письмовій формі, використовувати відповідні символи, будувати математичні моделі тощо), вміння правильно організовувати освітній процес, структурувати навчальний матеріал і застосовувати способи педагогічної діяльності, вміння працювати з учнями. Професійно-педагогічні цінності вчителя математики передбачають відповідне ставлення до математичних знань, методики викладання предмету, освітнього процесу в цілому, ціннісне відношення до особистості учня як до об'єкта і суб'єкта освітнього процесу одночасно. Таким чином, структура педагогічної культури майбутнього вчителя математики містить такі компоненти: когнітивний, діяльнісний, ціннісний. Кожен із них спрямований на формування відповідних професійно-особистісних якостей майбутнього педагога.

Отже, під педагогічною культурою вчителя математики будемо розуміти сукупність професійно-особистісних якостей і способів творчої самореалізації фахівця, спрямованих на освоєння, передавання і створення педагогічних цінностей і технологій у процесі викладання математики.

Підкреслимо, що формування всіх компонентів педагогічної культури відбувається одночасно, але з різним ступенем активності. Спочатку перетворюється діяльнісна складова педагогічної культури в самій технології математичної освіти, а саме: використання сукупності блочно-модульної технології і науково-дослідницької діяльності студентів у формі навчальних завдань. Навчальний матеріал змінюється змістовно – відбувається системне структурування і концентрична організація за рівнями (методологічному, теоретичному і методико-практичному) в контексті забезпечення міжпредметних зв'язків математичних і психолого-педагогічних дисциплін. Логіка організації діяльності передбачає формування ціннісних орієнтацій і відповідного ставлення до певних явищ і процесів. Між викладачем і студентом (або між студентами) з'являються інші, суб'єкт-суб'єктні, діалогічні відносини і виражена позиція учня замінюється «Я-концепцією». Студент стає суб'єктом власної навчальної діяльності, провідними принципами якої є розвивальне навчання, цілісності, ізоморфності структури педагогічної культури будові освітнього процесу.

На початкових етапах професійної підготовки вчителя математики необхідно звернути увагу майбутніх фахівців на принципову обмеженість їх знань, які існують у формі суб'єктивних думок і набутого незначного досвіду педагогічної діяльності, знань про сутність і структуру професійної культури, уявлень про зразки педагогічної творчості, поняття, способи і норми їх використання. Актуалізація особистісного педагогічного досвіду і способів його зміни після відповідної корекції повинні забезпечити засвоєння нового культурного арсеналу для здійснення педагогічної діяльності за допомогою педагога. При такому системно-діяльнісному баченні

до організації освітнього процесу забезпечуватимуться, на нашу думку, найбільш оптимальні умови формування педагогічної культури майбутнього вчителя математики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Процес становлення конкурентоспроможного вчителя математики в системі вищої освіти зумовлений низкою факторів, серед яких потреба в трудовій діяльності, визнанні, статусі, повазі, самоактуалізації і

самореалізації. Важливим чинником формування конкурентоспроможності вчителя є педагогічна культура як умова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник фахової компетентності викладача і мета професійного самовдосконалення. Подальшого вивчення вимагає питання дослідження педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики в умовах класичного університету.

Список використаних джерел

1. Завалевський Ю. Сутність професійного становлення конкурентоспроможного вчителя. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2015. Вип. 2. С. 110–115.
2. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюн та Н.Г. Нічкало. Ч.1. К.: АПНУ, 2001. 392 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. К.: Рад. школа, 1977. 670 с.
4. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: навч. посіб. для студентів, викладачів та вчителів. Х.: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1996. 104 с.
5. Міненко О., Кошель А., Кошель В., Власова О. До проблеми формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. № 2.1 (54.1). 2018. С. 70–73.
6. Lockhart P. A Mathematician's Lament: How School Cheats Us Out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form. New York: Bellevue Literary Press, 2009. 144 p.

References

1. Zavalevskiy, Yu. (2015). Sutnist profesiinoho stanovlennia konkurentospromozhnogo vchytelia [The essence of a professional becoming a competitive teacher]. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*, 2, 110–115 [in Ukrainian].
2. Ziazun, I., Nychkalo, N., (2001) Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats [Continuing Professional Education: Theory and Practice: A Collection of Scientific Papers]. Kiev: APNU [in Ukrainian].
3. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Serse viddaiu ditiam. Vybrani tvory [I give my heart to the children. Selected works]. Kiev: Soviet School [in Ukrainian].
4. Hrynova, V.M. (1996). Pedagogichna kultura maibutnogo vchytelia: navch. posib. dlia studentiv, vykladachiv ta vchyteliv [The pedagogical culture of the future teacher: a textbook for students, teachers and teachers]. Kharkiv: G. Skovoroda State Pedagogical University [in Ukrainian].
5. Minenok, O., Koshel, A., Koshel, V., Vlasova, O. (2018). Do problem formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doskilnoi osvity v protsesi fakhovoi pidhotovky [On the Problem of Forming the Professional Culture of Future Preschool Educators in the Process of Professional Training]. *Young scientist*, 2.1 (54.1), 70–73 [in Ukrainian].
6. Lockhart, P. (2009). A Mathematician's Lament: How School Cheats Us Out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form. New York: Bellevue Literary Press.

В статье исследуется вопрос формирования конкурентоспособности будущего учителя математики. Проанализировано содержание исследуемого феномена и его составляющие. Обосновано, что одним из ведущих факторов формирования конкурентоспособности учителя является высокий уровень педагогической культуры. Определено содержание понятия педагогической культуры как совокупность профессионально-личностных качеств и способов творческой самореализации специалиста, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. Проанализирована ее структура. Выявлены некоторые особенности формирования педагогической культуры будущих учителей математики в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, конкурентоспособность, учитель математики, педагогическая культура, профессионально-личностные качества.

Preparation of a competitive teacher of mathematics under the conditions of education system reforming is an extremely difficult task. Modern teacher should develop knowledge and qualities of students that will allow them to act successfully in the conditions of dynamic changes, situations of uncertainty, crisis states. The implementation of humanistic approaches is an integral attribute of the educational process. Pedagogical culture becomes a fundamental basis of the education system: on the one hand, as the purpose and content of the process of socialization of the individual, and on the other - as a means of formation of the specialist competitiveness. The purpose of the article is to determine the role of pedagogical culture in formation of the competitiveness of a future mathematics teacher. It has analyzed the content of the teacher competitiveness concept as a set of personal and professional qualities necessary for successful employment and professional adaptation. The components of teacher's competitiveness are: personal characteristics (activity, communication skills, responsibility, striving for leadership), professional (knowledge, skills, education level), creative potential (creative and innovative abilities, innovative activity), moral and aesthetic qualities (humanism, politeness, honesty, demandingness, tolerance, high level of culture). The need for cultural development of a modern teacher and high level of pedagogical culture have been emphasized. The content of the pedagogical culture concept has been determined as a set of professional-personal qualities and ways of the specialist creative self-realization aimed at the development, transfer and creation of pedagogical values, technologies and structure. Some peculiarities of pedagogical culture formation of the future mathematics teachers have been revealed, unresolved issues of the investigated problem identified. In particular, further study requires the research of pedagogical conditions for the formation of competitiveness of the future teacher of mathematics in a classical university.

Key words: professional preparation, competitiveness, teacher of mathematics, pedagogical culture, professional and personal qualities

УДК 37.015.311

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-163-166

Розлуцька Галина Миколаївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

orcid – 0000-0001-9062-5466

Сокол Мар'яна Олегівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid – 0000-0003-3876-026x

РАНКОВІ ЗУСТРІЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються можливості використання ранкових зустрічей у полікультурному вихованні молодших школярів. Полікультурне виховання розглядається як освітній процес, що враховує комплекс усіх культурних та соціальних відмінностей суб'єктів освітнього середовища, спрямований на формування полікультурної компетентності. Наголошено, що креативний підхід вчителя початкової освіти уможливило реалізацію нестандартних інструментів полікультурного виховання у практику сучасної національної школи. Вперше здійснено спробу з'ясувати можливості полікультурного виховання у розрізі освітнього середовища, створеного в рамках концепту Нової української школи. Проаналізовано тематику ранкових зустрічей першого циклу початкової освіти на потенцію полікультурного виховання.

Ключові слова: молодші школярі, полікультурне виховання, інновації, ранкові зустрічі.

Постановка проблеми. Проблемою сучасної української освіти в умовах інтеграції та глобалізації є етнічна, релігійна, расова, культурна неоднорідність освітніх колективів. Під дією політичних, соціальних, психологічних, культурних впливів неоднорідність навчальних колективів викликає непорозуміння, подекуди агресію при взаємодії представників різних спільнот та носіїв різних культурницьких традицій. Запобігти цьому, може полікультурне виховання, кінцевою метою якого є гармонізація потенцій окремої особистості та всієї спільноти.

Одним із важливих завдань реформування національної освіти є перехід до розвивального освітнього середовища, урахування багатофакторності впливів на розвиток особистості споживача освітніх послуг. Вільний розвиток особистості у відкритому освітньому просторі регламентує новостворене законодавче поле національної освіти. У змісті Закону України «Про освіту» (2017) передбачено орієнтацію на формування людини, свідомого громадянина суспільства об'єднаного спільними цінностями і культурою. Ідею побудови простору освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей, як основи євроінтеграції виступає Концепція «Нова українська школа». Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) установлює невід'ємність виховного процесу у складі освітнього. Вимагає вирішення суперечності, що на сьогодні виникла в українському суспільстві. З одного боку, це необхідність до інтеграції і чисто людський потяг до відкритості через освіту, інформацію, спілкування, обмін, а з іншого – прагнення особистості свободи, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та аксіології громадянського (вільного демократичного) суспільства. Якщо немає демократичного контексту для виявлення громадянських прагнень, тоді починають множитися сепаратистські, екстремістські, расистські ідеї, які перетворюють природні потреби самоствердження і самовизначення на агресивну позицію з тенденцією до самоізоляції та невизнання інших. Запобігти цьому процесові, безперечно, має полікультурне виховання, кінцевою метою якого є розкриття всіх потенцій як окремої особистості, так і всього народу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять наукові джерела у галузі філософії [2], психології [5], які дають підстави визначити соціально-культурні детермінанти онтогенетичного розвитку дитинства. Питання виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища висвітлено у дослідженнях [1, 4; 9]. Навчально-методичні матеріали [6; 8] окреслюють технологію впровадження ідеології Нової української школи в освітній процес початкової школи, публікації практиків [3; 7; 10] забезпечують уявлення про практичні можливості застосування інновацій.

Мета статті: проаналізувати потенціал інновації Нової української школи ранкових зустрічей у контексті полікультурного виховання молодших школярів.

Результати дослідження. Сьогодні освітяни повинні знайти оптимальний баланс між відкритістю світу та захистом від чужих негативних впливів і шукати нові підходи до формування підґрунтя для власного самоусвідомлення та успішної взаємодії з соціумом. Категоризація дослідження спонукає, врахувати різноманітність існуючих міждисциплінарних підходів до визначення термінології, одночасний обіг в педагогіці низки споріднених термінів та їх кальок, і окреслити наше бачення «полікультурного виховання» як освітнього процесу, що враховує комплекс усіх культурних та соціальних відмінностей суб'єктів освітнього середовища Нової української школи, спрямований на формування полікультурної компетентності. Поняття полікультурної компетентності нами розглядається на підставі трактувань І. Кендзьора як поєднання міжетнічної або міжрасової, міжрелігійної та міжконфесійної, міжрегіональної інтеграції, міжстратифікаційної взаємодії [4, с.144–168].

Компетентність міжетнічної або міжрасової взаємодії займає засадниче місце в системі культурної ідентичності особистості учня й знаходить свій вияв у відчутті дитини своєї приналежності до певної етнічної групи й готовності до позитивної кооперації з представниками інших етнічних і расових груп. Компетентність міжрелігійної та міжконфесійної взаємодії передбачає надання учням можливостей, опертих на власні світоглядні й релігійні традиції, позитивно сприймати у своєму оточенні представників інших світоглядів, релігій і конфесій. Компетентність міжстратифікаційної взаємодії включає такі характеристики: гендерні відмінності, вікові особливості, люди з особливими потребами, внутрішньо переміщені особи, матеріальний статус, доступ до інформації. Ідентичність учнів у полікультурному середовищі поряд з іншими чинниками визначає також регіонально-територіальний фактор формує в особистості відчуття прив'язаності до рідного краю, сприяє дослідженню його історії, особливостей місцевих традицій, вірувань, звичаїв тощо.

Нами визначено завдання полікультурного виховання: самоідентифікація та формування позитивного ставлення до проявів інакшості; формування уявлень про розмаїття сучасного світу; позитивне ставлення до будь-яких відмінностей; створення умов для інтеграції; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання у дусі толерантності, конструктивного спілкування, загальнолюдських цінностей [9, с.19]. Сьогодні потрібне нове бачення освіти, потрібен новий підхід, мета якого виховання українця, відповідального громадянина і патріота, здатного до інтеграції у світовий простір та успішної самореалізації.

Це має бути такий, напрям у сучасній вітчизняній педагогічній думці та шкільній практиці, який не обмежується лише виваженням й обміркованим проведенням відповідних виховних заходів, розповсюдженням відповідних рекомендацій. Цілком слушною видається твердження П. Кендзюра, що полікультурне виховання є відповідною реакцією освітньої системи на сучасні суспільні проблеми, зумовлені політичними та соціальними антагонізмами й конфліктами, що виникають на основі різноманітних відмінностей [4, с. 111].

Молодший шкільний вік завершує період дитинства, започатковує надзвичайно відповідальний, наповнений суперечностями підлітковий етап особистісного становлення. Характеризується визначальним впливом об'єктивних чинників на розвиток дитини, та становленням процесів свідомої самодетермінації (самовизначення, самовиховання). За своєю психологічною сутністю молодший шкільний вік належить до сенситивних періодів розвитку свідомості та самосвідомості, свідченням чого є високі темпи вікової динаміки їх когнітивно-ціннісних структур, легка податливість до розвивально-корекційних впливів, що дозволяє вибудовувати і спрямовувати виховні стратегії у соціально бажане русло, запобігти виникненню відхилень у цьому процесі, коригувати небажані тенденції на ранніх стадіях їх виникнення [5, с. 24–28].

У філософському сенсі молодшому шкільному віку притаманне формування комплексу уявлень стосовно пізнання світобудови та суспільства, визначення засобів досягнення та засвоєння своєї ролі та місця у дорослому житті, яке відбувається не спонтанно, а вимагає цілеспрямованої підготовки підстаючого покоління до ефективної життєдіяльності засобами освіти; всебічного розвитку, розширення комунікативних компетенцій, залучення дітей до національної культури. Цей період має важливе значення у суспільстві й культурі не тільки як цілісний інтегративний соціокультурний просторово-часовий феномен, який закладає основи розвитку майбутніх поколінь, але й виступає показником рівня соціокультурного розвитку соціуму [2, с. 14–15].

В молодшому шкільному віці закладаються ціннісно-культурні основи становлення особистості, усвідомлюється власна ідентичність. У цей період дитяча свідомість спрямована на неупереджене пізнання навколишнього світу. Тому період молодшого шкільного віку є найсприятливішим для полікультурного виховання учнів. У початковій школі ефективніше формується комунікативно-поведінковий компонент полікультурної компетентності, частково – толерантно-ціннісний та культурно-пізнавальний компоненти [4, с. 220].

Інноваційною формою організації роботи в розрізі ідеології Нової української школи стали ранкові зустрічі. Ранкові зустрічі дають змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості молодшого школяра через систему основних вимог до педагогіки партнерства, закладених у принципах поваги до особистості, доброзичливості, взаєморозуміння, довіри у відносинах, рівності, взаємоповаги, взаєморозуміння, визнання інтересів іншого готовності до діалогу та взаємодії тощо). На наш погляд, саме ці принципи можна вважати містком для аналізу полікультурного потенціалу ранкових зустрічей. Втілюючи ідеологію НУШ, вчителю необхідно в своїй роботі використовувати не тільки стандартні методи організації виховного процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Проведений нами аналіз тематики ранкових зустрічей на 1-му циклі початкової освіти дає нам підстави стверджувати, що в них закладено потенціал для полікультурного виховання.

Відповідно до рекомендації МОНУ відводиться щоденно 15–25 хвилин для ранкових зустрічей. У організації ранкової зустрічі виділено чотири етапи, це – вітання, групове заняття, обмін інформацією, щоденні новини. Згідно поради, розробленого колективом авторів під керівництвом головного наукового співробітника Інституту педагогіки НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПНУ Н. Бібік,

основне значення ранкової зустрічі полягає у розвитку навичок спілкування, академічних і соціальних навичок учнів, створення у класі позитивного настрою, розвитку демократичних цінностей. Пріоритетне значення надається нагромадженню емоційно-чуттєвого досвіду міжособистісних стосунків дітей [6, с. 57–59].

Ранкові зустрічі успішно реалізовано на практиці. За ствердженнями вчителів ранкові зустрічі стають основою для створення спільноти школярів. Однак, виникають проблеми у толерантній взаємодії між учнями через неоднорідність колективів [7, с. 104]. На думку Т. Атрошенко, діяльність учителя повинна спрямовуватись не тільки на розвиток у школярів гордості за свою культуру, поваги до відмінностей інших, створення позитивної атмосфери, яка базується на повазі й толерантному ставленні до усіх [1, с. 174].

Механізм формування толерантності вимагає наявності у школярів взаєморозуміння, здатності допустити, порівняти, зважити різні й навіть протилежні точки зору зі своєю позицією, виходячи із перспектив різних груп, що взаємодіють на тому чи іншому етапі. Необхідною умовою є створення атмосфери толерантності, яка вимагає відкритості, поваги один до одного, солідарності. У контексті полікультурного виховання толерантність розглядається нами не як поступливість, поблажливість чи потурання, а як активна позиція, що формується на основі визнання прав та свобод кожної людини.

Звернемо увагу на добірку щоденних вітань, цікавинок, ігор та завдань розвивального характеру рекомендованих для 1 семестру у 1 класі [8]. Ідеї полікультурного виховання відображені у тематиці першого тижня навчання «Я – школяр», другий день «Хто я? Хто мої однокласники?». Через самоідентифікацію із певною етнічною (національною), релігійно або іншою спільнотою молодший школяр може ознайомитись із неоднорідністю його однокласників та зрозуміти, що всі учні різні. Таким чином, формується відкритість, здатність диференціювати спільне й відмінне, прийняття себе й інших такими, якими вони є. У процесі діалогу акцент здійснюється на позитивному ставленні, любові, повазі до близького оточення. Єдність провідних принципів полікультурного виховання відображається у вимогах до змісту, організації та методів виховного впливу. Зокрема, полікультурне виховання не може бути одностороннім процесом, а передбачає прагнення до взаємодії з боку представників тих культур, які беруть участь у комунікації. Цей принцип декларує рівний статус різних культур у тому чи іншому суспільстві, спільну відповідальність, взаємозалежність і співпрацю. Принцип цілісності культурної картини світу ґрунтується на осмисленні розмаїття як прояву цілісного образу світу. Важливою складовою цілісності культурної картини світу є ставлення дитини до навколишньої дійсності й самої себе, що визначається її ціннісними орієнтаціями [4, с. 115–210].

Розширено спектр полікультурності тематикою другого тижня навчання, як от: «Мій (наш) клас» четвертий день «Як стати класною спільнотою?», «Чого ми можемо досягнути спільно?». Для третього тижня пропонуються такі теми: «Мої друзі», наприклад, «Хто такі друзі? / Яким має бути друг (подруга)?», «Як знайти друзів?», «Чому нам цікаво разом», «Як зберегти дружбу?». Зазначимо, що розвиток окреслене тематичне коло знаходить у 2 класі, наприклад: «Як я співпрацюю у класі?», «Як я спілкуюся з ровесниками?», «Що мені допомагає, а що – заважає у налагодженні контактів з іншими?», «Що цінного ти можеш привнести у спільну справу?».

Застосування групових або колективних форм організації, допомагає вчителю у створенні цілісної спільноти в класі, містить потенціал формування тих цінностей, що стають основою для створення відповідальної та дбайливої учнівської спільноти. Врахування принципів громадянської участі та інтеграції забезпечує громадянський контекст ранкових зустрічей, який визначає спільну ідентифікацію особистості учня та її успішну інтеграцію в соціум. Аксіологічну домінанту утворюють цінності, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті,

уміння дружити, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, дотримуватись усіх формальних та неформальних правил шкільного життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Констатуємо, що при доборі щоденних вітань, цікавинок, ігор та завдань розвивального характеру є потенційні можливості для полікультурного виховання молодших школярів за триєдиною системою: 1 – самоідентифікація учня в класному колективі, нагромадження позитивних інформаційно-теоретичних знань про себе і своїх однокласників; 2 – позитивне емоційно-чуттєве

уявлення у ставленні до своїх однокласників, діалогізація, 3 – толерантна взаємодія у процесі групової або колективної діяльності.

Отже, освітнє середовище Нової української школи сприяє пошуку нових підходів та реалізації не стандартних практик виховання. Ранкові зустрічі, як інноваційна форма організації освітнього процесу в початковій освіті містять значний ресурс для полікультурного виховання молодших школярів. Перспективною вважаємо розробку методики полікультурного виховання учнів молодших класів у середовищі НУШ та експериментальне підтвердження її ефективності.

Список використаних джерел

1. Атрошенко Т. О. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи: теорія і методика: [монографія] за ред. І.В.Козубовської. Мукачево: Мукачівський державний університет, 2019. 552 с.
2. Гребін С. М. Дитинство як соціокультурний феномен: соціально-філософський аналіз. Автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2014. 21 с.
3. Грудницька Н. П. Методика проведення ранкової зустрічі за програмою Крок за кроком. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №. 1. С. 108-115].
4. Кендзор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / Кендзор Петро Іванович. Київ, 2017. 496 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/709684/1/Kendzor_aref.pdf.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці) : дис. ... док. псих. наук : 19.00.07 / Павелків Роман Володимирович. Рівне, 2005. 454 с. URL : <http://mydisser.com/ru/contact.html>].
6. Нова українська школа : poradnik dla vchytelia / pid zag. red. N. M. Bibik. Київ : TOB «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с
7. Новицька Є. О., Новицька С. М. Ранкові зустрічі: особливості проведення в початковій ланці. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей. 2019. С. 104.
8. Ранкові зустрічі. 1 клас. I семестр. / авт.-упоряд. Н. Ю. Бабіченко, О. А. Нечипоренко, С. М. Хівренко. X. : Вид. група «Основа», 2018. 141 с.
9. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939 рр.): Монографія. Дрогобич: Коло, 2005. 282 с.
10. Хома О.М. Особливості проведення ранкових зустрічей в першому класі. / Г. Ю. Гудачок, О.М. Хома. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м.Мукачево, 25-26 жовтня 2018 року) / гол. ред. Т.Д. Щербан. Мукачево : МДУ, 2018. С.112-114.

References

1. Atroshchenko T. O. Formuvannya mizhetnichnoi tolerantnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly: teoriia i metodyka: Monohrafiia za red. I. V. Kozubovskoi. Mukachevo: Mukachivskiy derzhavnyi universytet, 2019. 552 s. [Formation of Interethnic Tolerance of Future Primary School Teachers: Theory and Methodology] [In Ukrainian].
2. Hrebin S. M. Dytynstvo yak sotsiokulturnyi fenomen: sotsialno-filosofskiy analiz. Avtoref. dys. ... kand. filosof. nauk. Kyiv, 2014. 21 s. [Childhood as a sociocultural phenomenon: a socio-philosophical analysis] [In Ukrainian].
3. Hrudnytska N. P. Metodyka provedennia rankovoї zustrichi za prohramoiu Krok za krokom. *Tavriiskiy visnyk osvity*. 2015. №. 1. S. 108-115. [In Ukrainian]
4. Kendzor P. I. Polikultume vykhovannia uchniv u systemi dialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (teoriia i metodyka) : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.07 Kyiv, 2017. 496 s. URL : http://lib.iitta.gov.ua/709684/1/Kendzor_aref.pdf. [Multicultural education of students in the system of activity of a comprehensive educational institution (theory and methodology)] [In Ukrainian].
5. Pavelkiv R.V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi) : dys. ... dok. psyk. nauk : 19.00.07. Rivne, 2005. 454 s. URL : <http://mydisser.com/ru/contact.html>. [Development of moral consciousness and self-consciousness in primary school age] [In Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia / pid zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017. 206 s. [The New Ukrainian School: Teacher Advisor]. [In Ukrainian].
7. Novytska Ye. O., Novytska S. M. Rankovi zustrichi: osoblyvosti provedennia v pochatkovii lantsi. *Nova ukrainska shkola v umovakh vykykiv suchasnosti*: zb. tez dopovidei. 2019. S. 104. [Morning Meetings: Features in the Primary Level]. [In Ukrainian].
8. Rankovi zustrichi. 1 klas. I semestr. / avt.-uporiad. N. Yu. Babichenko, O. A. Nechiporenko, S. M. Khivrenko. Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2018. 141 s. [Morning meetings. 1 grade. I semester]. [In Ukrainian].
9. Rozlutska H. M. Zmist shkilnykh pidruchnykiv yak faktor polikulturnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u Zakarpatti (1919–1939 rr.): Monohrafiia. Drohobych : Kolo, 2005. 282 s. [Content of school textbooks as a factor of multicultural education of primary school students in Transcarpathia (1919–1939)]. [In Ukrainian].
10. Khoma O.M., Hudachok H.Iu. Osoblyvosti provedennia rankovykh zustrichei v pershomu klasi. *Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii*: zb. tez dopovidei za materialamy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m.Mukachevo, 25-26 zhovtnia 2018 roku) / hol. red. T.D. Shcherban. Mukachevo : MDU, 2018. S.112-114. [Features of holding morning meetings in the first class]. [In Ukrainian].

В статті розглядаються можливості використання урочних зустрічей в полікультурному вихованні молодших школярів. Полікультурне виховання розглядається як освітній процес, який враховує комплекс всіх культурних і соціальних різноманітностей суб'єктів освітньої діяльності, спрямований на формування полікультурної компетентності. Наукова новизна полягає в спробі виявлення потенціалу інноваційної середовища Нової української школи в формуванні полікультурності молодших школярів. Зазначено, що креативний підхід учителя початкового навчання робить реалізацію нестандартних інструментів полікультурного виховання в практику сучасної національної школи.

Ключові слова: молодші школярі, полікультурне виховання, інновації, урочні зустрічі.

The ethnic, religious, racial, cultural heterogeneity of educational groups is one of problem of modern Ukrainian education. Under the influence of political, social, psychological, and cultural diversity, the heterogeneity of educational groups plays a decisive role in the negative, sometimes aggressive, interaction of representatives of different communities and bearers of different cultural traditions. The ultimate goal of multicultural upbringing is to harmonize the potential of the individual and the entire community. The aim of the study is to analyze the educational potential of morning meetings as an innovation of the New Ukrainian School during upbringing of younger students. The problem under study needs interdisciplinary approach using the tools of pedagogy, psychology, philosophy, and cultural studies. The analytical and synthetic research methods in the analysis of sources and scientific-methodological literature have been used; systematic approach and the use of structural and functional analysis have contributed to the generalization of the study results. There has been made an attempt to explore the possibilities of multicultural education in the context of the educational environment within the framework of the New Ukrainian School concept; the topics of the morning meetings of the first cycle primary education have been analyzed as they are innovative form of organizing the educational process in elementary education whereas primary school age is the most favorable for multicultural education. Multicultural education has been considered as an educational process that takes into account the complex of all cultural and social differences. The educational environment of the New Ukrainian School facilitates the search for new approaches and the implementation of non-standard education practices. The prospect for further research is to develop a methodology for multicultural education of primary school students in the innovative educational environment of New Ukrainian School and to confirm experimentally their effectiveness.

Key words: primary school students, multicultural education, innovations, morning meetings.

УДК 378.016:373.3

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-166-168

Січко Ірина Олександрівна,

доктор філософії в галузі освіти, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв

orcid.org/0000-0002-5574-5806

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано та представлено сутність поняття «інтеграція» в дослідженнях вчених-педагогів. З'ясовано, що використання інтегрованого підходу в освітньому середовищі початкової школи сприяє: розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних освітніх завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності; вихованню особистості; формуванню життєвих компетенцій. Теоретично обгрунтовано підвищення ефективності освітнього процесу на засадах інтегрованого підходу. Наукова новизна: представлено авторське бачення щодо використання інтегрованого підходу на уроках «Я досліджую світ» у світлі вимог Нової української школи.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований курс, інтегрований підхід, освітній процес, здобувачі початкової освіти.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта характеризується системними змінами у структурі та змісті, переосмисленням пріоритетів навчання, ролі здобувача початкової освіти як суб'єкта освітнього процесу, що зумовлює нетрадиційні підходи до вирішення багатьох педагогічних проблем Нової української школи, пошуку нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання навколишнього світу.

Успішною методичною реалізацією досягнення мети якісної початкової освіти є ідея інтегрованого навчання, яке забезпечить конкурентоздатність здобувача освіти, спроможність самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватись у різних сферах життєдіяльності. Як зазначено у Державному стандарті базової і повної середньої освіти, одним із ключових напрямків реформування сучасної української шкільної освіти є інтеграція підходів, що є важливим у процесі вивчення природи, до побудови змісту освітнього процесу, що зумовлено необхідністю формування в учнів інтелектуальних умінь, системного мислення, цілісної картини світу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкрито в працях С. Гончаренка, С. Васьуленка, С. Загв'язинського, В. Тименка, С. Якименко. Дидактичні можливості інтеграційних занять змісту шкільної освіти досліджено науковцями Н. Бібік, М. Васьуленко, О. Савченко, В. Тименко, Р. Ільченко. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання висвітлено в працях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, Е. Носенко.

Результатом спільних педагогічних пошуків науки й практики є розробка інтегрованих курсів «Віконечко» (Н. Бібік і Н. Коваль), «Навколишній світ» (Т. Пушкарьова), «Художня праця» (В. Тименко), «Горішок» (М. Васьуленко, Н. Бібік, Л. Кочина), «Довкілля» (В. Ільченко, К. Гуз). Інтегрований підхід до забезпечення змісту освітнього процесу пропонують О. Савченко,

Р. Шиян, Т. Пушкарьова (освітня програма для 1-2-х класів початкової школи за педагогічною технологією «Росток»), А. Цимбалару (освітня програма «На крилах успіху» для учнів 1-2-х класів закладів загальної середньої освіти), С. Якименко («Світ, в якому я живу»).

Мета статті: теоретичне обгрунтування підвищення ефективності освітнього процесу на засадах інтегрованого підходу, механізмів його використання з метою цілісного сприйняття навчального матеріалу.

Результати дослідження. Дефініція «інтеграція» у навчанні є предметом дослідження багатьох науковців. У педагогічному словнику за ред. М. Ярмаченка поняття «інтеграція» визначається як «стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану» [8].

Важливим у контексті дослідження нашої проблеми є тлумачення поняття «інтеграція» в короткому педагогічному словнику, який містить словосполучення «інтеграція навчання», де інтеграція є «відбором та об'єднанням навчального матеріалу з різних предметів» [8]. На сьогодні є низка спеціальних наукових робіт з педагогіки, в яких вітчизняні та зарубіжні науковці дають визначення феномену інтеграції:

– інтеграція – «система органічно пов'язаних навчальних дисциплін, – побудована за аналогією з навколишнім світом...». В основу інтеграції покладена аксіома, що все в світі взаємопов'язане і не існує в «чистому вигляді» (О. Гілязова) [1];

– інтеграція – «ведуча форма організації змісту освіти на основі – всезагальності та єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу» (Г. Монахова) [6];

– інтеграція – «процес зближення та зв'язку наук, який діє поряд з процесами диференціації, представляє високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» (Н. Сердюкова) [9];

– інтеграція – «цілеспрямоване поєднання, синтез певних навчальних – дисциплін у самостійну систему цільового призначення, яка направлена на забезпечення цілісності знань та умінь» (В. Сидоренко) [10].

Державний стандарт початкової освіти (2018), розроблений у рамках проекту «Нова українська школа» орієнтує вчителя початкових класів на використання в освітньому процесі такого змісту освіти і технологій навчання, який відкріє можливості для формування в учнів компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в соціумі.

Розглянемо специфіку даного курсу на основі конкретної програми. Інтегрований курс «Я досліджую світ» розроблений на реалізацію Державного стандарту початкової освіти відповідно до Типових освітніх програм колективу авторів під керівництвом О. Савченко. Зміст курсу спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, сприяє розвитку особистості учня, формуванню соціальних, громадянських, екологічних та здоров'язбережувальних моделей поведінки та особливим за своєю динамічністю у використанні вчителем в освітньому процесі, а саме: можливістю побудови алгоритму навчальної діяльності з урахуванням всіх видів навчальної роботи (фронтальна, парна, групова, індивідуальна, самостійна).

Визначальним принципом створення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є принцип природовідповідності. За цим принципом усе, що оточує дитину і сама дитина, – є природою. Дитина у майбутньому повинна стати тим, до чого в неї є природні здібності. І завдання учителя виявити їх, і створити умови для того, щоб дитячі здібності, нахили, інтереси і таланти могли розвиватися.

Метою навчальної програми «Я досліджую світ» є особистісний розвиток здобувачів початкової освіти на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі.

Зміст програми «Я досліджую світ» побудований навколо п'яти змістових ліній: «Людина» (пізнання себе; безпечна та здорова поведінка), «Людина серед людей» (стандарт поведінки в сім'ї, в суспільстві; навички співжиття); «Людина в суспільстві» (громадянські права та обов'язки як члена суспільства); «Людина і світ» (толерантне ставлення до різноманітності світу та людей); «Людина і природа» (пізнання природи; роль природничих знань і технологій у житті людини; залежність між діяльністю людини і станом довкілля). Курс «Я досліджую світ» сприяє розширенню, систематизації та поглибленню уявлень учнів про природні та соціальні об'єкти і явища як компонентів єдиного світу, допомагає оволодіти основами знань про природу, людину й суспільство. Цей курс – пропедевтична основа для формування цілісної картини світу в його органічній єдності та різноманітності природи й суспільства, деяких особистісних компетенцій стосовно емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу [7].

Важлива роль в організації інтегрованого навчання належить природничим наукам. Наприклад, природничі предмети дають змогу вивчати проблеми людства і розглядати їх причини, сутність і способи вирішення. Природнича галузь містить питання, пов'язані з вивченням природи через дослідження її законів і процесів, місцем людини в природі, взаємодії людини і природи. У процесі навчання вчителю важливо робити акцент на розвиток

навичок пошуку та вирішення конкретних проблем і вивчення взаємозв'язку між наукою, технологією і суспільством.

Так, автори підручника для 1 класу «Я досліджую світ» започаткували рубрику «Чи знаєте ви, що...», яка спрямована на пошук та розробку новітніх технологій, необхідних для збереження природних ресурсів і переорієнтацію діяльності людини в напрямку їх збереження. Під час опанування природничою галуззю фахівцям початкової освіти доцільно розглядати переваги впровадження у виробництво нових ресурсозберігаючих і екологічно орієнтованих технологій, що дасть можливість на практиці, в домашніх умовах, застосувати свої знання щодо використання енергії та енергозбереження, переробки побутового сміття та відходів, дбайливого ставлення до води, а також вивчення інших тем, пов'язаних зі способом життя людини [4].

Метою курсу «Я досліджую світ» є також виховання шанобливого ставлення до ресурсів, які використовуються у домашньому господарстві, слугуватиме хорошим фундаментом дбайливого ставлення до природи. Тому одне з головних завдань технологічної освітньої галузі, що є складовою інтегрованого курсу «Я досліджую світ», – формування в учнів культури праці та побуту, навичок раціонального ведення домашнього господарства, задоволення власних потреб та потреб інших, відповідальності за наслідки своєї діяльності [2].

Інтеграцію змісту навчального матеріалу з різних предметів здійснюють навколо певного об'єкта чи явища довкілля, або навколо вирішення проблеми, ідеї чи сюжету міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо. Важливий засіб формування цілісної уяви про навколишній світ – інтеграція різноманітної інформації в рамках вивчення окремих соціокультурних тем (проблем). Тематичні дні (тижні) об'єднують у блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми, сюжету, ідеї.

Створення єдиного для навчальних предметів тематичного простору дає змогу уникнути дублювання інформації в змісті різних навчальних дисциплін та, водночас, розглянути аналогічний матеріал різносторонньо за допомогою різних дидактичних засобів. Цим забезпечується збалансованість у сприйнятті інформації різних освітніх галузей, емоційно комфортна атмосфера навчальних занять. Інтеграція програмового змісту створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів системного мислення, позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, створює можливість раціонального використання робочого часу. Відповідна побудова інтегрованого курсу «Я досліджую світ», в якому не відбувається чіткого поділу знань на біологічні, історичні, суспільствознавчі, технологічні, інформаційні, екологічні, надає ширші можливості щодо збагачення змісту освіти [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання інтегрованого підходу на уроках «Я досліджую світ» в світлі вимог Нової української школи сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних освітніх завдань, інтенсивному розвитку здобувачів початкової освіти в аспекті вибраної тематики, формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, формуванню життєвих компетенцій дітей. Методичними принципами інтеграції навчальних предметів в сучасному освітньому середовищі є опора на знання з багатьох предметів, взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін та поєднання їх з життєвим досвідом.

Список використаних джерел

1. Гилязова О. Г. Интеграция содержания учебных дисциплин как фактор повышения качества подготовки учителей в вузе / О. Г. Гилязова // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1997. – С. 83-85.
2. Гільберг Т., Тарнавська С. Організація освітнього простору в 1 класі засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ» / Т. Гільберг // Початкова школа. – 2018. – №8. – С. 36-40.
3. Державний стандарт початкової освіти (21.02.2018) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.

4. Крамаренко А.М. Курс «Я досліджую світ»: теоретико-практичний аспект в контексті модернізації освіти /А.М. Крамаренко // Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю, 6-8 червня 2019 року / Міністерство освіти і науки України; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Гомельський державний університет імені Франциска Скорини (Білорусь), Вища лінгвістична школа в Ченстохово (Польща) /За заг. ред. С.М.Дубяга, І.О. Яковенко. Мелітополь: ФОП Однорог Т.Ф., 2019. – С. 153-157.
5. Крамаренко А.М. Формування екологічної компетентності молодших школярів/ А.М. Крамаренко // Учитель початкової школи. – 2018. – №1. – С. 8-12.
6. Монахова Г. А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахова // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 52-55.
7. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. — 206 с.
8. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
9. Сердюкова Н.С. О подготовке учителя у инновационной работе в школе / Н.С. Сердюкова // Инновации в образовании: теория и практика. – Белгород, 1998. – С. 105-108.
10. Сидоренко В.К. Интеграция трудового навчания и кресления (дидактический аспект) – К.: УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1995. – 141 с.

References

1. Hyliazova, O. H., 1997. Integracija sodержanija uchebnyh disciplin kak faktor povыshenija kachestva podgotovki uchitelej v vuze [Integration of the content of academic disciplines as a factor in improving the quality of teacher's training at the university]. Integrative processes in specialist training based on the state standard of higher professional education, p.83-85.
2. Hilberh, T., Tamavskaja, S., 2018. Orhanizatsiia osvithnoho prostoru v 1 klasi zasobamy intehrovanooho kursu «Ja doslidzhuju svit» [Organizing of educational space in the 1 class by means of integrated course «I exploring the world»] Primary school, 8, p.36-40.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (21.02.2018) [The sovereign standard of primary education]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu: - <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
4. Kramarenko, A.M., 2019. Kurs «Ja doslidzhuju svit»: teoretyko-praktychnyi aspekt v konteksti modernizatsii osvity [The Course «I am exploring the world»: theoretical and practical aspect in the context of modernization of education] Personal and professional development of the teacher of the New Ukrainian school: world educational practices, Ukrainian context: coll. materials of II Ukrainian Research Conference with international participation, June 6-8, p. 153-157.
5. Kramarenko, A.M., 2018. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Formation of ecological competence of younger students]. Elementary school teacher, 1, p. 8-12.
6. Monakhova, H. A., 1997. Obrazovanie kak rabochee pole integratsii [Education as a working field of integration]. Pedagogy, 5, p.52-55.
7. Bibik, N., 2017. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Advisor], p.206.
8. Yarmachenko, M.D., 2001. Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary]. Pedahohichna dumka, p. 516.
9. Serdiukova, N.S., 1998. O podgotovke uchitelja k innovacionnoj rabote v shkole [About teacher's preparation for innovative work at school]. Innovations in education: theory and practice, p. 105-108.
10. Sydorenko, V.K., 1995. Intehratsiia trudovoho navchannia i kreslennia (dydaktychnyi aspekt) [Integration of labor and drawing]. Kyiv, p. 141.

В статті проаналізовано і представлена сутність поняття «інтеграція» в педагогіці в дослідженнях учених-педагогів. Отражено використання інтегрованого підходу на уроках «Я досліджую світ» в світлі вимог Нової української школи. Теоретично обґрунтовано підвищення ефективності освітнього процесу на принципах інтегрованого підходу і розкриті механізми його використання.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований курс, інтегрований підхід, освітній процес, учні початкової освіти.

Modern primary education is characterized by systemic changes in structure and content; rethinking of learning priorities and the role of the primary education as a subject of educational process in general. This leads to untraditional approaches in solving many pedagogical problems of the New Ukrainian School and search for the new ones to structuring knowledge as a mean of the complete understanding and cognition of the world. One of the key directions of a modern Ukrainian school education reforming is the integration of approaches in the process of nature study, the construction of the content of the educational process, which forms students' intellectual skills, systemic thinking, and the holistic world picture. The course «I am exploring the world» is a propedeutical basis for the formation of a holistic picture of the world in its organic unity and diversity. The content of the course is aimed at implementing a competency-based approach, contributing to the development of the student's personality, formation of social, civic, environmental and health-saving behavior's models used by a teacher. The field of Natural science contains issues related to the study of nature through the knowledge of its laws and processes, the place and interaction of a person in nature. The use of an integrated approach at lessons «I am exploring the world» contributes to the expansion of students' social and cognitive experience in line with the teacher's specific educational tasks, the intensive development of primary students in the aspect of the chosen subject matter, the formation of interest to events and phenomena of reality, personal education, the formation of children's life competencies. The methodological principle of subject integration in a modern educational environment is to support knowledge of many subjects, to relate them to the content of separate disciplines and to combine them with life experience.

Key words: integration, integrated course, integrated approach, educational process, primary education students.

УДК 373.24:004.5.031.42:37.064.1

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-169-172

Черепаня Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Русин Надія Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ВИХОВАНЦІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗДО

У статті висвітлено важливі питання щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців. Актуальність проблеми зумовлена змінами в освітньому законодавстві, зокрема введенням у дію Закону України «Про освіту», у світлі якого оновлюються підходи як до організації дошкільної освіти, так і до окремих її напрямів. Дібрано та проаналізовано інтерактивні форми та інноваційні шляхи налагодження співпраці з батьками в закладах дошкільної освіти України.

Ключові слова: дошкільна освіта, освітній процес, взаємодія з батьками, інтерактивні форми і методи роботи, інтерактивна взаємодія, атмосфера довіри.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство розуміє визначальну роль сім'ї в розвитку дитини, і в кінцевому підсумку розвитку самого суспільства. За визнанням вчених дослідників соціальний інститут сім'ї переживає сьогодні кризовий стан. Умови нестабільності суспільства і соціальна напруженість негативно впливають на виховні функції сім'ї, вони відсуваються на другі і треті місця, в той час як у дитячого садку вони завжди на першому місці. Адже в дитинстві закладається основа особистості людини. Багато батьків досить добре усвідомлюють недоліки виховання своїх дітей, але дуже часто їм не вистачає елементарної психологічної і педагогічної грамотності, щоб вирішувати свої проблеми. Застосування інтерактивних групових форм роботи дає можливість зняти відчуття самотності й унікальності власних труднощів, дозволяє отримати зворотній зв'язок і відчуття підтримки та розуміння з боку ЗДО.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сім'я й заклад дошкільної освіти – два важливі інститути соціалізації дитини. Про це наголошує базовий компонент дошкільної освіти в Україні: «Дошкільний заклад виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя якого він має прилучитися» [1, с. 1]. Останнім часом спостерігається активізація уваги науковців і педагогів-практиків до вивчення різних аспектів проблеми співробітництва ЗДО з сім'ями вихованців. Цим питанням присвячені праці Т. Александрової, Н. Андрєєвої, Н. Виноградової, В. Іванової, Т. Кулікової, Я. Ковальчук, Н. Лагутіної, О. Семіної та інших. Т. Кротова по педагогічній взаємодії з родинами виділяє чотири групи форм роботи: інформаційно-аналітичну; пізнавальну; наочно-інформаційну; дозвільну [4].

Науковці зазначають, що основним завданням інформаційно-аналітичних форм організації спілкування з батьками є збір, обробка та використання даних про сім'ю кожного вихованця, загальнокультурний рівень батьків, наявність у них педагогічних знань, інтереси, потреби батьків у психолого-педагогічній інформації. Ґрунтуючись лише на аналітичному прийомі можна здійснити індивідуальну, особистісно-освітню роботу з дітьми та побудову спілкування з їх батьками [3]. Пізнавальні форми організації співпраці педагогів з родиною необхідні для ознайомлення батьків з особливостями психологічного та вікового розвитку дітей, раціональними прийомами і методами виховання з метою формування у батьків практичних навичок [2]. Завдання наочно-інформаційних форм організації спілкування педагогів ЗДО та батьків полягає в ознайомленні батьків з умовами, змістом і методами виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти, дають можливість дати правильну оцінку діяльності педагогів, змінити погляди на прийоми і методи сімейного виховання, об'єктивно оцінити діяльність вихователя.

На погляд М. Машовець, педагогічна співпраця з сім'єю полегшує досягнення цілей, що висуваються перед дошкільним

закладом (практичний стимул), робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в сімейному та освітньому середовищі (педагогічний стимул); участь батьків є також певною формою демократизації та культурної взаємодії, що особливо важливо в умовах полікультурного простору (соціальний стимул) [5].

Мета статті: охарактеризувати інтерактивні форми взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини, визначити їх зміст і завдання, алгоритм використання в роботі з батьками, розкрити інтерактивні методи роботи з батьками.

Результати дослідження. У сучасному дошкільному навчальному закладі використовуються нові, інтерактивні форми співпраці з батьками, що дозволяють залучити їх до процесу навчання, розвитку і пізнання власної дитини. Дефініція «інтерактив» англійського походження («inter» – це взаємний, «ас» – діяти). У контексті нашого дослідження інтерактивний означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (наприклад, людиною). Звідси, інтерактивні форми взаємодії – це, перш за все, діалог, в ході якого здійснюється взаємодія.

Розглянемо основні характеристики «інтерактиву»: 1) це спеціальна форма організації, з комфортними умовами взаємодії, при яких вихованець відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність; 2) процес взаємодії організовується таким чином, що всі учасники виявляються втягнутими в процес пізнання, обговорення; 3) діалогове спілкування веде до взаємодії, взаєморозуміння, до спільного прийняття найбільш загальних, але значимих для кожного учасника завдань; 4) кожен учасник вносить свій особливий індивідуальний внесок, має можливість обмінятися знаннями, власними ідеями, способами діяльності, почути іншу думку колег; 5) виключається домінування як одного виступаючого, так і однієї думки; 6) формується вміння критично мислити, міркувати, вирішувати суперечливі проблеми на основі аналізу почуті інформації та обставин; 7) формується повага до чужої думки, вміння вислуховувати, робити обґрунтовані висновки; 8) учасник може не тільки висловити свою думку, погляд, дати оцінку, а й, почувши доказові аргументи колег, відмовитися від своєї точки зору або істотно змінити її; 9) учасники вчать уважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, правильно висловлювати свої думки, брати участь в дискусіях, професійно спілкуватися тощо.

Як показує практика, інтерактивні методи виконують діагностичну функцію, з їх допомогою прояснюються батьківські очікування, уявлення, тривоги і страхи, причому, оскільки їх діагностична спрямованість для батьків неочевидна, то можна отримати інформацію, на яку значно менший вплив надає фактор соціальної бажаності. Застосування інтерактивних методів дозволяє значно поглибити вплив педагога на батьків. Вони отримують досвід безпосереднього проживання і реагування, що сприяє інтеграції психолого-педагогічних знань і навичок.

В даний час активно використовуються нетрадиційні інтерактивні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії педагогів і батьків. У нових формах взаємодії з батьками реалізується принцип партнерства, діалогу. Заздалегідь спланувати суперечливі точки зору з питань виховання дітей (покарання і заохочення, підготовка до школи і т.д.). Позитивною стороною подібних форм є те, що обговорюються найцікавіші, найбільш актуальні питання і приймаються рішення всіма учасниками освітнього процесу. До прикладу: формування здорового способу життя; організація літньої оздоровчої кампанії; організація логіко-математичного розвитку дітей в різних видах діяльності; інтеграція взаємодії дитячого садка, школи, сім'ї, громадськості щодо реалізації освітньої програми тощо.

Зупинимось детальніше на нетрадиційних формах взаємодії з батьками вихованців, які є найбільш актуальними. Однією з найактивніших форм роботи вихователя з батьками є батьківські збори, де батьки не є пасивними слухачами, а активними учасниками розмови. Тут обговорюються найцікавіші, найбільш актуальні питання і приймаються рішення всіма учасниками освітнього процесу. До прикладу: формування здорового способу життя; організація літньої оздоровчої кампанії; організація логіко-математичного розвитку дітей в різних видах діяльності; інтеграція взаємодії дитячого садка, школи, сім'ї, громадськості щодо реалізації освітньої програми тощо.

Для того щоб організувати батьківські збори із застосуванням інтерактивних форм і методів роботи, вихователям необхідно знати правила організації інтеракції:

Правило перше. У роботу повинні бути залучені в тій чи іншій мірі всі учасники. З цією метою корисно використовувати технології, що дозволяють включити всіх учасників в процес обговорення.

Правило друге. Треба подбати про психологічну підготовку учасників. Йдеться про те, що не всі, що прийшли на збори, психологічно готові до безпосереднього включення в ті чи інші форми роботи. У зв'язку з цим корисні розминки, постійне заохочення за активну участь в роботі, надання можливості для самореалізації.

Правило третє. Навчаючих в технології інтерактиву не повинно бути багато. Кількості учасників і якості навчання можуть виявитися в прямій залежності. Оптимальна кількість учасників - 25 осіб. Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах.

Правило четверте. Підготовка приміщення для роботи. Приміщення повинно бути підготовлено з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересідати для роботи у великих і малих групах.

Правило п'яте. Чітке закріплення (фіксація) процедур і регламенту. Про це треба домовитися на самому початку та постаратися не порушувати його. Наприклад: всі учасники будуть проявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова, поважати його гідності.

Правило шосте. Поставтеся з увагою до поділу учасників семінару на групи. Початку його краще побудувати на основі добровільності. Потім доречно скористатися принципом випадкового вибору.

Зупинимось детальніше на деяких інтерактивних методах роботи вихователя з батьками:

Навчальна дискусія. Цей метод полягає в проведенні групових дискусій з конкретної проблеми у відносно невеликих групах батьків (від 6 до 10 осіб). Навчальна дискусія відрізняється від інших видів дискусій тим, що новизна її проблематики відноситься лише до групи осіб, що беруть участь в дискусії, т. п. те рішення проблеми, яке вже знайдено в науці, належить знайти в навчальному процесі у даній аудиторії. Педагоги-практики розрізняють такі форми дискусій: 1) круглий стіл - найвідоміша форма; особливість її полягає в тому, що учасники обмінюються думками один з одним при повній рівноправності кожного; 2) симпозіум - обговорення будь-якої проблеми, в ході якого учасники по черзі виступають з повідомленнями, після чого відповідають на питання; 3) дебати - обговорення у формі заздалегідь підготовлених виступів представників протилежних сторін і спростувань, після чого слово надається для запитань і коментарів учасникам від

кожної команди. Слід зазначити, що цей метод дозволяє максимально повно використовувати досвід батьків. Це обумовлено тим, що в груповій дискусії не вихователь говорить батькам про те, що є правильним, а вони самі виробляють докази, обґрунтування принципів і підходів, максимально використовуючи свій особистий досвід.

Case-study - аналіз конкретних практичних ситуацій. Цей метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності підходу. Це один із самих випробуваних в практиці метод навчання навичкам прийняття рішень і вирішення проблем. Мета цього методу - навчити батьків аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій.

При аналізі конкретних ситуацій особливо важливо те, що тут поєднується індивідуальна робота з проблемною ситуацією і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це дозволяє розвивати навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем. У результаті проведення індивідуального аналізу, обговорення в групі, визначення проблем, знаходження альтернатив, вибору дій і плану їх виконання батьки отримують можливість розвивати навички аналізу і планування.

«Мозковий штурм» - це метод колективної розумової діяльності, дозволяє досягти розуміння один одного, коли загальна проблема є особистою для цілої групи.

«Реверсивна мозкова атака» - цей метод відрізняється від «Мозкового штурму» тим, що замість відстрочки оціночних дій пропонується проявити максимальну критичність, вказуючи на всі недоліки і слабкі місця процесу, системи, ідеї. Цим забезпечується підготовка ідеї, спрямованої на подолання недоліків.

«Список прикметників і визначень» - такий список прикметників визначає різні якості, властивості та характеристики об'єкта, діяльності або особистості, які необхідно поліпшити. Спочатку пропонуються якості або характеристики (прикметники), потім вони розглядаються кожна окремо і вирішується, яким шляхом можна поліпшити або посилити відповідну характеристику. Наприклад, «Яким би ви хотіли бачити вашу дитину на порозі школи?» Батьки перераховують якості, тобто прикметники, а потім спільно досягається шляхом реалізації мети.

«Асоціації» - на аркуші паперу малюється символ, що втілює проблему або її істотний момент (що заважає встановленню довіри в дитячому колективі або педагог для нашої групи). Потім по асоціації зображують інший символ, поки не прийде відповідна ідея рішення. Наприклад, зустріч на тему «Агресія». Вимальовується асоціація по темі, потім малюнок виправляється або малюється новий вже з вирішенням проблеми.

«Колективний запис» - кожен з учасників отримує записну книжку або аркуш паперу, де сформульована проблема і даються інформація або рекомендації, необхідні для її вирішення. Батьки незалежно один від одного, визначають найбільш важливі для них рекомендації, заносять в записну книжку. Потім записи передаються педагогу, він підсумовує їх і група проводить обговорення.

«Запис на аркушах». Під час обговорення проблеми кожен з батьків отримує листи паперу для нотаток. Педагог формулює проблему і просить всіх пропонувати можливі рішення. Кожна пропозиція записується на окремому аркуші. Проблему потрібно формулювати чітко. Наприклад, як заспокоїти дитину, якщо вона засмучена?», кожен батько пише свій варіант, потім всі думки обговорюються. При цьому вводиться заборона на критику.

«Евристичні питання». До них відносяться 6 ключових питань: хто?, що?, де?, чим?, як?, коли? Цей метод підходить для збору досить повної інформації про будь-яку подію. Можна також об'єднувати ці питання між собою, щоб отримати новий, цікавий погляд на проблему. Наприклад, 1 і 4 в поєднанні хто ніж?

Послідовно витягаючи такі смішні нестандартні питання й відповідаючи на них, батьки можуть побачити і нестандартні шляхи їх рішення.

«Міні-експеримент». Цей метод дозволяє включити батьків в дослідницьку діяльність, створити пізнавальний конфлікт і використовувати інтелектуальні почуття батьків (інтерес, цікавість). Тема може бути будь-яка, підводяться підсумки взаємозв'язку реального, бажаного і досяжного.

Тематичні акції – це одна з інтерактивних форм роботи з батьками. Акції спрямовані на співпрацю сім'ї у вирішенні проблем освіти й виховання дітей, підвищення ролі і відповідальності батьків у справі громадянської освіти та виховання дитини. Дані акції можуть бути як загальнонадовковими, так і груповими. Основними цілями проведених акцій є: формування системи педагогічної взаємодії ЗДО і сім'ї в інтересах розвитку особистості дитини, розробка технології реалізації цієї взаємодії за різними напрямками.

У результаті проведення акцій створюється сприятливе середовище для кращої підтримки батьків з педагогами, формуються позитивні відносини батьків до установи, виростає потреба в організації сімейного дозвілля. У ході реалізації тематичних акцій вирішуються наступні завдання сімейного виховання: фізичний розвиток дитини, трудове і патріотичне виховання, формування екологічної культури, підготовка до сімейного життя та інші.

Тематичні акції, як інтерактивна форма по взаємодії з батьками, сприяють розширенню уявлень у дітей і батьків з різними освітніми областями програми, зокрема, вони, можуть бути спрямовані, на формування ціннісних відносин до рідного міста, до його історії, основних визначних пам'яток, сприяти підвищенню рівня знань у дошкільників про рідний край, активізувати співпрацю дитячого садка і сім'ї у вирішенні актуальних питань патріотичного виховання. Алгоритм підготовки, створення та проведення тематичних акцій: визначення цілей і завдань; складання плану акції; інтерактивні форми взаємодії з батьками дошкільнят (консультації, інтерактивні ігри, бесіди, анкетування, нетрадиційні батьківські збори, домашні завдання, конкурси); різні форми роботи з дітьми; спільні заходи з батьками і дітьми; підведення підсумків щодо заохочення дітей і батьків в результаті проведених акцій. Тематика акцій педагогам пропонується заздалегідь. Надалі йде творчий пошук, нестандартне рішення. Активне включення педагогів у створення тієї чи іншої тематичної акції – це можливість стати основними розробниками і виконавцями ряду дій для досягнення мети. Чи не скучі чужими ініціативами, педагоги визначають проблеми, пропонують шляхи їх вирішення і самі разом з дітьми і їх батьками здійснюють їх, підвищуючи свій творчий і професійний рівень.

Педагогічна вітальня. Рекомендується проводити на початку або в кінці року. На таких зустрічах обговорюється участь батьків у різних заходах. проводиться анкета «Батько-дитина-дитячий садок». Проходить обговорення або намічених заходів, або аналізуються минулі і підводяться підсумки. На початку року анкетування проводиться для того, щоб вихователь ближче пізнав дитину, її особливості. Батьків знайомлять з заходами, запланованими на рік, слухають пропозиції батьків, яку допомогу і підтримку вони можуть надати в запланованих заходах, а так само їх побажання та пропозиції на навчальний рік. У кінці року на таких зустрічах підводять підсумки минулого року, дають оцінку й аналізують досягнення і помилки.

Педагогічна конференція. При підготовці заходу проводиться підготовчий етап, де батькам дається якимось завданням з певної теми. Підготовлене завдання обговорюється з різних позицій. За два тижні до зустрічі, батькам пропонують матеріали на певну тему, вихователь просить прокоментувати той чи інший вислів, висвітлює суть теми і дає питання для обговорення. Наприклад, зустріч у другій молодшій групі може бути присвячена темі «Криза 3-х років». Батькам пропонується прокоментувати кілька висловлювань класиків: як вони розуміють цей вислів, потім батьки і педагоги дають свої поради щодо проблеми, як вони її вирішують.

Найбільш вдалі поради оформляються в картотеки або альбоми «Педагогічна скарбничка: батьки для педагогів», «Педагогічна скарбничка: педагоги для батьків».

«Педагогічна конференція – аукціон». Підготовка такої зустрічі проводиться так само, як і при проведенні педагогічної конференції, відмінністю є те, що обмін досвідом проходить у вигляді «продажу» корисних порад з обраної теми в ігровій формі. До прикладу, вихователь дає поняття «кризи трьох років», спільно з батьками він аналізує, як гостро протікає цей період у дітей. Потім пропонує поділитися батькам досвідом, як вони долали цей період, або як вони зараз з ним справляються. Все відбувається у вигляді гри і за кожну раду даються фішки, (тобто поради продаються за фішки). Поради, які набрали більшу кількість фішок, також оформляються в картотеки або альбоми «Педагогічна скарбничка: батьки для педагогів», «Педагогічна скарбничка: педагоги для батьків».

Семінар-практикум. На такій зустрічі можуть виступати не тільки вихователі, але і батьки, логопед, психолог та інші фахівці. Спільно з батьками відбувається обігрування або вирішення проблемних ситуацій, можуть бути присутніми елементи тренінгу. Заздалегідь визначається тема зустрічі та ведучий, ним може бути, як вихователь, так і батьки або запрошені фахівці.

Майстер клас. Зустріч, підготовлена у формі майстер-класу, передбачає, що вихователі, батьки або запрошені фахівці дитячого садка можуть провести маленький урок, тобто поділитися досвідом з виховання та розвитку дітей, продемонструють свої досягнення в тій чи іншій області. Попередньо вихователь визначає тему зустрічі, враховуючи запити батьків. Потім можна дати тему кільком батькам, які зможуть пояснити або продемонструвати на практиці, як навчити дитину прибирати за собою іграшки, вмиватися і т.д. У кінці зустрічі підводиться підсумок.

Ток шоу. Зустріч, організована в такій формі має на увазі обговорення однієї проблеми з різних точок зору, деталізацією проблеми і можливих шляхів її рішення. На «Ток-шоу» можуть виступати батьки, вихователі можна запросити фахівців. Наприклад, тема зустрічі «Домашні вихованці – плюси і мінуси», учасники зустрічі довільно діляться на дві підгрупи, одна з яких відстоює думку про те, що якщо в будинку є домашні вихованці, то це – добре, а інша – думка що, якщо в будинку є домашні вихованці, то це – погано. Батькам пропонуються різні ситуації, їх потрібно розглянути з різних точок зору, обов'язково аргументуючи їх. Усі позиції спільно обговорюються. У кінці зустрічі учасникам кожної команди пропонується перейти в іншу команду, якщо вони змінили свою точку зору, або залишитися в своїй команді. Також можна провести голосування з метою визначення, яка ж точка зору перемогла.

Тренінг. Активною формою роботи з батьками, які хочуть змінити свою взаємодію з власною дитиною, є батьківський тренінг. У ньому повинні брати участь обоє батьків. Для результативності тренінг повинен включати в себе 5-8 занять. Як правило, він проводиться психологом, який дає можливість батькам тимчасово відчутти себе дитиною, пережити емоційно ще раз дитячі враження. Тренінгові завдання можуть бути такими: «Дитячі гримаси», «Улюблена іграшка», «Мій казковий образ», «Спогади дитинства» та ін. Також батьківські тренінги можуть готуватися у вигляді відповідей на питання з педагогічних проблем. На одне питання відповідають дві сім'ї, у яких можуть бути різні думки. Експерти визначають, яка сім'я в відповідях на питання була найбільш близька до істини.

Ігрове моделювання. Ця форма полягає в рольовому програванні проблемних ситуацій сімейного виховання, ігровій взаємодії батьків і дітей у різній дитячій діяльності, моделюванні способів батьківської поведінки, обміні досвідом сімейного виховання та ін. Позитивною стороною подібних форм є те, що вони сприяють встановленню неформальних контактів з батьками, виключають нав'язування готової точки зору, націлюють на пошук власного виходу з ситуації, що склалася.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, взаємодія сім'ї та ЗДО – це тривалий процес, довга й кропітка праця, що вимагає від педагогів і батьків терпіння, творчості та взаєморозуміння. У нових формах взаємодії з батьками реалізується принцип партнерства, діалогу. Різноманітність інтерактивних форм взаємодії з батьками, дозволяє вихователям значно поліпшити відносини з сім'ями, підвищити педагогічну культуру батьків, розширити уявлення дітей за різними освітніми

областям. Інтерактивні форми взаємодії батьків і ЗДО означає здатність взаємодії в режимі розмови, діалогу. Основні цілі інтерактивної взаємодії – обмін досвідом, вироблення спільної думки, формування умінь, навичок, створення умови для діалогу, групове згуртування, зміна психологічної атмосфери. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні практичних аспектів проблеми навчання батьків педагогічно – ефективному спілкуванню з дітьми.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Гавриш Н.В., Долінна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богославец, Л.Г. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения в условиях малого города [Текст] / Л.Г. Богославец // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2012.- №5.- С. 35-39.
3. Горячева, Р.Н. О педагогической культуре родителей дошкольников [Текст] / Р.Н. Горячева, О.А. Анучкина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2014. – № 2. – С. 94-98.
4. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект [Текст] / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2014. – 80 с.
5. Машовець М. А. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців / М. А. Машовець // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ. – 2011. — Вип. 2(45).- С. 87.

References

1. Bohush, A.M., Byelyen'ka, H.V., Bohinich, O.L., Havrysh, N.V. and other. 2012. *Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity Ukrayiny [Basic component of pre-school education of Ukraine]*. Kiev: Edition.
2. Bohoslavets, L.H., 2012. Vzaymodeystviye doshkol'noho obrazovatel'noho uchrezhdeniya v uslovyakh maloho horoda [Interaction of a preschool educational institution in the conditions of a small town]. *Preschool Management* 5, pp. 35-39.
3. Horyacheva, R.N. and Anuchkina, O.A., 2014. O pedahohycheskoj kul'ture rodyteley doshkol'nykov [On the pedagogical culture of parents of preschool children]. *Kindergarten teacher*, 2, pp. 94-98.
4. Zvereva, O.L. and Krotova, T.V. 2014. *Obshchentye pedahoha s rodytelyamy v DOU: metodycheskyy aspekt [Communication of a teacher with parents in a preschool educational institution: methodological aspect]*. Moscow: Sphere.
5. Mashovets', M. A. 2011. Suchasni pidkhody do orhanizatsiyi pedahohichnoyi vzayemodiyi doshkil'noho navchal'noho zakladu ta bat'kiv vykhovantsiv [Modern approaches to organizing pedagogical interaction between preschool education and pupil's parents]. *Updating the content, forms and methods of education and training in educational institutions. Scientific notes of the RDGU*, 2(45), p. 87.

В статье освещены важные вопросы по организации взаимодействия учреждений дошкольного образования с родителями воспитанников. Актуальность проблемы обусловлена изменениями в образовательном законодательстве, в частности введением в действие Закона Украины «Об образовании», в свете которого обновляются подходы как к организации дошкольного образования, так и к отдельным ее направлениям. Подобраны и проанализированы интерактивные формы и инновационные пути налаживания сотрудничества с родителями в учреждениях дошкольного образования Украины. Статья будет интересна руководителям и педагогам дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательный процесс, взаимодействие с родителями, интерактивные формы и методы работы, интерактивное взаимодействие, атмосфера доверия.

Currently, modern society understands the crucial role of the family in the development of a child and the society. Family and pre-school education are the two important institutions for child socialization, it is emphasized as the basic component of pre-school education in Ukraine: "A pre-school institution acts as a mediator between the narrow family circle from which the toddler emerges and the unfamiliar world into which he/she integrates". Recently, there has been an increase in the attention of scholars and practitioners to the study of various aspects of the problem of cooperation between PEIs and families. The works of T. Alexandrova, N. Andreeva, N. Vinogradova, V. Ivanova, T. Kulikova, Y. Kovalchuk, N. Lagutina, O. Semina are devoted to these issues. The task of visual and informational forms of organization of communication between PSI educators and parents is to familiarize parents with the conditions, content and methods of raising children, make it possible to give a correct assessment of the activities of teachers, change their views on the methods of family education, objectively evaluate the activities of the educator. In a modern preschool education, the new interactive forms of cooperation with parents are used, involving them in the process of learning, development and cognition. Interactive methods perform a diagnostic function, with their help parental expectations, perceptions, anxieties and fears may be clarified, and it is possible to obtain information that is significantly less influenced by the factor of social desirability. A variety of interactive forms allows educators to significantly improve relations with families, increase pedagogical culture of parents, and expand the representation of children in various educational fields. The main goals of interaction are the exchange of experience, the development of a common opinion, the formation of skills, creating the conditions for dialogue, group cohesion, and changing the psychological atmosphere.

Key words: preschool education, educational process, interaction with parents, interactive forms and methods of work, interactive interaction, atmosphere of trust.

УДК 378.016:821.161.2]:008:614.253.4
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-173-177

Цуркан Марія Валентинівна,
кандидат філологічних наук, доцент,

Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті з'ясовано зміст понять «метод навчання», «інтерактивне навчання». Зазначено, що метод навчання української мови як іноземної – це спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату. Охарактеризовано основні інтерактивні методи навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, а саме: метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод.

Ключові слова: українська мова як іноземна, інтерактивний метод навчання, іноземний студент-медик, професійно-комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів сучасної лінгводидактики є методика викладання української мови як іноземної. Українські заклади вищої освіти, у тому числі медичні, щороку приймають на навчання тисячі іноземних громадян, якісна професійна підготовка яких є основним завданням вітчизняних вишів. Незважаючи на те, що мовою навчання іноземці обирають англійську мову, спілкування інокомунікантів українською є для них важливим інструментом адаптації в чужомовному суспільстві, а для іноземних студентів-медиків – основним засобом проходження клінічної практики в медичних установах, адже пацієнт, із яким контактує інокомунікант, зазвичай, розмовляє українською мовою. Як бачимо, майбутній лікар-іноземець повинен вільно комунікувати з українськими пацієнтами та їх родичами, швидко долати мовно-психологічний бар'єр, аби досягти бажаного результату під час ведення професійного діалогу.

Результати та ефективність навчання української мови іноземних студентів-медиків, що здобувають вищу освіту в українському ЗВО, значною мірою залежить від методів навчання, їх правильного комбінування та використання з метою реалізації попередньо окреслених цілей і завдань.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Метод як дидактичну категорію описали у своїх дослідженнях педагоги (А. Алексюк, О. Біляєв, А. Вербицький, З. Курлянд, М. Фіцула, П. Щербань та ін.), лінгводидакти (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, В. Загороднова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, А. Попович, О. Семенов та ін.).

Студіювання різних наукових розвідок засвідчує, що сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання в лінгводидактиці, оскільки метод, як зазначає В. Текунов, явище вельми складне, яке має різні ознаки, кожен із методів за кожною із окремих ознак може бути віднесений у різні класи [14, с. 67].

Мета статті: з'ясувати зміст понять «метод навчання», «інтерактивне навчання»; охарактеризувати основні інтерактивні методи навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти.

Результати дослідження. Дослідження методів української мови як іноземної було предметом наукових студій Ж. Рагріної (інтерактивні методи: ділові ігри, тренінгові вправи, мозковий штурм, бесіди, навчальні дискусії), С. Костюк (свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, аудіолінгвальний метод, метод рольової гри), О. Федорової (інформаційно-рецептивний метод, комунікативний метод, інтегральний метод, метод занурення слухачів в активну адитивну діяльність, метод рольової гри, аудіолінгвальний метод та ін.), С. Пальчикової (прямий метод, аудіолінгвальний метод, метод читання, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод), Л. Суботи (комунікативний метод, ігровий інтерактивний метод, сугестивний метод, свідомо-практичний метод), Н. Авраменко (метод перевернуте навчання, метод гра-квест, метод сторителінг («storytelling»), метод «прес», мозковий штурм, технологія «вибери позицію», метод ділової й рольової ігор, метод створення дискусій, метод проєктів, метод

«мереживна пилка», метод «майндремінг»), А. Щербакової (метод дискусії, метод «мозкової атаки», метод «круглого столу», метод «ділової гри», «кейс-метод») та інших. Аналіз вищезазначених наукових і науково-методичних праць дозволяє зробити висновок про те, що методика навчання української мови як іноземної ґрунтується на системі методів, які застосовують у процесі навчання іноземної мови.

Поняття «метод» у лінгводидактиці розглядають як 1) «систему методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації» [4]; 2) спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя / викладача й діяльності учіння школярів / студентів [5, с. 87]. У методиці викладання іноземної мови метод тлумачать як «систему моделей методичних прийомів, які зумовлюють діяльність учителя і учнів, спрямовану на здійснення навчальних і виховних завдань предмета» [3, с.19]; «узагальнену модель реалізації основних компонентів процесу навчання іноземної мови, в основу якого покладена конкретна ідея розв'язання головного методичного завдання (...), науково обґрунтована система принципів, що віддзеркалює певну лінгвістичну й психологічну концепцію» [6, с. 71].

У нашому дослідженні *метод навчання української мови як іноземної* трактуємо як спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату.

Інтерактивні методи навчання спрямовані на забезпечення таких педагогічних умов, які сприятимуть ефективній підготовці студентів до професійно орієнтованого спілкування. Поняття «інтеракція» (від англ. interaction – взаємодія) уперше застосовано в соціології та соціальній психології. В основі теорії символічного інтеракціонізму, засновником якої є американський філософ Дж. Мід, є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми.

С. Сисоєва зазначає, що «на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як навчання, побудоване на взаємодії учня / студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів / студентів між собою і викладачем» [10, с. 37]. Також дослідниця наголошує, що при інтерактивному навчанні діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленого чи, навпаки, зовсім протилежну, що в свою чергу стимулює та активізує всіх учасників навчального процесу, оскільки породжує дух змагання, суперництва, бажання знайти істину [10, с. 38].

У представленому дослідженні інтерактивне навчання

іноземних студентів-медиків трактуємо як спосіб організації та здійснення навчальної, пізнавальної та дослідницької діяльності, метою якої є формування комунікативних умінь і навичок ведення професійної діяльності майбутніми іноземними медиками шляхом моделювання ситуації, занурення в реальну атмосферу ділової комунікації, спрямованої на розв'язання фахових проблем.

Застосування інтерактивних методів навчання забезпечує інтенсифікацію процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань під час вирішення практичних завдань, максимальну активність студентів у навчальному процесі, оптимальний час навчання та його результативність.

Найбільш ефективними інтерактивними методами навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти вважаємо такі, як метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод. Жоден із перелічених методів не є універсальним, тому лише сукупність виокремлених методів сприятиме досягненню мети та завдань навчального процесу, зокрема оволодінню іноземними студентами-медиками українською мовою.

Метод ділової гри – один із найважливіших інтерактивних методів навчання української мови як іноземної студентами-медиками, оскільки передбачає моделювання різних професійно-комунікативних ситуацій, що уможливує «всестороннє вивчення проблеми, прогнозування способів її вирішення; підсилює рефлексію студентів; зменшує кількість поширених помилок у реальних життєвих ситуаціях; підвищує пізнавальний інтерес майбутніх медиків до профільних навчальних дисциплін» [8, с. 99].

О. Кучерук виокремила такі етапи впровадження методу ділової гри, як «1) організаційний етап, що передбачає ознайомлення учнів /студентів зі змістом ділової гри, ситуацією, сценарієм, функціями учасників гри, критеріями оцінювання; розподіл ролей; усвідомлення ігрового завдання та інструкції до нього; 2) ігровий етап – розігрування плану-сценарію (ліміт часу обговорюється), при цьому учні / студенти можуть оформлювати різні види ділових паперів відповідно до ігрової ситуації, працювати з термінологічними словниками, спеціалізованими довідниками; 3) аналіз, обговорення результатів навчально-ігрової діяльності кожного учасника і всіх разом; 4) рефлексія» [5, с. 359].

Застосування вищезазначеного методу в авторській моделі методичної системи навчання вважаємо доцільним за умови врахування типових, найбільш частотних ситуацій, що є характерними для ведення майбутньої професійної діяльності іноземних студентів-медиків. До таких ситуацій відносимо «первинний огляд пацієнта», «госпіталізація», «встановлення діагнозу», «призначення лікування / надання рекомендацій», «здійснення процесу лікування», «виписки пацієнта» тощо.

Варто зазначити, що моделюванню професійно-орієнтованих ділових ігор передували змодельовані комунікативні ситуації побутового змісту, метою яких, насамперед, була соціокультурна адаптація іноземних громадян в українському середовищі. Отже, студенти вже брали участь у створених іграх-ситуаціях, які передбачали відтворення процесу знайомства, спілкування в магазині, аптеці, бібліотеці, транспорті та ін. Зважаючи на описане вище, ділова гра професійного спрямування, заздалегідь спланована викладачем, повинна розвиватися за чіткою розробленим планом-сценарієм у межах однієї конкретної ситуації, що сприятиме не тільки формуванню, а й постійному удосконаленню професійно-комунікативних умінь і навичок іноземних студентів.

Метод «розумовий штурм» передбачає навчання в групах і спрямований на розвиток усного мовлення студентів, зокрема вміння висловлювати власну думку та аргументувати її.

У кожній творчій на початку заняття навчальній групі потрібно 1) розподілити ролі між її членами, наприклад, лікар, пацієнт, родич пацієнта, медична сестра, лаборант та ін., а також обов'язково обрати лідера групи, який стимулюватиме розмову діяльність членів групи шляхом постановки усталених запитань: «У

кого є пропозиції?», «Хто думає по-іншому?», «Які додаткові аргументи?», «Які докази щодо висловленої ідеї?»; 2) ознайомити групу з проблемним завданням; 3) визначити час для його виконання під керівництвом викладача; 4) здійснити групове обговорення запропонованого завдання (один із членів групи занотовує всі виступи); 5) презентувати результати обговорення в усній формі та, залежно від ситуації, унаочнити доповідь.

На занятті з української мови як іноземної цей метод варто застосовувати під час навчання студентів-медиків здійснювати анамнез захворювання (відомості, що їх дає хворий або його близькі про умови життя, які передували захворюванню, і про історію розвитку хвороби [11, с. 42]), який передбачає вміння майбутнього лікаря правильно та коректно сформулювати запитання з метою структурування основних скарг пацієнта, симптомів захворювання та встановлення діагнозу. Відповідно інші члени групи повинні запропонувати ймовірні відповіді пацієнта, його родичів і в такий спосіб відтворити діалог-розпитування, обґрунтовуючи репліки лікаря, пацієнта, інших учасників діалогу й дотримуючись регламенту щодо обдумування власних ідей та їх висловлення.

Інформація, отримана під час описаного діалогу, стане підставою для заповнення історії хвороби пацієнта, що є наступним обов'язковим етапом у практичній діяльності лікаря.

Упровадження означеного методу спонукає студентів до активної професійної комунікації, підвищує інтерес іноземців до майбутньої професії.

Метод навчальної дискусії (від лат. *discursio* – розгляд) – 1) широке публічне обговорення якогось спірного питання; 2) в переносному значенні – спір, суперечка окремих осіб, співбесідників [15, с. 91] спрямований на створення ситуації конкурування в процесі спілкування студентів із метою з'ясування істини.

Ю. Полікарпова зазначає, що дискусія «забезпечує комунікативну спрямованість навчання (зокрема іноземних мов), сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Цінним є те, що завдяки дискусії студенти отримують практичний досвід використання засобів іноземної мови для досягнення комунікативних цілей. Результатом навчальних дискусій є розвинене критичне мислення студента, соціальна мобільність, навички співробітництва. Інтеракція відбувається завдяки осмисленню і поєднанню позицій інших із власним досвідом» [7, с. 285].

Під час навчальної дискусії студенти публічно аналізують, обговорюють та аргументують як власні, так і чужі думки; критично оцінюють запропоновані судження, посиляючись на опрацьовані наукові джерела та висловлюючи свою точку зору; удосконалюють мовленнєві навички; зіставляють здобутки в будь-якій галузі (у нашому випадку медичній) різних країн світу з метою розв'язання нагальних проблем суспільства; апелюють до різних культур і субкультур для узагальнення інформації щодо вирішення необхідного завдання.

У дослідженні О. Кучерук описано такі види дискусії, як групова дискусія, оцінювальна дискусія, петельна дискусія, письмова дискусія, дискусія у стилі ток-шоу [5, с. 361], Ю. Полікарпової – подійна дискусія, панельна дискусія, дискусія в міні-групах, дискусія з розподілом ролей [7, с. 287], спільним компонентом яких є обговорення проблемного питання.

У процесі навчання української мови як іноземної студентів-медиків вважаємо за доцільне застосовувати метод навчальної дискусії під час вивчення професійних тем, пов'язаних із захворюваннями органів різних систем людського організму, зокрема при визначенні діагнозів шляхом аналізу скарг пацієнта, обговорення симптомів хвороби, результатів отриманих аналізів та ін. (викладач формулює тематичне проблемне питання, а студенти опрацьовують доступні матеріали та показники, відбирають факти щодо його вирішення, підбивають підсумки). Також у ході навчальної дискусії студенти, обговоривши в групах здобуту інформацію, пропонують найбільш ефективні, на їхню думку, шляхи лікування та профілактики кожного окремого захворювання,

обов'язково аргументуючи представлені групою рекомендації.

Метод тренінгових вправ спрямований на свідоме опанування теоретичного матеріалу, розвиток мовних і мовленнєвих умінь студентів, відпрацювання та закріплення попередньо сформованих комунікативних навичок, уникнення помилок під час спілкування.

В. Ягулов визначив такі загальні умови, які сприяють успішному застосуванню вправ, як 1) якісна підготовленість педагога, його вміння враховувати індивідуально-психічні особливості учнів / студентів; 2) розуміння учнями / студентами мети вправи, змісту і послідовності її виконання; 3) підтримання в учнів / студентів постійного інтересу до вправи, усвідомленого ставлення до багаторазових повторень одноманітних дій; 4) дотримання доступного ритму, методично правильного чергування дій, що вимагають від учнів / студентів посиленого розумового і фізичного напруження; 5) послідовність і систематичність у виконанні вправ, поступове підвищення самостійності учнів / студентів під час їх відпрацювання; 6) поступове ускладнення і зміна умов виконання вправ; 7) систематичний контроль за ходом вправ і відповідна постійна допомога учням / студентам у подоланні труднощів і помилок; 8) формування в учнів / студентів навичок самоконтролю і самооцінки виконаних дій тощо [16].

Використання методу тренінгових вправ у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків є необхідним і доречним, оскільки вивчення будь-якої мови передбачає повне або часткове відтворення сприйнятого особистістю матеріалу та автоматизоване оперування ним відповідно до визначеної теми, мети та умов спілкування.

Означений метод є ефективним під час опанування іноземними студентами фонетичних, лексичних і граматичних явищ, адже саме метод тренувальних вправ спрямований на «формування мовленнєвих, вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів із подальшим їх мимовільним розвитком у процесі мовленнєвої практики в цілісній мовленнєвій вимові, граматичні та лексичні навички, що входять як складові компоненти до мовленнєвих умінь говоріння, слухання, читання й письма» [13, с. 254].

Вважаємо, що описаний вище метод є важливим компонентом кожного заняття з української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, адже систематичне виконання вправ забезпечує формування практичних навичок інокомунікантів застосовувати отримані лінгвістичні знання в реальних життєвих ситуаціях, у тому числі професійно спрямованих.

Метод змішаного навчання, або *blended learning*, або *hybrid learning*, передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами дистанційного (онлайн) навчання та відбувається шляхом використання спеціальних інформаційно-комунікаційних технологій.

К. Бугайчук трактує змішане навчання як «цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами і темпом навчання» [2, с. 5].

Упровадження методу *blended learning* у процес навчання української мови як іноземної сприяє результативності вивчення зазначеної навчальної дисципліни і створює можливості для залучення суб'єктів навчання до організації занять, що в свою чергу мотивує іноземних студентів до свідомого оволодіння мовою.

Прикладом застосування означеного методу в освітньому процесі Буковинського державного медичного університету, зокрема з метою навчання української мови іноземних студентів, є вивчення цієї навчальної дисципліни як під час аудиторного

заняття, так через здійснення онлайн-навчання шляхом використання сервісу відеоконференцій Google Hangouts Meet.

Проведення безкоштовної відеоконференції за допомогою пропонованого сервісу є можливим лише за умови використання облікового запису (поштової адреси) викладача, створеного в домені bsmu.edu.ua. Варто відзначити й те, що для навчального заняття з кожною групою студентів створюється унікальна конференція (веб-посилання). У процесі проведення заняття викладач має можливість провести дискусію, опитати студентів (інтернів), використати текстові повідомлення (чат), а також продемонструвати медіаконтент, наприклад, презентації PowerPoint, графічні та відеофайли.

Кейс-метод (від англ. case – випадок, ситуація), або метод конкретних ситуацій, уперше був застосований на початку XX ст. у Гарвардській школі бізнесу (Harvard Business School), а згодом запроваджений у навчальній діяльності більшості країн ЄС.

В основі кейс-методу – ситуація, реальна чи змодельована, у якій урахувано особливості певної професійної діяльності та представлено конкретну практичну проблему, яку необхідно розв'язати через застосування теоретичного матеріалу; обговорення та окреслення можливих варіантів і шляхів її вирішення. Мета цього методу – занурення студентів в професійно орієнтовану проблемну ситуацію, яка потребує прийняття правильного рішення, причому студенти повинні висловити власну думку щодо аналізованого випадку, запропонувати свій алгоритм досягнення бажаного результату.

Ю. Сурмін зазначає, що використання означеного методу в системі вищої освіти забезпечує значний педагогічний ефект, «оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах» [12, с. 20].

Упровадження кейс-методу в навчання української мови як іноземної студентів-медиків є необхідним під час вивчення таких комунікативних тем, як «Спілкування лікаря і пацієнта з ознаками захворювань органів травної системи / дихальної системи та ЛОР органів / серцево-судинної системи / ендокринної/імунної системи», а також «Спілкування травматолога-ортопеда/ хірурга і пацієнта з ознаками захворювань опорно-рухової системи/травми (розмова з дооперейним / післяопераційним пацієнтом). Скарги пацієнта», «Спілкування психіатра і невропатолога з хворими. Спілкування лікарів-спеціалістів з медичним персоналом. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого», «Спілкування інфекціоніста з пацієнтом. Скарги пацієнта. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого. Попередній діагноз» та ін. Засвоєння навчального матеріалу із вищезазначених тем передбачає добір кейсів-ситуацій, кейсів-випадків, кейсів-вправ і відповідної літератури, на основі аналізу яких іноземні студенти зможуть не лише вільно комунікувати з пацієнтами, а й надавати їм якісну медичну допомогу.

Метод тезаурусний (гр. thesaurus – запас, скарб) – один із важливих методів навчання української мови іноземних студентів-медиків, що передбачає формування професійно-орієнтованого лексичного запасу слів інокомунікантів.

Застосування цього методу вважаємо доцільним на початку вивчення кожної лексичної теми, оскільки засвоєння лексичного мінімуму шляхом з'ясування значення запропонованих лексем, обговорення особливостей їх вживання в певній комунікативній ситуації, введення до відповідного контексту та коментування стилістичних відтінків сприяє формуванню практичних мовленнєвих умінь і навичок студентів.

Особливо актуальним означений метод є під час опрацювання медичної термінології, спеціальної лексики, адже саме ці мовні одиниці формують професійний тезаурус майбутнього фахівця, тобто загальний словниковий запас людини, яким вона активно послуговується в певній галузі її професійної діяльності. Загалом, галузевий тезаурус – це словник, у якому слова згруповано

за тематичним принципом, причому в ієрархічному підпорядкуванні: від загального до окремого [1, с. 17]. Отже, на відміну від словників, енциклопедій, глосаріїв, де слова розміщені за абеткою, у галузевих тезаурусах слова згруповано за тематичними рубриками.

Л. Русалкіна зазначає, що «однією з особливостей медичної термінології є розподіл її на групи: I – група – анатомічні терміни – назви частин людського тіла та їх складових органів; II група – клінічні терміни – слова чи словосполучення, що вказують на назви захворювання та методи обстеження, діагностики, лікування тощо; III група – фармацевтичні терміни – назви хімічних речовин, лікарських препаратів, їх функції та дія на людський організм тощо» [9, с. 45]. Тому завдання викладача української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти – формувати фаховий тезаурус майбутнього фахівця шляхом поступового введення нових терміноодиниць, які доповнюють одна одну, тісно пов'язані між собою, однак відрізняються не лише за стилістичними відтінками, а

й вужчою конотацією. Вивчення та засвоєння означеної лексики варто здійснювати відповідно до описаних вище груп, оскільки таке подання та структурування лексем уможливить чітке усвідомлення та оволодіння інокомунікантами фаховою термінологією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, запропоновані вище інтерактивні методи навчання (добір яких здійснено відповідно до попередньо окреслених мети, завдань, підходів, принципів навчання української мови як іноземної) вважаємо ефективними лише за умови їх інтегрованого впровадження в освітній процес, оскільки кожен означений метод спрямований на формування тих чи інших умінь і навичок суб'єкта навчання, які є складниками професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на розроблення системи вправ і завдань, добір і впровадження яких забезпечить формування практичних умінь і навичок іноземних студентів-медиків щодо ведення професійно-орієнтованого діалогу.

Список використаних джерел

1. Браславский П. Тезаурус как средство описания систем знаний. *Научно-техническая информация*. Сер. 2. 1997. № 11. С. 16–22.
2. Бугайчук К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016, Том 54. №4. С. 1–18.
3. Ітельсон Є. Методика навчання англійської мови в середній школі : [практичний посібник для вчителів]. К. : Рад. школа, 1969. 211 с.
4. Караман С. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2000. – 425 с.
5. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
6. Ляховицький М. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособ. для филол. спец. высш. учеб. завед.]. Москва, 1981. 159 с.
7. Полікарпова Ю. Дискусія як різновид інтерактивних технологій навчання іноземних мов в аграрному виші. Інноваційні агротехнології за умов зміни клімату: матеріали тез міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь-Кирилівка, 7-9 червня 2013 р.). Вип. 2. С. 285–287
8. Рагіна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя. 2017. 298 с.
9. Русалкіна Л. Формування умінь англомовного ділового спілкування у майбутніх лікарів: дис. канд. пед. наук. Одеса. 2014. 303 с.
10. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ, 2011. 324 с.
11. Словник української мови : в 11-ти т. К. : Наук. думка, 1970–1980. Т. 1–11.
12. Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2015. № 2. С. 19–28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5
13. Тарнопольський О. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
14. Текучев А. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1980. 44 с.
15. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. К. : «Либідь», 1997. 374 с.
16. Ягунов В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с. https://eduknigi.com/ped_view.php?id=191

References

1. Braslavskyi P. 1997. Tezaurus kak sredstvo opysaniya system znanyi [Thesaurus as means of description of the system of knowledge]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya*. Ser. 2. № 11. S. 16–22.
2. Buhaichuk K. 2016. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhenia v osvittii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv [Mixed studying: theoretical analysis and strategy of introduction into educational process of higher educational institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. Tom 54. №4. S. 1–18.
3. Itelson Ye. 1969. Metodyka navchannia anhliiskoi movy v serednii shkoli : [prakychnyi posibnyk dlia vchyteliv] [Methodology of studying of English language at secondary school: practical manual for teachers]. K. : Rad. shkola, 211 s.
4. Karaman S. 2000. Zmist i tekhnologii navchannia ukrainskoi movy v himnazii [Content and technology of studying of Ukrainian language at gymnasium]: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02. K., 425 s.
5. Kucheruk O. 2011. Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka : Monohrafiia. [The system of methods of studying of Ukrainian language at higher school: theory and practice: Monography] Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka. 420 s.
6. Liakhovyt'skyi M. 1981. Metodyka prepodavania ynostrannykh yazykov [Methodology of teaching of foreign languages] : [ucheb. posob. dlia fylol. spets. vyssh. ucheb. zaved.]. Moskva, 159 s.
7. Polikarpova Yu. 2013. Dyskusiia yak riznovyd interaktyvnykh tekhnologii navchannia inozemnykh mov v agramomu vyshi. Innovatsiini ahtekhnologii za umov zminy klimatu: materialy tez mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii [Discussion as a variety of interactive technologies of studying of foreign languages at agrarian higher institution. Innovative agrarian-technologies on condition of climate change: material of thesis of international scientifically-practical conference](Melitopol-Kyrylivka, 7-9 chervnia 2013 r.). Vyp. 2. S. 285–287
8. Rahrina Zh. 2017. Pidhotovka maibutnykh inozemnykh spetsialistiv-medykiv do profesiinoho spilkuвання [Preparation of future foreign medical students to professional communication]: dys. ...kand. ped. nauk. Zaporizhzhia. 298 s.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, интерактивный метод обучения, иностранный студент-медик, профессионально-коммуникативная компетентность.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, interactive method of studying, foreign medical student, professionally-communicative competency.*

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-177-180

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

учасниками освітнього процесу, вироблення спільних дій. Як показує практика, надзвичайно гострим є це питання нині, коли авторитарна модель співпраці не лише морально застаріла, а й приховує чимало загроз. Адже система, у якій педагог або батьки безпалейційно диктують свої умови оточуючим, лише вносить деструктив до освітнього середовища. Щоб змінити ситуацію на

краще, сучасні заклади загальної середньої освіти втілюють у життя цікаві ідеї педагогіки партнерства, яка ґрунтується на гуманних відносинах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Втілення принципу гуманізації має на меті взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання, з метою створення для кожної дитини єдиного освітнього середовища. У сьогоденних умовах важливим є правило не паралельності існування, а взаємопроникнення школи і сім'ї, цих двох важливих соціальних інститутів [3]. В основі філософського розуміння взаємодії сім'ї та школи лежить судження про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати, підтримувати, направляти їхню діяльність. Система родинно-сімейного виховання надзвичайно важлива у житті кожної людини. Саме тому Генеральна Асамблея ООН встановила Міжнародний день сім'ї, родини, який відзначається щороку 15 травня в усіх країнах світу.

Сучасні психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що сім'я посідає дуже важливе місце серед факторів та соціальних груп, які впливають на формування особистості. Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Сім'я – це те середовище, у якому в дитини формується увчлення, де вона приймає перші рішення щодо себе, і де починається розвиток її соціальної природи.

Цінною для нашого дослідження є педагогічна спадщина гуманістів-просвітителів, яка наповнена корисними порадами щодо виховання дітей у родинах: Я. Коменського («Материнська школа»); Д. Локка («Думки про виховання»); Ж.-Ж. Руссо («Еміль, або про виховання»); Й. Песталотці («Як Гертруда вчила своїх дітей») тощо. На важливість родинного виховання вказували відомі діячі Г. Сковорода, С. Русова, Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко, І. Франко, О. Духнович, Л. Українка, Т. Лубенець, Г. Ващенко. Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку сім'ї та школи у формуванні особистості дитини висвітлені у працях В. Іванової, В. Котирло, І. Кон, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути тощо.

Мета статті: розкрити особливості співпраці школи та сім'ї в контексті педагогіки партнерства.

Результати дослідження. Подібно до того, як дорослі проявляються себе, реалізують свої потреби, інтереси і прагнення в процесі соціальної практики, так і діти розвивають свої сили та можливості в умовах сімейного життя, і перш за все, через спілкування з рідними, включаючись в певну систему сімейних відносин. Однак важливість сімейного виховання ще не забезпечує його педагогічної ефективності. Воно досить часто характеризується стихійністю, а в зв'язку з цим буває, інколи одностороннім, не завжди послідовним та систематичним.

Вчитель та батьки, об'єднані у своїй діяльності, діють в інтересах дитини, створюють для неї належні умови. Від того, наскільки такі взаємовідносини будуть узгоджені, залежить успіх формування особистості в цілому. Саме взаємодія у педагогічному процесі сім'ї та закладу освіти здатна здійснювати особистісно-орієнтований підхід, формувати індивідуальність, активізувати творчий потенціал не лише дитини, але і педагогів, і батьків. Взаємодія батьків та освітніх закладів на сучасному етапі залишається об'єктом досліджень та дискусій. Так, О. Пухта [6], окреслюючи завдання спільного виховання дітей навчальним закладом та родиною, узагальнюючи зміст та форми цієї роботи, показує, як вони диференціюються в залежності від віку. Особливе місце тут відводиться педагогічній просвіті батьків. За останні роки створено кілька програм, де визначається необхідність залучення батьків до роботи з дітьми, а також підкреслюється важливість сприяння співробітництву з родинами.

Цілком природно, що визнання пріоритету сімейного виховання потребує іншого змісту взаємин сім'ї та освітнього закладу. Новизна цього змісту визначається поняттям

«партнерство», «співробітництво», «співпраця», «взаємодія». Це є синоніми, але не тотожні поняття. Тому логіка нашого дослідження вимагає з'ясувати сутність цих дефініцій. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо: *взаємодія* – взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь; *співпраця* – спільна з ким-небудь діяльність; *співробітництво* – спільна діяльність, спільні дії. Поняття *партнерство* розглядаємо з трьох позицій: 1) положення партнера, того, хто бере участь з ким-небудь у спільній справі, занятті; 2) узгоджені, злагоджені дії учасників спільної справи; 3) взаємні відносини, контакти держав, громадських угруповань, підприємств і т. ін., основані на взаємовигідності та рівноправності [2].

Робота ЗСГО дає підстави стверджувати, що сучасний стан освіти потребує цілісного підходу до особистості дитини, яка тісно пов'язана з усіма організованими і стихійними, позитивними та негативними впливами як природного так і соціального оточення. Цим пояснюється необхідність ділового педагогічного взаємозв'язку сім'ї та школи на основі об'єднання їх виховних зусиль. Сутність взаємодії полягає в узгодженні в інтересах дитини вимог, дій навчального закладу і сім'ї, як суб'єктів її виховання; активне залучення батьків до педагогічного процесу, надання допомоги.

Нова реформа освіти націлена на створення «партнерських відносин» між вчителем, учнем і батьками. Вчителі повинні ініціювати і залучати родини до участі у побудові нової української школи, у здобутті спеціальних знань про вікові особливості дитини, знайомити з ефективними методами виховання [3]. Педагог та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови. Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. А саме, взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та установи здатна формувати індивідуальність, активізувати особистий творчий потенціал не тільки учнів, але і педагогів та батьків. Партнерство, що ґрунтується на засадах коопераційної інтеракції, передбачає взаємодопомогу, співробітництво, узгодження зусиль, розглядається як цілісне явище в психолого-педагогічній системі.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають проблему допомоги батькам також із точки зору співробітництва сім'ї і навчального закладу. В педагогічній літературі з проблем взаємодії сімейного та громадянського виховання виділяють три типи зв'язків між сім'єю та навчальним закладом [5]. Зупинимось на цьому детальніше.

До першого типу відносяться зв'язки, які спрямовані на те, щоб оптимізувати вплив сім'ї на дитину шляхом підвищення педагогічної культури батьків. Такі зв'язки називаються компенсаторними. На практиці вони здійснюються через такі форми роботи як батьківські збори, консультації, лекторії, тощо. Суть таких зв'язків можна передати словами: «Школа – сім'я». Зв'язки другого типу передбачають залучення батьків до освітнього процесу в школі. Формула впливу «Сім'я – школа», і такі зв'язки теж мають компенсаторний характер. Практичні прояви таких зв'язків – допомога школі з боку батьків: організація колективних заходів у закладі, налагодження роботи гуртків. Зв'язки третього типу – координаційні. Вони виникають тоді, коли батьки і педагоги стають партнерами і спільно застосовують свої можливості для кращого виховання дітей.

Варто зазначити, що при всіх трьох типах зв'язків між сім'єю та навчальним закладом домінуючими є принципи співробітництва: взаємоповага, взаємодовіра, взаєморозуміння між родинами та педагогом, партнерство й чітке усвідомлення своєї ролі та відповідальності в спільній взаємодії, любов до дитини, прийняття і повага її як особистості, розуміння її проблем. До умов, що забезпечують ефективність взаємодії, можна віднести: високу культуру спілкування батьків та педагогів, доброзичливість, неупередженість у розв'язанні різних проблем, забезпечення мотивації взаємодії, актуальність та конкретність спільних завдань.

Педагоги-практики зазначають, що удосконалювати роботу з батьками – це у разі необхідності вносити зміни, які збагачують зміст і форми роботи, покращують різні її показники, роблять більш доцільною, сучасною, гнучкою. Процес удосконалення – довготривалий та безперервний. Його можна здійснювати у різних напрямках: гуманізації змісту і форм роботи з сім'єю; гармонізації взаємин педагогів та батьків; підвищенні ефективності застосовуваних педагогом у роботі з батьками прийомів та засобів впливу. Усі форми роботи, що проводяться в школі повинні враховувати такі особливості батьків: право на власну думку, точку зору, систему цінностей; інформувати не лише про обов'язки батьків, але й про права, а ними вони можуть скористатись; у готовності позитивно поставитись до проявів батьківської ініціативи та творчості, заохочувати їх; вміти не лише повчати батьків, але і вчитися у них.

Взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинами, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Завдання взаємодії: забезпечення дитині в сім'ї та навчальному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного і психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно – особистісному спілкуванні, розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури педагогів та батьків. Щоб найкраще, найвідповідальніше підійти до виховання дитини, батьки разом з педагогами повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного і усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх.

Варто також зацентрувати увагу на тому, що процес налагодження взаємодії з батьками ефективний за дотримання педагогами певних психолого-педагогічних умов. На нашу думку, це:

- використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків. До прикладу: спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я», батьківські посиденьки, телеміст «Батьки – діти», година спілкування «Зустріч поколінь». У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає у розвитку почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків;

- довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні. Психологічно батьки готові підтримати потреби школи. Навіть ті батьки, які не мають педагогічної підготовки й освіти, з розумінням і відповідальністю ставляться до виховання дітей. Зокрема, під час дистанційного навчання учнів у тісній співпраці з педагогами батьки надають учням освітні послуги; мають більше можливостей сприяти вихованню дітей.

- педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї. Сучасний педагог – особа офіційна, але за специфікою своєї роботи може стати свідком стосунків, які приховуються від сторонніх. Якою б не здавалася йому сім'я, вчитель повинен бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати лише для допомоги батькам у вихованні дитини;

- життєстверджуючий, мажорний настрій при вирішенні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості. Формування особистості дитини передбачає подолання труднощів, протиріч у її житті. Важливо, щоб це сприймалося як вияв закономірностей розвитку (нерівномірність, стрибкоподібний характер, причинно-наслідкова

обумовленість, вибіркове ставлення дитини до виховних впливів), тоді складнощі, протиріччя, несподівані результати не викликати розгубленості у педагога.

Як засвідчує практика, останнім часом з тих чи інших причин школа і сім'я перебувають у стадії перманентної конфронтації. Шкільні педагоги дають негативні характеристики сім'ї, звинувачуючи батьків у самоусуненні від виховання власних дітей, у брутальному, навіть жорсткому ставленні до них. Батьки, у свою чергу, зневажливо ставляться до вчителів, указуючи на їхній низький професійний рівень, невисокі моральні якості. У багатьох сім'ях не вважають за необхідне звертатися до педагогів з приводу проблем, які виникають у вихованні дітей. До педагогів батьки звертаються зазвичай тоді, коли вже запізно. Сім'я і школа – потенційні природні партнери у вихованні дітей – часто виявляються реальними супротивниками, а поміж ними в епіцентрі ворожих взаємин і агресивних висловів постає дитина, яка вимушена пристосовуватися, лицемірити, що призводить до проявів аморальної поведінки. Попри все за певних умов гострота проблеми взаємодії школи і сім'ї в сучасних умовах може бути знята. Для цього необхідно, аби суб'єкти взаємодії вибудовували основи культури спілкування, такі необхідні для розв'язання проблем дитини. Останнім часом психолого-педагогічна наука робить спроби окреслити шляхи відмови від традиційних і запропонувати нові підходи в розв'язанні проблем взаємодії сім'ї та школи, виховання дітей та підлітків. Зокрема:

- педагог має усвідомити: культура передбачає недоторканість родини й невтручання в сімейні взаємини. Втручання в життя сім'ї можливо у виняткових випадках, коли нехтуються інтереси дитини, коли її здоров'я, життя, добробут перебувають у небезпеці з вини батьків або інших дорослих членів сім'ї.

- школа – не рідний дім, а сім'я ніколи не замінить школи. Звідси випливає, що логіка шкільного та логіка сімейного виховання не тотожні. Розводячи виховні сфери школи і сім'ї, педагог має враховувати психологію дитинства й дорослішання дитини і, певним чином зближуючи ці дві сфери, у жодному разі не намагатися підмінити собою батьків і не інструментувати шкільне життя як життя родинне.

- школа не є частиною ринкового простору, оскільки не надає послуг, не торгує крамом, не обслуговує батьків. Школа – інститут соціальний, її призначення – передавати як естафету духовні надбання людства й учити дитину жити у світі матеріальних продуктів культури. Школа вільна від батьківських вказівок і настанов в організації своєї професійної діяльності. Школа незалежна від батьків у будові життєдіяльності школярів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, сучасний ЗЗСО повинен постійно прагнути до взаємодії з сім'єю. Це знаходить своє відображення в корекції сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків тощо. У контексті педагогіки партнерства вчителі мають знати, з якої сім'ї прийшла в школу кожна дитина, яка структура цієї сім'ї, у якому стані перебуває родина і які тенденції зумовлюють її розвиток. Сьогодні для педагогів важливо: пізнати кожного школяра; знати, як він мислить, відчуває, сприймає; вивчити характер, волю, інтереси дитини; вивчити особливості її організму; максимально зблизити сім'ю та школу на основі партнерства, співробітництва, взаємоспілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Це зробить взаємодію вчителів та батьків більш конкретно, осмисленою, результативною.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті педагогіки партнерства школи і сім'ї через призму творчої спадщини В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Батьківські збори / Т. В. Виноградова. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – с. 237.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпін: Перун, 2005. – VIII, 1728 с.

3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: «Знання-Прес», 2003. – 418с.
5. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі / В. Оржеховська // – Х.: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
6. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей / О. Пухта // Педагогічний пошук. – 2006. – № 3(5). – С. 74 – 75
7. Сухомлинський В.О. Мікроклімат вашого дому. / Вибр. Твори в 5-ти томах. – Т.5. –К., 1977.

References

1. Vynohradova, T.V. 2006. *Bat'kivs'ki zbory [Parent meeting]*. Kharkiv: Ed. group "Osnova".
2. Busel, V.T., ed. 2005. *Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukraïns'koyi movy : 250000 [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250000]*. Kyiv; Irpen: Perun.
3. Kontseptsiya «Nova shkola. Prostir osvıtnikh mozhlyvostey» [The concept of "New school. Space of educational opportunities"]. [online] Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
4. Kuz'mins'kiy, A.I. and Omelyanenko, V.L. 2003. *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: «Znannia-Press».
5. Orzhekhov's'ka, V.M. 2007. *Vzayemodiya navchal'noho zakladu i sim'yi: stratehiyi, tekhnolohiyi i modeli [Interaction between school and family: strategies, technologies and models]*. Kharkiv: Publishing House «Tochka».
6. Pukhta, O., 2006. *Spivpratsya bat'kiv ta shkoly u vykhovanni ditey [Cooperation of parents and schools in children upbringing]*. *Pedagogical search*, 3 (5), pp. 74-75.
7. Sukhomlyns'kiy, V.O. 1977. *Mikroklimat vashoho domu. Vybr. tvory v 5-ty tomakh. T.5 [The microclimate of your home. Select works in 5 volumes. V.5]*. Kyiv.

В статті раскрыты особенности сотрудничества школы и семьи в контексте педагогики партнерства. Уточнена сущность понятий «взаимодействие», «сотрудничество», «партнерство». Автором акцентировано внимание на важности педагогики партнерства современной школы и семьи, обоснованы принципы и педагогические условия, обеспечивающие эффективность такого взаимодействия. Частично проиллюстрирован практический аспект реализации педагогических условий. В статье указано, что процесс совершенствования сотрудничества школы и семьи – длительный и непрерывный, его можно осуществлять в различных направлениях: гуманизации содержания и форм работы; гармонизации взаимоотношений педагогов и родителей; повышении эффективности применяемых педагогом в работе с родителями инновационных приемов и средств воздействия.

Ключевые слова: школа, семья, взаимодействие, сотрудничество, партнерство, сотрудничество, воспитание личности ребенка, образовательный процесс.

The author of the article reveals the peculiarities of cooperation between school and family. There are specified the essences of partnership, interaction, cooperation and collaboration. The modern researches in the field of philosophy, pedagogy, psychology, sociology allow confirming that the family is the dominant factor and social group that influence on the personality formation. The author emphasized the importance of partnership pedagogy between school and families and substantiated the principles of collaboration: mutual respect, mutual trust, mutual understanding, clear awareness of their role and responsibility in joint interaction, acceptance and respect for her as a person. The author emphasized on the importance not of their parallel existence, but of interpenetration. There are substantiated the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of such interaction: high culture of communication between parents and teachers, benevolence, impartiality in solving various problems, ensuring the motivation of interaction, relevance and specificity of common tasks. The practical aspect of realization of these conditions is partially illustrated. The article states that the process of improving the school-family cooperation is long-term and continuous. It can be done in different directions: humanization of the content and forms of work with the family; harmonization of relations between teachers and parents; increasing the efficiency of the techniques and means of influence used by the teacher in working with parents, etc.

Key words: school, family, interaction, collaboration, partnership, school and family cooperation, education of the child's personality, educational process.

УДК: 370:159.9

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-180-182

Gergely Hladonik,
teacher-trainee,

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian College of Higher Education, Berehovo

VERBS OF REPORTING IN ACADEMIC WRITING

Reporting is an important linguistic phenomenon in academic writing. Writers introduce background of current research and review previous studies to 'create a research space'. Making reference to claims, activities and findings of previous researchers and evaluate them appropriately is crucial in constructing a research paper. Reporting in academic writing serves a range of purposes: to present what has been done as well as what has not been done in a field; demonstrate the writer's familiarity with the field; as tools to persuade; to locate the writer's work in the larger context. The major source of data considered for this study is a collection of articles from the "International Journal of Language and Linguistics", "International Journal of Literature and Arts" and "Education Journal". These three journals were purposively selected. The journals mentioned above were chosen because they regularly publish stories and reach out to a large percentage of the reading public.

Key words: reporting verbs, academic writing, prominence, information prominent, author prominent

Problem. Data collected in any research becomes meaningful only when it is well organized and explained. This study, therefore, found both qualitative and quantitative method of research useful. Qualitative content analysis surpasses merely counting words or extracting objective content from texts to examine meanings, themes and patterns that may be

apparent or covert in a particular text. It allows researchers to understand social reality in a substantive, but in scientific mode. Quantitative research decreases the data to numbers and so authorize the researcher to present figures and facts on tables in order to support understanding. The main aim of the study is to show the frequent distribution of reporting verbs in

the terms of prominence.

Analysis of recent research and publications. Lexical classes, defined in terms of shared meaning elements and similar (morpho-) syntactic behavior of words, have attracted considerable interest [2, p.2]. These classes are effective for their capability to capture generalizations about a range of (cross-) linguistic properties; therefore these classes are an important component of any system.

Dorr and Korhonen emphasizes on the fact that the lexical classes have proved helpful in supporting a number of (multilingual) tasks, such as computational lexicography, language generation or machine translation [1, p. 8].

The largest and most widely deployed classification in English is Levin's classification of verbs [2].

Levin's classification provides a summary of the variety of theoretical research done on lexical-semantic verb classification over the past decades [2, p.12]. In this classification, verbs which display the same or a similar set of tendency in the realization of their argument structure are assumed to share certain meaning components. Levin used an alternation system to organize it into a semantically coherent class. An alternation, roughly speaking, describes a change in the realization of the argument structure of a verb. The scope of an alternation is the proposition. Modifiers are considered in some cases, but the main structures remain the arguments and the verb. The following examples illustrate the alternation system [2, p.14]:

1. Causative/inchoative alternation:

Tony broke the window - The window broke

2. Middle alternation:

Tony broke the window - The window broke easily

3. Instrument subject alternation:

Tony broke the window with the hammer - The hammer broke the

window

4. With/against alternation:

Tony broke the cup against the wall - Tony broke the wall with the

cup

5. Conative alternation:

Tony broke the window - Tony broke at the window

6. Body-Part possessor ascension alternation:

Tony broke herself on the arm - Tony broke her arm

It is clear that these alternations are specific to English. They are not universal, even though some are shared by several languages. Every language has its own alternation system, and has a more or less important number of alternations.

Levin's taxonomy provides a classification of 3,024 verbs (4,186 senses) into 48 broad and 192 fine-grained classes according to their participation in 79 alternations. Korhonen and Briscoe have proposed a substantial extension to Levin's original classification which incorporates 57 novel classes for verb types not covered by Levin [7]. Korhonen and Ryant have recently supplemented this with another extension including 53 additional classes [6]. While these novel classes are potentially very useful for the research community, their practical use is limited by the fact that no detailed syntactic-semantic descriptions are provided with the classes, and no attempt has been made to organize the classes into taxonomy or to integrate them into Levin's taxonomy.

The resource of Korhonen and Briscoe includes a substantial extension to Levin's classification with 57 novel classes for verbs as well as 106 new tendencies [8]. The classes were created using the following semiautomatic approach.

A set of tendency alternations were constructed for verbs not covered extensively by Levin. This was done by considering possible alternations between pairs of sub categorization frames in the comprehensive classification of Briscoe focusing in particular on those not covered by Levin. 106 new alternations were identified manually, using criteria similar to Levin's.

- a) John ordered him to be nice

- b) John ordered that he should be nice

- c) John ordered that he be nice

VerbNet – the most extensive on-line verb lexicon currently available for English – provides detailed syntactic-semantic descriptions of Levin classes organized into a refined taxonomy [6]. Levin's classification provides a summary of the variety of theoretical research done on lexical-semantic verb classification over the past decades [7]. In this classification, verbs which display the same or a similar set of diathesis alternations in the realization of their argument structure are assumed to share certain meaning components and are organized into a semantically coherent class. Although alternations are chosen as the primary means for identifying verb classes, additional properties related to sub categorization, morphology and extended meanings of verbs are taken into account as well. VerbNet is a hierarchical domain-independent, broad-coverage verb lexicon with mappings to several widely-used verb resources, including Word-Net and FrameNet [5, p. 9]. It includes syntactic and semantic information for classes of English verbs derived from Levin's classification and it is considerably more detailed than that included in the original classification. Each verb class in VerbNet is completely described by a set of members, thematic roles. The original Levin classes have been refined and new subclasses added to achieve syntactic and semantic coherence among members. Each VerbNet class contains a set of syntactic descriptions, or syntactic frames. Each syntactic frame consists of thematic roles (such as Agent, Theme, Location), the verb, and other lexical items which may be required for a particular construction or alternation.

Some classes also refer to sentential complementation, although this extends only to the distinction between finite and nonfinite clauses.

- (1) Sentential Complement (finite)

"Susan told Helen that the room was too hot."

- (2) Sentential Complement (nonfinite)

"Susan told Helen to avoid the crowd."

Before integrating the novel classes, VerbNet had descriptions for 4,100 verb senses.

Results of the investigation. The term prominence refers to the content and the structure of the reporting source. Swales and his colleagues differentiate between two types of prominence: information prominent and author prominent. In information prominent citations, the information is given primary emphasis and the name of author and the date of publication (sometimes also with page number) are put in the brackets at the end of the sentence. Another type is that the reference number is used instead of author's name and publication year [3]. The author prominent highlights on the name of the author as primary information. This category has three subcategories: the author's name as a subject of the sentence; the author's name as agent (by/in/from); the usage of prepositional phrases (according to, such, such as, following... etc.). The following examples will illustrate the two types:

Information prominent:

Atahualpa claimed "I have priest power, I confess my people of all crimes against the sun" (Shaffer, 1964, p.34) [4, p.158].

King and Baxter Magdola's [6] model of intercultural maturity is also based on three dimensions.... [12, p. 46]

Author prominent:

- a) The author's name as the subject

Waner claimed that although instrumental motivation does not have the same positive function as integrative motivation... [11, p. 187].

- b) The author's name as agent

Examples provided by Dubrow and Friedman, in this section of the study I argue that "African languages" discourse has its roots in academic receivership [10, p.14]

- c) The usage of prepositional phrases

According to Cohen meta-analyses are often done statistically, but qualitative analyses are also advocated [12, p. 49]

Tab. 1

Type of prominence		Number
Information Prominent		72
Author Prominent	The authors name as the subject	48
	The authors name as agent	21
	The usage of prepositional phrases	29
Total		168

Table 1 illustrates the prominence of reporting verbs. Two sub-groups were classified: information prominent and author prominent. As data show both types are close in number. Since, they are close in number we could come to the conclusion that both types are used by choice.

Conclusions. This study discussed the types of prominence and forms of reporting. Information and author prominent quotations were defined. From the collected data and the numerical evidence we could

come to the conclusion that both information prominence and author prominence are favoured. As for the forms of reporting, the study differentiated between short direct quotes and extensive direct quotes. Based on the collected data it is clear that writer's prefer using extensive direct quotes. This phenomenon is due to the fact, that writer's would always like to inform precisely others and to state the fact, the truth, as well as the implications of previous studies and the authors name.

References

1. Dorr B. Large-scale dictionary construction for foreign language tutoring and interlingual machine translation / B. Dorr. //Machine Translation, 1997. - 271-325 p.
2. Levin, B. English Verb Classes and Alternation, A Preliminary Investigation. / B. Levin. //The University of Chicago Press, 1993.
3. Weissberg R. Writing up research: experimental research report writing for students of English / R. Weissberg, S. Buker. //Prentice Hall, 1990.
4. Aziz Mohammadi F. Investigating the Effect of Drawing Inferences in EFL Learners Reading Comprehension Ability by Using Recall of Short Stories / F. Azizmohammadi // International Journal of Language and Linguistics. – 2013. - Vol. 1, No. 4. - P. 155-159.
5. Baker C. F. The Berkeley FrameNet project. / C.F. Baker, C.J. Fillmore et. al // " COLING-ACL '98: Proceedings of the Conference. – 1998. - Montreal, Canada. – P. 86-90.
6. Korhonen A. Extending VerbNet with Novel Verb Classes. / K. Kipper, A. Korhonen et. al // Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006). – 2006. - Genoa, Italy.
7. Korhonen A. Automatic Acquisition of Adjectival Subcategorization from Corpora. / A. Korhonen, J. Yallop et. al // Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. - 2005. - Ann Arbor, Michigan.
8. Korhonen A. Extended Lexical-Semantic Classification of English Verbs / A. Korhonen, T.Briscoe // In Proceedings of the HLT/NAACL Workshop on Computational Lexical Semantics. - 2004. - Boston, MA.
9. Miller K. - WordNet: An on-line lexical database / K. Miller // International Journal of Lexicography. – 1990.
10. Nkuna H.P. The Grouping Together of the Nine Official African Languages for Academic Purposes: an Instance of Alien Rule / H.P. Nkuna // Education Journal. – 2013. - Vol. 2, No. 1. - P. 13-15.
11. Ratri S.Y. An Alternative Learning through Open Course Ware (OCW) in Indonesia / S.Y. Ratri // Education Journal. – 2014. - Vol. 3, No. 3. - P. 186-189.
12. Reid E. Models of Intercultural Competences in Practice / E. Reid // International Journal of Language and Linguistics. – 2013. - Vol. 1, No. 2. P. 44-53.
13. Alikaev R.S. Tipologicheskie osobennosti nauchnogo diskursa / R.S. Alikaev, Karchaeva S.H. // Aktualnie problemi filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. – 2009. - № 11. – P. 61 – 68.
14. Bahtin M.M. Problema recsevih zsanrov / M.M. Bahtin// M: Russkie szlovari. - 1996. – P. 159 - 206

В академической письменности косвенная речь является важным языковедческим явлением. При составлении исследования очень критичным является соответственно ссылаться на утверждение, выводы и результаты других. В академическом стиле косвенная речь играет важные роли - указывает на то, что достигли и то, что исследовалось в определенных сферах; показывает компетентность ученого в данной сфере. Тема работы: наиболее употребительные примеры, указывающие на глаголы косвенной речи в специальной среде. Главные источники данных собраны из статей нижеисследующих журналов: "International Journal of Language and Linguistics", "International Journal of Literature and Arts", "Education Journal".

Ключевые слова: академический дискурс, отчетные глагола, академическое письмо, сведения

В академічній писемності непряма мова являється важливим мовознавчим явищем. При складанні дослідження дуже критичним є відповідно посилатися на твердження, висновки та результати інших. В академічному стилі непряма мова відіграє важливі ролі - вказує на те, що досягли і те, що досліджувалося в певних сферах; показує компетентність науковця в даній сфері. Тема роботи: найбільш вживані приклади, які вказують на дієслова непрямой мови у спеціальному середовищі. Головні джерела даних зібрані зі статей нижченаведених журналів: „International Journal of Language and Linguistics”, „International Journal of Literature and Arts”, „Education Journal”.

Ключові слова: академічний дискурс, звітні дієслова, академічне письмо, відомості

УДК 378.147.091.31/32-059.1:37.022-028.68
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-183-186

Orosová Renáta,
PaedDr., PhD, vedúca katedry pedagogiky,
Petríková Katarína,
Mgr., PhD, odborný asistent,
Starosta Volodymyr,
Prof., DrSc., profesor,
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

ÚLOHY MIKROVYUČOVANIA V KONTEXTE BLOOMOVEJ TAXONÓMIE

Základnou myšlienkou prípravy študentov učiteľstva je pripraviť ich na rolu učiteľa tak, aby vedeli svoje odborné vedomosti tvorivým a kritickým spôsobom naučiť svojich žiakov, k čomu sa ako efektívny spôsob javí mikrovučovanie. Článok prezentuje dôležitosť mikrovučovania ako metódy zameranej na precvičovanie vyučovania študentmi učiteľstva rôznymi edukačnými metódami v krátkych výstupoch a následné zhodnotenie výstupu zúčastnenými spolužiakmi. Jednotlivé edukačné metódy je možné v praxi realizovať rôznymi učebnými úlohami, pri navrhovaní ktorých sme použili Bloomovu taxonómiu kognitívnych cieľov ako prostriedok rozvoja kognitívnych funkcií žiakov, čo považujeme za dôležitú a prínosnú súčasť pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva. Navrhujeme preto dané učebné úlohy aplikovať do praxe a zároveň vytvoriť učebné úlohy s použitím taxonómie cieľov v ďalších oblastiach.

Kľúčové slová: učebné úlohy, mikrovučovanie, pregraduálna príprava študentov učiteľstva, Bloomova taxonómia.

Stanovenie problému. Učiteľská profesia je predmetom intenzívneho záujmu odborníkov v rôznych vedných disciplínach a oblastiach spoločenského života, a to predovšetkým od 90. rokov 20. storočia, kedy zaznamenávame dôležité zmeny v jej vnímaní či posilnenie jej spoločenského významu. Zároveň však toto obdobie odhalilo jej slabé stránky a nastolilo dôležité otázky jej nevyhnutnej deprofesionalizácie. Pri otázke učiteľskej profesie Kosová (2005, s. 102) [6] konštatuje: «Keď človek hovorí o učiteľskom povolani v bežnej reči, nazve ho bez zaváhania profesiou. Zodpovedá však atribútom, ktoré sú pre profesiu typické? Vedia učitelia, v čom majú byť vlastne nenahraditeľní profesionáli? A dokážeme ich to naučiť? Alebo už v príprave zakladáme prvky deprofesionalizácie?». Učiteľská profesia sa v súčasnosti chápe ako jedna zo sociálnych a pomáhajúcich profesií, ktorej špecifiká navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej. Štech (1994, In Kasáčová, 2003) [5] hovorí o určitej tendencii k deprofesionalizácii učiteľskej profesie, čím kladie závažné otázky, či je vôbec možné sa ju naučiť, na druhej strane Helus (1995, In Kasáčová, 2003, s. 27) [5], vychádzajúc zo systému kompetencií učiteľa, sformuloval nároky na profesiu učiteľa, ktoré pomenoval: kvalifikácia, plnohodnotná osobnosť, spoločenský status a profesionálna perspektíva, t.j. čo sa od učiteľa očakáva a vyžaduje. V súčasnosti sú profesionalita učiteľa a nástroje podpory jeho profesionalizácie súčasťou otázky zmeny paradigmy vysokoškolského vzdelávania. Vysokoškolské učiteľské vzdelávanie je súčasťou prípravného vzdelávania učiteľov na výkon učiteľskej profesie, pričom kvalita prípravy budúcich učiteľov sa prejaví v ich samostatnej pedagogickej činnosti. Svetová pedagogika upriamuje pozornosť na premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva. Učiteľa vníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesu učenia, na riešenie školských edukačných situácií. Tieto výzvy a zmeny musí reflektovať už pregraduálna príprava budúcich učiteľov, preto je potrebná neustála inovácia prístupov, metodík, postupov a metód. V rámci pregraduálnej prípravy študenti učiteľstva nadobúdajú a následne rozvíjajú učiteľské (profesijné) kompetencie potrebné už v priebehu pedagogických praxí študentov. Pedagogická prax študentov učiteľstva prebieha spravidla priamo v konkrétnych podmienkach základných a stredných škôl, preto je nevyhnutné študentov pripraviť pre vstup do reálneho prostredia výchovy a vzdelávania. Ako jedna z možností sa javí mikrovučovanie a mikrovučovacie analýzy, ktoré v rámci praktickej profesijnej prípravy ponúkajú študentom učiteľstva možnosti riešenia modelových situácií a vytvárajú priestor pre rozvoj ich profesijných kompetencií. Implementácia mikrovučovania do predmetov pedagogickej prípravy študentov učiteľstva je realizovaná na Univerzite P. J. Šafárika v Košiciach (UPJŠ).

Analýza výskumov a publikácií. Základnou ideou prípravy učiteľov je pripraviť študentov učiteľstva tak, aby vedeli svoje odborné

vedomosti tvorivým a kritickým spôsobom naučiť svojich žiakov. Ako efektívny spôsob prípravy budúcich učiteľov sa javí mikrovučovanie.

Mikrovučovanie (microteaching) je metóda slúžiaca na nácvik učiteľských zručností v pregraduálnej príprave pedagógov (Turek, 2010) [9]. Jej podstatou je zjednodušenie podmienok pre vyučovanie (napr. zníženie počtu žiakov v triede, skrátenie vyučovacej jednotky na 5 – 15 minút a pod.), pri ktorom sa nacvičuje iba jedna zručnosť, napr. motivácia žiakov, opakovanie učiva, výklad a pod. Študenti učiteľstva nadobúdajú potrebné zručnosti pre vzdelávací proces v súvislosti s ich aprobačnými predmetmi a zručnosti pre výchovný proces, ktorý je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania. Mikrovučovaním sa vo svojej vedeckej práci zaoberalo niekoľko významných predstaviteľov, napr. Jacques, Minton, Minardi, Curzon, Pineau a i., pričom všetci oceňovali jeho význam vo vzťahu k rozvoju učiteľských (profesijných) kompetencií. Napr. Minton ocenil možnosť vyskúšania si rôznych techník a spôsobov učenia ešte pred reálnou praxou na školách. Curzon a Minardi poukázali na citlivosť pri spätnej väzbe v rámci diskusie. Jacques vyzdvihol dôležitosť videozáznamu mikrovučovania z hľadiska ďalšej analýzy činnosti študentov, nakoľko videozáznam umožňuje nazeranie na spôsob vyučovania študentov – kolegov z viacerých pohľadov. V podmienkach našich učiteľských fakúlt sa stretávame s pojmi, ako mikrovučovanie, mikrovýstup a mikrovučovacie analýzy, ktoré sú viazané na vyučovacie predmety didaktickej prípravy, predmety zaoberajúce sa otázkou ako učiť. Mikrovučovanie pozostáva z troch etáp (Bajtoš, Orosová, 2011) [1]:

– vykonávanie činnosti – študent vykonáva činnosť v rozsahu 5–15 minút, ktorou chce dosiahnuť špecifický cieľ, napr. motivuje žiakov, aktualizuje prv osvojené učivo a pod.; táto činnosť je digitálne zaznamenávaná; ostatní študenti hodnotia, podľa vopred pripravených hodnotiacich kritérií, výkon študenta;

– analýza činnosti (mikrovučovacia analýza) – dochádza k analýze a hodnoteniu výkonu študenta, poukazuje sa na nedostatky a možnosti ich odstránenia;

– korigovaná opakovaná činnosť – študent opätovne, ale už po zohľadnení odporúčaní, opakuje svoju pôvodnú činnosť a nacvičuje si príslušnú zručnosť.

Povolanie učiteľa je v dnešnej dobe mimoriadne náročné. Nie sú to len požiadavky na množstvo vedomostí rôzneho druhu, ale aj na spôsobilosť dobre vyučovať a čo najlepšie rozvíjať celú osobnosť žiaka (Hatalová, 2013) [4]. Podstatou mikrovučovania je pomôcť zdokonaľiť spôsob vyučovania budúcich učiteľov, poskytnúť im reálny a neskreslený pohľad na ich samých v pozícii učiteľa. Nie je teda určený len na nácvik klasických vyučovacích techník a postupov, ale zameriava sa najmä na využívanie inovatívnych vyučovacích metód, ktoré u žiakov rozvíjajú tvorivé a kritické myslenie. V tomto spôsobe prípravy študentov učiteľstva ide o analýzu konkrétnych činností učiteľa, jeho vyučovacích postupov, komunikačných aktov, ale aj pohybov, gest, správania sa, ktoré

sa vyskytujú na bežnej vyučovacej hodine. Mikrovyučovanie si všima detaily, konkrétne mikrofakty, z ktorých sa potom dedukuje, usudzuje kvalita práce učiteľa a správanie sa žiakov. Poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, registruje skutočné správanie. Ako uvádza Zelina (2006) [10] je vedeckejšou metódou ako iné druhy metód v pedagogike.

Učiteľ musí byť teda majstrom v tvorbe vhodných postupov, metód, prostriedkov, aby čo v najväčšej miere rozvíjal nielen kognitívne funkcie, ale v súčinnosti s nimi pôsobil aj na nonkognitívne funkcie rozvoja žiaka. Pri rozvíjaní kognitívnych funkcií žiakov je preto potrebné brať do úvahy kognitívne taxonómie a na ich základe tvoriť otázky, úlohy a cvičenia tak, aby rozvíjali poznávacie funkcie žiaka (Hatalová, 2013) [4].

Americkí pedagógovia a psychológovia vytvárajú taxonómie už viac ako dvadsať rokov. Systémy klasifikácie vzdelávacích cieľov si vyžadovali rozvoj cieľov v troch oblastiach (kognitívnych, emocionálnych a psychomotorických). Prvým bol klasifikačný systém v kognitívnej oblasti (Bloom et al., 1956) [2], ďalším krokom bolo vytvorenie klasifikačného systému v emocionálnej oblasti (Kratwohl et al., 1964) [7] a nakoniec B. Simpson (1966) [8] a kol. vyvinuli klasifikačný systém pre učenie cieľov v psychomotorickej oblasti. Najznámejšou klasifikáciou vzdelávacích cieľov je práve Bloomova taxonómia, ktorá sa používa na zvýšenie efektivity vyučovacieho procesu.

Cieľom tejto štúdie je prezentovať vybrané výsledky

realizovaného pedagogického prieskumu, ktorý bol zameraný na zistenie názorov odborníkov na metódu mikrovyučovania a následná tvorba návrhov jednotlivých učebných úloh ako súčasť mikrovyučovania v kontexte Bloomovej taxonómie.

Výsledky štúdie. V priebehu realizácie prieskumu bolo zistené, že mnoho autorov prirovnáva k vyučovacej metóde mikrovyučovania aj iné metódy, ako napr. metódu tvorivého učenia sa zložitých praktických aktivít, ktorá sa využíva najmä vo výučbe študentov učiteľstva, t.j. budúcich učiteľov (Glowacki, 2000) [3] či vyučovaciu metódu zameranú na rozvoj praktických vyučovacích zručností v procese prípravy učiteľov (Bajtoš, Orosová, 2011) [1]. Výsledky nášho prieskumu, ako aj pedagogická prax ukazujú, že mikrovyučovanie zahŕňa pedagogickú činnosť študentov učiteľstva v procese ich odbornej prípravy. Je teda možné považovať ho za spôsob organizácie výučby, ktorá simuluje výučbu alebo modelovanie konkrétnych druhov pedagogickej činnosti ako formu výučby a pri implementácii tejto formy tréningu môžeme použiť rôzne vyučovacie metódy realizované prostredníctvom rôznych učebných úloh.

Na klasifikáciu hlavných učebných úloh v rámci mikrovyučovania, ako plánovanie, vedenie, hodnotenie výsledkov a pod. sme použili taxonómiu cieľov v kognitívnej oblasti amerického psychológa B. Blooma, ktorá obsahuje šesť základných úrovní (kategórií) rozdelených na nižšie a vyššie kognitívne procesy, t.j. vedomosti, porozumenie, aplikácia, analýza, syntéza a hodnotenie, pričom v prípade posledných dvoch úrovní prevláda tvorivá činnosť.

Tab. 1

Bloomova taxonómia a súvisiace vyučovacie ciele pre mikrovyučovanie

Kognitívna úroveň (relevantné zručnosti)	Učebné úlohy
1. Vedomosti (zapamätanie)	Odpovedať na všetky otázky týkajúce faktov, pojmov, konceptov a definícií, zásad a pod.
2. Porozumenie (asimilácia vzdelávacích materiálov a skúsenosti s príslušnou činnosťou)	Vysvetliť, porovnať, interpretovať, parafrázovať, klasifikovať študijný materiál, uviesť príklady, nadviazať vzťahy a pod. Napr. opísať prístupy k plánovaniu hodín alebo vzdelávaniu; ako pracovať s učebnými osnovami pri výbere vzdelávacích a metodických materiálov, vizuálnych pomôcok a pod.
3. Aplikácia (využitie získaných vedomostí a zručností získaných v typických podmienkach a nových situáciách)	Na riešenie problému v typických a nových situáciách používať koncepty alebo princípy. Napr. odpovedať na otázky, ktoré kladie konkrétna situácia a vyberať z navrhovaných možností správne riešenie; klasifikovať pedagogické problémové situácie, vyberať vzdelávacie úlohy pre študentov v rôznych fázach hodiny a pod.
4. Analýza (povedomie o zásadách organizácie celku a jeho rozdelenia na časti, nájdenie a popis častí celku, identifikácia vzťahov medzi nimi)	Oddeliť súčasti systému lekcii, aby sa identifikovali vzťahy a hierarchie, aby sa vytvorili prepojenia medzi časťami. Napr. analyzovať útržky hodín alebo vzdelávacích aktivít, rôzne spôsoby organizácie vzdelávacej práce, prepojenie rôznych fónem vzdelávacích aktivít; identifikovať základné vedomosti, zručnosti na učenie sa novej témy; vidieť chyby a nedostatky v mikrovyučovaní; analyzovať a hodnotiť pedagogické problémové situácie a navrhnúť spôsoby ich účinného riešenia a pod.
5. Syntéza (kombinácia prvkov na vytvorenie nového celku, nových štruktúr)	Vytvoriť nový celok základných prvkov (reč, plán hodiny, výchova, riešenie úlohy a pod.). Napr. simulovať fragmenty pedagogického procesu; predvídať ďalší vývoj udalostí, dôsledkov alebo výsledkov pedagogického procesu; budovať pedagogické situácie s použitím literárnych zdrojov alebo využitím skúseností z pedagogickej praxe; vypracovať prehľad lekcie alebo jej úryvkov (ukážka učiteľa, študentský experiment, riešenie problémov, multimediálna prezentácia a pod.).
6. Hodnotenie (formulovanie úsudkov o hodnote konkrétneho vzdelávacieho materiálu - vyhlásenia, udalosti, fakty, výskumné údaje a pod.)	Hodnotiť (kontrolovať) priebeh pedagogického procesu pomocou konceptov, zákonov, teórií, princípov v typických a nových praktických situáciách; formulovať rozsudky na základe vopred definovaných kritérií. Napr. vyhodnotiť a vybrať najúčinnnejšie vyučovacie metódy a techniky vytvárania pozitívneho emocionálneho a psychologického prostredia; prístupy k riešeniu určitých druhov úloh; metódy a techniky na diagnostiku vzdelávacích výsledkov a úrovne vzdelania študentov; zostaviť psychologické a pedagogické charakteristiky študentov a pod.

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri navrhovaní jednotlivých učebných úloh sme brali do úvahy skutočnosť, že ukončením pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva by študenti, t.j. budúci učitelia, mali disponovať nadobudnutými učiteľskými (profesijnými) kompetenciami, ktorých zložky sú (Bajtoš, Orosová, 2011) [1]:

1. Odborno-predmetové – poznatky z obsahu aprobačných predmetov, ich vedeckých základov, ktoré umožňujú prejaviť svoje odborné schopnosti v edukačnom procese.

2. Psychodidaktické (pedagogicko-psychologická spôsobilosť) – poznatky z pedagogických a psychologických vied, ktoré umožňujú vytvárať priaznivé podmienky pre učenie (t. j. motivovať žiakov k učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov; individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky a pod.; používať

optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby a pod.).

3. Komunikačné – schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.; umožňujú najmä pedagógovi kontakt s vychovávaným jedincem, ich vzájomné zblíženie.

4. Diagnostické a intervenčné – schopnosť validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť výkony žiakov, zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy.

5. Plánovacie a organizačné – schopnosť efektívne plánovať a projektovať edukačný proces, správne organizovať a riadiť výchovnú a vzdelávaciu činnosť žiakov.

6. Poradenské a konzultatívne – schopnosť poradiť študentom pri riešení ich problémov, individualizovať výchovné pôsobenie.

7. Sebareflexívne – schopnosť reflexie vlastnej práce, t. j. hodnotenie vlastnej pedagogickej práce za účelom zlepšenia, zefektívnenia budúcej činnosti.

Závěry a odporúčania pre ďalší výskum. Mikrovýučovanie a mikrovýučovacie analýzy si nachádzajú opodstatnené miesto v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, nakoľko študentom ponúkajú prvý kontakt s rolou učiteľa v umelom prostredí. V jednotlivých etapách mikrovýučovania sa študent pohybuje v dvoch rolách, a to v role žiaka, kedy si študent osvojuje a reprodukuje získané vedomosti, formuje zručnosti prostredníctvom plnenia štandardných a neštandardných vzdelávacích úloh definovaných učiteľom a v role učiteľa, kedy dochádza k modelovaniu odbornej pedagogickej činnosti, čo predpokladá väčšiu senzitivnosť študentov. Mikrovýučovanie je teda možné považovať za multidimenzionálny prostriedok odbornej prípravy, t. j. ako metódu slúžiacu na nácvik učiteľských zručností aj ako formu vyučovania, a to na základe „charakteru úlohy študenta“ alebo „spôsobu organizácie činnosti účastníkov vyučovania, t. j. niektorí pôsobia ako

učitelia, iní ako študenti. Cieľom nášho prieskumu bolo poukázať na metódu mikrovýučovania z pohľadu rôznych odborníkov, v rámci ktorej môžu byť realizované rôzne učebné úlohy zamerané na rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií rozvoja žiakov. Na základe uvedeného a vychádzajúc z teoretických východísk štúdie sme sa preto rozhodli navrhnúť rôzne učebné úlohy, na klasifikáciu ktorých sme použili Bloomovu taxonómiu kognitívnych cieľov, pričom sme brali do úvahy skutočnosť, že ukončením pregraduálnej prípravy by mali študenti učiteľstva, t. j. budúci učitelia disponovať nadobudnutými učiteľskými (profesijnými) kompetenciami.

Praktická profesijná príprava študentov učiteľstva, zameraná priamo na vyučovací proces a s tým súvisiaci rozvoj ich kognitívnych a nonkognitívnych funkcií, je prirodzenou súčasťou pregraduálnej prípravy, preto by sme navrhovali uvedené učebné úlohy aplikovať do praxe a realizovať ich ako súčasť nácviku učiteľských zručností a zároveň vytvoriť učebné úlohy s použitím taxonómie cieľov v ďalších oblastiach.

Literatúra

1. Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovýučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ. 86 s. ISBN 978-80-7097-914-3.
2. Bloom, B. (Ed.), Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green. 207 s.
3. Glowacki, M. (2000). *Wykorzystanie techniki wideo w kształceniu nauczycieli fizyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie* // Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce : Praca zbiorowa z cyklu: "Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli" / F. Szlosek. Radom : Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej; Instytut Technologii Eksploatacji. s. 107-113.
4. Hatalová, J. (2013). *Rozvoj kognitívnych funkcií žiakov formou edukačných hier*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov: MPC BA. 34 s.
5. Kasáčová, B. (2003). *Učiteľská profesia a jej dimenzie*. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Pedagogický zborník 3 (AFPhUP 92/174). Prešov: FF PU, s. 25-27.
6. Kosová, B. (2005). *Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert*. In: JANDOVÁ, R., ed., 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 102-106. ISBN 80-7040-789-1. https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-26-kosova_b.pdf
7. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc. <http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>.
8. Simpson, B. J. (1966). *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. Illinois Journal of Home Economics, 10(4), s. 110-144.
9. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
10. Zelina, M. (2006). *Kvalita školy a mikrovýučovacie analýzy*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana. 148 s. ISBN 80-89192-29-7.

References

1. Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovýučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ. 86 s. ISBN 978-80-7097-914-3.
2. Bloom, B. (Ed.), Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green. 207 s.
3. Glowacki, M. (2000). *Wykorzystanie techniki wideo w kształceniu nauczycieli fizyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie* // Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce : Praca zbiorowa z cyklu: "Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli" / F. Szlosek. Radom : Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej; Instytut Technologii Eksploatacji. s. 107-113.
4. Hatalová, J. (2013). *Rozvoj kognitívnych funkcií žiakov formou edukačných hier*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov: MPC BA. 34 s.
5. Kasáčová, B. (2003). *Učiteľská profesia a jej dimenzie*. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Pedagogický zborník 3 (AFPhUP 92/174). Prešov: FF PU, s. 25-27.
6. Kosová, B. (2005). *Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert*. In: JANDOVÁ, R., ed., 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 102-106. ISBN 80-7040-789-1. https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-26-kosova_b.pdf
7. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc. <http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>.
8. Simpson, B. J. (1966). *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. Illinois Journal of Home Economics, 10(4), s. 110-144.
9. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
10. Zelina, M. (2006). *Kvalita školy a mikrovýučovacie analýzy*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana. 148 s. ISBN 80-89192-29-7.

Основна ідея підготовки студентів до викладання - привчати їх до ролі вчителя, аби вони творчо та критично використовували свої професійні знання. У статті представлено важливість мікровикладання як методу, спрямованого на практичне використання студентами різних методів навчання у коротких фрагментах уроків та подальше оцінювання результатів колегами-студентами. Окремі методи навчання можуть бути реалізовані на практиці за допомогою різних навчальних завдань, для яких автори використовували таксономію пізнавальних цілей Блума як засіб розвитку пізнавальних функцій студентів, що є важливою і корисною складовою підготовки майбутніх учителів. Автори пропонують застосовувати описані навчальні завдання на практиці і одночасно створювати навчальні

завдання, використовуючи таксономію цілей в інших сферах.

Ключові слова: навчальні завдання, мікровикладання, підготовка майбутніх учителів, таксономія Блума.

Основная идея подготовки студентов к преподаванию - приучать их к роли учителя, чтобы они творчески и критически использовали свои профессиональные знания. В статье представлено важность микропреподавания как метода, направленного на практическое использование студентами различных методов обучения в коротких фрагментах уроков и дальнейшее оценивание результатов коллегами-студентами. Отдельные методы обучения могут быть реализованы на практике с помощью различных учебных заданий, для которых авторы использовали таксономию познавательных целей Блума как средство развития познавательных функций студентов, что является важной и полезной составляющей подготовки будущих учителей. Авторы предлагают применить описанные учебные задания на практике и одновременно создавать учебные задания, используя таксономию целей в других сферах.

Ключевые слова: учебные задания, микропреподавание, подготовка будущих учителей, таксономия Блума.

The basic idea of preparing the students of teaching profession is to prepare them for the role of teachers the way that they can their professional knowledge in a creative and critical way to teach their students. The aim of this study is to present selected results of the realized pedagogical research, which was focused on finding out the opinions of experts on the method of microteaching and the subsequent creation of proposals of individual learning tasks as a part of microteaching in the context of Bloom taxonomy. Microteaching seems to be an effective way. The article presents the importance of microteaching as a method aimed at practicing teaching by the students of teaching by various educational methods in short presentations and the subsequent evaluation of the presentation by participating classmates. The student moves in two roles in the individual stages of microteaching, in the role of the pupil, when the student acquires and reproduces the acquired knowledge, forms skills through fulfilling standard and non-standard learning tasks defined by the teacher and in the role of the teacher greater sensitivity of students. Individual educational methods can be realized in practice by different learning tasks. To their creation we used Bloom's taxonomy of cognitive objectives as a means of developing cognitive functions of pupils, which we consider an important and beneficial part of pre-graduate training of the students of teaching. The classification of the main learning tasks within microteaching, such as planning, holding a lesson and evaluation of results, includes six basic levels (categories) divided into lower and higher cognitive processes, i. knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation, with creative activity prevailing for the last two levels. Therefore, we propose to apply those learning tasks into practice and to create learning tasks using the taxonomy of objectives in other areas.

Key words: learning tasks, microteaching, pre-graduate training of the students of teaching, Bloom's taxonomy.

УДК [37.016:81'243:316.77]:378:34

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-186-188

Telychko Natalia Victorivna,
doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Zavydovska Diana,
master degree student,
Mukachevo State University, Mukachevo

FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF MODERN LEGAL EDUCATION

The article deals with the main aspects of the future training of future lawyers for professional intercultural communication. The peculiarities of professional and linguistic knowledge that lawyers need to acquire in order to form professional professional communicative competence in them are analyzed. The importance of choosing a method of teaching foreign language communication for students of legal specialties is proved, taking into account the professional specificity of peculiarities of the subject area of functioning of the language of the specialty are important factors that contribute to the effective organization of the educational process.

Key words: communicative skills, speech activity, intercultural communication, professional-communicative competence, legal staff.

Formulation of the problem. Ukraine's international connections require the need for specialists capable of professional foreign language communication, that is, able to successfully interact with foreign interlocutors. Especially important for modern legal staff is the ability to speak English, as Ukraine cooperates with many European organizations where English is the official language of international communication.

It should be noted that current trends in foreign language teaching (FL) indicate that effective teaching of foreign language communication is impossible without taking into account the dialogue of cultures and communication characteristics of representatives of different countries. The main purpose of teaching them in the context of cultural dialogue should be considered the preparation of students for active cooperation in the modern multicultural world by the means of the learned language [4, p. 5]. Therefore, when teaching professional intercultural communication, English should be considered not so much as a subject of study, but as a means of exchanging important professional information by specialists.

Analysis of current research. The questions of professionally directed training of future lawyers of the Academy of Sciences were addressed by such scientists as A.O. Pankratova, Zh.V. Glotova, T.M. Litmanenko, I.L. Pluzhnik. Despite the fact that in the above studies

considerable attention is paid to the content of professional English training of law students, there is a lack of a detailed description of similar and distinct features of domestic and foreign lawyers' professional communication, whereas a comparative analysis of such character could improve the intercultural skills. communication. The need to clarify the specifics of the aspects of intercultural communication of lawyers through the principle of dialogue between cultures makes this article relevant.

The aim of the article is to highlight the main aspects of the professional intercultural communication of lawyers who need to be trained as future professionals in the teaching of FL.

A presentment of basic protection. Development in future jurisprudence and change of professional English speaking, on auditory work Pankratova, must be attached to the formulation in the conscious system of the legal picture of the world in the course of action, which is in the FL and the legal system of the country of the language [3, p. 74].

Differences in the legal systems of different countries can not but affect the verbal and non-verbal behavior of lawyers in the course of professional communication. Thus, we are talking about a dialogue between the legal cultures of the country of the mother tongue and the language being learned, which should be an integral part of developing future lawyers' skills and intercultural communication skills [4, p. 83].

In order for successful professional intercultural communication,

future lawyers need to acquire professional and linguistic knowledge, skills and abilities that will make up their foreign language professional communication competence (PCC). From a linguistic point of view, it is important for students to develop skills and abilities to use adequate legal terminology, phraseology, grammatical structures used in the language of law [5, p. 39].

In addition, jurisprudence, like any other industry, has a significant terminological basis, and the teaching of foreign language to lawyers plays an important role within the legal curriculum in both academic and professional settings. Due to the fact that English has acquired international status and become the main legal language of the European Union, law students studying English as a foreign language strive to achieve high standards in mastering the legal terminology of a foreign language. In the process of mastering legal terminology, there are at least two problems. The first is an understanding of the common linguistic features of a foreign thesaurus, such as the use of vocabulary and grammatical constructions, as well as an understanding of phonetic features, and the second is the differences between the national legal system and the legal system of the language being studied. A characteristic feature of all legal texts is the use of vocabulary pertaining to this area: terminology (plead guilty, burden of proof), Latin terminology (de jure, de facto). According to the socio-cultural features of the legal systems, the terminology of English and American specialists is somewhat different. Thus, the term "criminal law" is called in the American version of the term "criminal law" and in the British - "crown law" (since serious criminal cases are pending in the UK in a higher court, called "Crown court"). It is important to take into account the existence of equivocal vocabulary, that is words or expressions denoting concepts that do not exist in other cultures. These include the English terms "common law", "barrister", and "solicitor". [2, p.113-114]. In the USA, the notion of such non-equivalent lexical units is the notion of sheriff, an authorized officer who performs certain administrative functions in his or her district [1, p. 48].

That is why teaching English law combines the methodology of teaching a foreign language and knowledge of the legal system of the language being taught. Students are involved in the process of learning a foreign legal language through the language of law. As a foreign language in the field of jurisprudence requires special, conceptual and linguistic knowledge, teaching methods focus on the development of vocabulary, syntax and oral language. The following key principles can be noted in the teaching of a foreign language in the field of jurisprudence: defining a task, collecting data and authentic documents, paying attention to the needs of the learner, systematic consideration of communication situations and competencies, which are an integral part of the professional field. When choosing a method, it is desirable to give preference to systematic teaching of the basics of language (grammar, phonetics, reading) and practical exercises devoted to the development of language and translation competences. The systematic approach is based on the idea that relatively independent elements should be studied in collaboration. Using the system method, it is possible to determine the integration system properties and qualitative characteristics that are not

present in the components of the system of components [2, p. 15].

It should be noted that the following methods are sufficiently effective:

1) the method of active learning, for example, the analysis of specific situations, role play, business game, brainstorming;

2) an interactive teaching method, for example, viewing authentic videos, including, in particular, legal-rich serials and movies (Suits, White collar, The good wife);

3) the usage of technical means, in particular the SPS (modern legal systems), which make it possible to integrate modern materials into the training system. / Translation of the latest news on legal topics («EJIL», «The American Lawyer», «Crime Magazine» etc.) [3, p. 13];

4) a communicative method that involves live communication with translators who have experience in translating legal vocabulary and interacting with international law firms on a daily basis. Within the communicative approach to vocationally oriented learning of a foreign language, it is also necessary to take into account the methodical principle of interactivity of learning, which involves connecting students to such a "Model of interpersonal communication, which is aimed at the development of cooperation, focused on the interaction of participants of communication, communication achieving a practical goal, realizing the intention." In the process of dialog speech, future lawyers should quickly and freely use terminology, be prepared for impartial perception of the interlocutor, awareness of the stages of the situation, strategies and tactics of cooperative interaction, their linguistic markers, use the knowledge of the specifics of the professional culture of interlocutors, lexical it is equally important to be able to adequately interpret the communicative intention of the interlocutor. That is why training in vocational communication in a foreign language can be used for the purpose of professional socialization of students of legal specialties in the appropriate organization of educational material. Therefore, a clearly structured and considered choice of teaching methods of foreign language communication for students of law, taking into account the professional specifics of the subject area of functioning of the language of the specialty are important factors that contribute to the effective organization of the educational process.

Conclusions and prospects for further scientific exploration.

Therefore, the conditions of professional activity of domestic and English-speaking specialists differ in many ways, which is expressed in the use of specific terminology, non-equivalent vocabulary, and even in the way of professional thinking. Therefore, the training of students of AM law faculties should undoubtedly be based on the dialogue of the legal cultures of the country of the mother tongue and the language learned. We see the prospect of the study in the development of a set of exercises based on the described socio-cultural features of the professional activity of Ukrainian and English-speaking lawyers. Exercises, built on the principle of dialogue between domestic and foreign legal cultures, will, in our opinion, promote the formation of skills and skills of professional intercultural communication among future lawyers.

Список використаних джерел

1. Кондратюк Т. Інноваційні технології / Т Кондратюк. – Харків: Фоліо, 2006. – 355 с.
2. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна та ін. – Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. – 221 с.
3. Вдовенко І. С. Особливості навчання професійного спілкування студентів університету / І. С. Вдовенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. LII. – С. 9–16.
4. Harmer J. (2001), Listening [Listening], The Practice of English Language Teaching, London : Longman, pp. 228–233.
5. Rogers A. (2009), Procedures for Listening Skills [Electronic Resource], Exploration on Designing College English Listening Class, [Electronic Resource], Available at: <http://www.ehow.com/info>

References

1. Kondratyuk T. (2006), Innovatsiini tekhnolohii [Innovative technologies] Kharkiv: Folio, 355 p.
2. Bohush A. M., Horina Zh. D. ta in (2012), Komunikatyvno-movlennievyyi suprovod profesiinoyi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Komunikatyvno-movlennievyyi suprovod profesiinoyi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv], Odessa : TOV Leradruk, 221 s.
3. Vdovenko I. S. (2010), Osoblyvosti navchannia profesiinoho spilkuvannia studentiv universytetu [Osoblyvosti navchannia profesiinoho spilkuvannia studentiv universytetu], Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu : zb. nauk. Prats, red. prof. V. I. Sypchenka], Ch. II, Sloviansk :

SDPU, Vol. LII, pp. 9–16.

4. Harmer J. (2001), Listening [Listening], The Practice of English Language Teaching, London : Longman, pp. 228–233.

5. Rogers A. (2009), Procedures for Listening Skills [Electronic Resource], Exploration on Designing College English Listening Class, [Electronic Resource], Available at: <http://www.ehow.com/info>

В статье раскрыты основные аспекты иноязычной подготовки будущих юристов к профессиональной межкультурной коммуникации. Проанализированы особенности профессиональных и лингвистических знаний, которыми необходимо овладеть юристам для формирования у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Обоснована важность выбора методики обучения иноязычного общения для студентов юридических специальностей, учета профессиональной специфики особенностей предметной области функционирования языка специальности являются важными факторами, которые способствуют эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, речевая деятельность, межкультурной коммуникации, профессионально-коммуникативная компетентность, юридических кадры.

Відмінності у правових системах різних країн не можуть не впливати на вербальну і невербальну поведінку юристів у ході професійного спілкування. Таким чином, ми говоримо про діалог правових культур країни рідної та вивченої мови, що має становити невід'ємну частину формування у майбутніх юристів навичок і вмінь міжкультурної комунікації. Для успішного професійного міжкультурного спілкування майбутнім юристам необхідно оволодіти професійними та лінгвістичними знаннями, навичками й уміннями, що складатимуть їхню ініомовну професійну комунікативну компетенцію (ПКК). Окрім того, юриспруденція, як і будь-яка інша галузь, має значний термінологічний базис, а викладання іноземної мови юристам відіграє важливу роль в межах правових навчальних програм як в академічній діяльності, так і в професійному середовищі. У процесі оволодіння юридичною термінологією виникає цюнайменше дві проблеми. Перша – розуміння загальних лінгвістичних особливостей іноземного тезаурусу, як, наприклад, використання лексики і граматичних конструкцій, а також розуміння фонетичних особливостей, друга – відмінності національної правової системи та правової системи країни, мова якої вивчається. Отже, чітко структурований та обдуманий вибір методики навчання ініомовного спілкування для студентів юридичних спеціальностей, врахування професійної специфіки особливостей предметної галузі функціонування мови спеціальності є важливими факторами, що сприяють ефективній організації навчального процесу. У статті розкрито основні аспекти ініомовної підготовки майбутніх юристів до професійної міжкультурної комунікації. Проаналізовано особливості професійних та лінгвістичних знань, якими необхідно оволодіти юристам для формування у них ініомовної комунікативної компетенції. Доведено важливість вибору методики навчання ініомовного спілкування для студентів юридичних спеціальностей, врахування професійної специфіки особливостей предметної галузі функціонування мови спеціальності є важливими факторами, що сприяють ефективній організації навчального процесу.

Ключові слова: комунікативні вміння й навички, мовленнєва діяльність, міжкультурної комунікації, професійно-комунікативна компетентність, юридичних кадрів.

UDC 37.016:81'243(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-188-190

Tovkanec Hanna Vaszilivna,
a pedagógiai tudományok doktora, professzor,
Munkácsi Állami Egyetem, Munkács
Szilágyi Vaszil Vaszilyovics,
aspiráns,
Munkácsi Állami Egyetem, Munkács
főiskolai tanár,
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász

STRATÉGIAHASZNÁLAT VIZSGÁLATA IDEGEN NYELVŰ SZÖVEGÉRTÉSI, SZÖVEGALKOTÁSI FELADATOK SORÁN

Az idegen nyelvi olvasott szöveg értése és az írott szöveg alkotása már többször állt a hazai és nemzetközi kutatások középpontjában. Jelen írás a két területet ötvözi a területspecifikus stratégiahasználat kiegészítve. Az olvasott szövegértési valamint az írott szövegalkotási feladatok az idegen nyelvek tanításában domináns szerepet kapnak.

Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégiák, nyelvelsajátítás, idegen nyelvi olvasas- és írástudás

A probléma felvetése. Az idegen nyelv elsajátítása során kiemelt fontosságúak az olvasott szövegértési és az írott szövegalkotási készségek. A két készségterület szoros összefüggését számos idegen nyelv-elsajátítással foglalkozó kutatás megerősít. Stotsky számos empirikus kutatás eredményeit összevetve jutott arra a következtetésre, hogy „a jobban írók általában jobb olvasók lesznek, és többet olvasnak, mint a gyengébben fogalmazó társaik, továbbá a jobban olvasók szintaktikailag érettebben fogalmaznak” [23, p. 636].

Az utóbbi években számos kutatás tárgyát képezték a nyelvtanulási stratégiák. A vizsgálatokban leggyakrabban az általános nyelvi stratégiák feltérképezésére fókuszáltak a kutatók kérdőíves mérőeszközök alkalmazásával. [19, p. 291-360], [20, p.1-20], [7, p.25-27], [9].

A nyelvi stratégiák különböző tényezőkkel való kapcsolata pl. nem, életkor, nyelvi szint, attitűd, motiváció, illetve a nyelvi készségekkel

való összefüggéseire az utóbbi években figyeltek fel a kutatók, azonban specifikusan az olvasott szöveg értésével és az írott szöveg alkotásával való összefüggéseinek felderítésére kevés vizsgálat irányult. [5, p.299-328], [22, p.18-42]

A kutatás célja abban rejlik, hogy megvizsgálja az olvasott szövegértési valamint az írott szövegalkotási feladatok alkalmazását az idegen nyelv tanítása során.

A kutatás eredménye. Az olvasott szövegértési folyamat stratégiai. A napjainkban elterjedt metakognícióra épülő olvasásméletek az előző megközelítésekre alapulva fejlődtek ki ötvözve a nyelvi szintek szerint működő és az előzetes tudáson alapuló folyamatokat. Harris és Hodges a metakogníciót az egyén saját mentális folyamatairól alkotott tudásként és tudatossággként értelmezik, melyet a saját céljai érdekében vett ki, szabályoz és irányít. Ez alapján az olvasás, mint mentális folyamat „feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti,

szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása és képessége, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget. Block, Gambrell és Pressley szerint „a jó olvasó (1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot (eljárást) választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat” [10, p. 137-188], [24].

A hatékony szövegértés tehát nagyban függ attól, hogy az olvasó milyen eljárást, technikát alkalmaz az éppen aktuális olvasási cél elérése érdekében. A legtöbb felfogás ezeket a technikákat tekint olvasási stratégiáknak. Aferbach, Pearson és Paris (2008) meghatározása szerint az olvasási stratégiák „szándékos célirányos kísérletek az olvasó erőfeszítéseinek ellenőrzésére és módosítására a szöveg dekódolásához, a szavak megértéséhez és a szöveg értelmezéséhez” [2, p. 368]. Abbot szerint az olvasási stratégiák „olyan mentális műveletek vagy megértési folyamatok, amelyeket az olvasók választanak és alkalmaznak annak érdekében, hogy értelmezni tudják, amit olvasnak” [1, p. 637].

A különböző elméletekhez kapcsolódóan a szövegértési stratégiáknak is különböző csoportosításai terjedtek el. Barnet megkülönböztet szövegészintű és szavak szintjén működő olvasott szövegértési stratégiákat. [5, p. 299-328].

Mokhtari és Reichard MARSİ kérdőív (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) a metakognitív modellekhez kapcsolódva különböztet meg globális szövegértő, problémamegoldó és olvasást támogató stratégiákat. [17, p. 249-259].

Baker és Boonkit, valamint Oxford általános nyelvtanulási stratégiáira alapozva az olvasásfolyamathoz kapcsolva kategorizálják az olvasott szövegértési stratégiákat, így megkülönböztetnek olvasás előtt, alatt és utáni stratégiákat. [5, p. 299-328], [18].

Az olvasás előtt stratégiákhoz tartozik a szöveg címének, témájának átolvasása, a kapcsolódó képek megtekintése, az előzetes tudás aktiválása, jóslások, és kérdések feltevése az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Olvasás alatti stratégiák a szöveg gyors átfutása átfogó kép alkotása érdekében, a szöveg fő mondanivalójának megértése, vagy a specifikus információk kikeresése. Olvasás utáni stratégiákhoz sorolják az olvasott szöveg összefoglalását, a következtetések levonását, bizonyos részek újbóli áttanulmányozását, vagy a véleményalkotást. [5, p. 299-328].

Az írott szövegalkotási folyamat stratégiai. Az írott szöveg alkotásának témájára épülő kutatások terén megfigyelhető az, hogy kevesebb kutatás kapcsolódik az idegen nyelvi szövegalkotáshoz, mint az anyanyelvihez. [18]. Az anyanyelvi szövegalkotást középpontba állító kutatások azonban jó kiindulópontot jelentenek az idegen nyelven történő írott szövegalkotási folyamat vizsgálatához és annak értékeléséhez. Míg az első íráskutatási vizsgálatok az idegen nyelvi fogalmazásokat egészen vizsgáltak, hasonlóan az anyanyelvi produktumokhoz, és megkülönböztettek hatékony és kevésbé hatékony szövegírókat, a '80-as években készült empirikus kutatások már több információval szolgáltattak az írástevékenységről és folyamatáról [18].

A módszertani változásoknak köszönhetően a későbbi kutatások jellemzően már finomítottak kutatási kérdéseiken, és a szövegalkotást fázisaiban vizsgálták. Tehát Graves javaslata szerint az új, folyamatra összpontosító módszertan meg kell, hogy különböztessen olyan fázisokat, mint a tervezés, vázlatkészítés, átdolgozás, szerkesztés és a végső változat beadásának a szakasza. [16, p. 144-156].

Tompkins és Faraj arra is felhívja a figyelmet, hogy nyelvórakon ez a folyamat korántsem lineáris, sokkal inkább rekurzív, vagyis a szövegalkotó vissza visszatér egy korábbi lépéséhez.[8] Laksmi értelmezése szerint ezek a visszalépések segítik a tanulót, hogy azonosítsák és megvitassák a szövegalkotási folyamatot. [16, p. 144-156].

Laksmi modellje szerint a fogalmazási folyamat a következőként épül fel

1. *tervezés szakaszát* a tanulók ötleteket gyűjtenek, csoportokba rendezik ezeket az ötleteket, megfogalmaznak egy tézist, valamint vázlatot írnak. A következő stratégiák segíthetik ezt a fázist:

brainstorming, utána olvasás, interjúkészítés, irreleváns ötletek kihúzása, a közel álló ötletek egy csoportba rendezése stb.

2. *vázlatkészítés szakaszát* ebben a szakaszban a tanulók egy részletesebb vázlatot készítenek, amelyben a tartalom és nem a forma játszik főszerepet.

3. *átdolgozás szakaszát* ilyenkor átolvasásra kerül az írás első vázlata, ezt bemutatják a tanulók a tanárúknak, részt vesznek konstruktív megbeszélésen a tanárúkkal az írásukról, majd változtatásokat végeznek a tanárúk javaslatai alapján. Kevésbé hatékony szövegírók ezt a fázist arra használják fel, hogy a nyelvtani, helyesírási hibáikat javítsák, holott az elsődleges fókusz itt a tartalmi hibákon kellene, hogy legyen.

4. *szerkesztés szakasza*: ekkor olvassák át mélyrehatóan a szöveget a diákok, hogy javítani tudják a nyelvtani és helyesírási hibákat.

5. *végső változat beadásának szakaszát* elkészül a végleges változat, amit be is nyújtanak.

Faraj kutatása megerősítette, hogy a tudatos tervezés a szövegalkotás során és a szakaszok funkciójának alkalmazása segít például az egyetemisták szövegalkotását idegen nyelvből, íráskészségük szignifikánsan javult, miután lerontottak Laksmi szakaszaira az írásfolyamatot. [16, p. 144-156].

Bármilyen idegen nyelven való fogalmazás nagy mennyiségű kognitív és nyelvi folyamatot és stratégiát igényel, aminek következtében a legtöbb nyelvtanuló ezt a részkészséget tartja az egyik legnehezebbnek. [15, p. 219-232].

Zainuddin és Moore továbbá azt fejtették ki, hogy a kultúra által befolyásolt retorikai tradíciók és mintázatok is rendkívüli módon megnehezítik az idegen nyelvi szövegalkotás sikerességét, hiszen ahogyan azt Kaplan kutatásában kimutatta, más nyelvcsaládból származó beszélők gondolat mintái eltérhetnek, ami megnehezíti a szövegalkotás folyamatának tanítását és lebonyolítását. [25, p. 1-19], [11, p. 1-20].

Ezért átfogó szociokulturális ismeretekre is szükség van, amikor egy-egy szövegalkotási feladatot adunk fel a tanulóknak, hogy megértsük az írás folyamatát. [4, p. 139-155]. Ennek ellenére Cole és Feng (2015) szerint nem maga az írás feladat a megterhelő és félelmet keltő, hanem sokkal inkább a visszajelzés, amit a feladat után kapnak a tanulók. [6, p. 1-25].

A kutatás következtetése és a perspektívái. Ha jobban megvizsgáljuk a szövegalkotási folyamatot leíró modelleket, azt figyelhetjük meg, hogy a munkamemória jelent ezek kulcselemét. A rövid távú memória új megközelítése szerint, már nem egy statikus rendszerrel beszélhetünk, hanem egy „dinamikus, modális modelletről, amely a tárolás mellett komplex kognitív műveleteket hajt végre” [3, p. 136-140]. Többek között Kellogg mutatót rá arra, hogy a sikeres szövegalkotási folyamat ismérve a sémáink, foglaimaink mozgósítása a munkamemórián keresztül. A hosszú távú memóriából előhívott tudáselemek az írás során a rövid távú memóriában kerülnek feldolgozásra, és minden változtatást, amit a szövegen eszközölünk a munkamemória végez el [13, p. 57-71], [21, p. 121-146].

A rövid távú memória kapacitásának kihasználása előtt viszont szükség van olyan előzetes tudásra, illetve szókincre, amit elő is lehet hívni, és amely a hosszú távú memóriában tagolódik. Alapszinten levő fiatal nyelvtanulók szókincre meglehetősen korlátozott és írás során nem áll rendelkezésükre más non-verbális kommunikáció, hogy kifejezzék gondolataikat, ezért az írás folyamata nehezessé és frusztrálóvá válhat számukra [12, p. 5-12]. További gondot jelent az idő szűkössége is, hiszen megszállt időre kell elvégezniük a feladatot, amely szinten komoly nyomást helyez a tanulókra. Mind ezek mellett a helyesírási és nyelvtani hibák kiemelése végül fokozottan frusztrálóan hathat a nyelvtanulókra és így nem tapasztalják meg, hogy az írás szórakoztató folyamat is lehetne [6, p. 1-25].

Szakértők szerint az attitűd jelentősen befolyásolja, a tanulók osztályzatát, ezen keresztül az olvasott szövegértést, az írott szöveg alkotását és a stratégiahasználatot. Ebből kiindulva megállapítható az, hogy a pozitív nyelvi attitűd kialakítása nemcsak a tantárgy érdemjegyét határozza meg, de a tantárgyi elsajátítás mértékét és a tanulás alatt stratégiahasználatot is. [9].

Felhasznált irodalom

1. Abbot, M. L. (2006). ESL reading strategies Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, 56.(4.), 633–670. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x
2. Aferbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher*, 61.(5.), 364–373. DOI: 10.1598/RT.61.5.1
3. Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology* 20.(4.), 136–140. DOI: 10.1016/J.CUB.2009.12.014
4. Baker, B. A. (2008). L2 writing and L1 composition in English: Towards an alignment of effort. *McGill Journal of Education*, 43.(2.), 139–155.
5. Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing EAP contexts. *RELJ Journal*, 35.(3.), 299–328. DOI: 10.1177/0033688205052143
6. Cole, J. & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*, 1–25.
7. Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: the effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4.(2.), 25–37.
8. Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6.(13.), 2222–1735.
9. Habók, A. & Magyar, A. (2018). The Effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology* 8.2358. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02358
10. Józsa, K. & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137–188.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
11. Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16.(1.), 1–20.
12. Kasper, L. F. & Petrello, B. A. (1996). Responding to ESL student writing: The value of a nonjudgmental approach. *Community Review*, 14, 5-12.
13. Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In Levy, C. M & Ransdell, S. (Ed.), *The science of writing*. (57–71.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Kisné Bernhardt, R. (2012). Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. *Doktori disszertáció*.
15. Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In Celce Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 219–232). Boston, MA: Heinle and Heinle.
16. Laksmi, E. D. (2006). "Scaffolding" Students' Writing in EFL Class: Implementing process approach. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 17.(2.), 144–156. DOI:10.15639/teflinjournal.v17i2
17. Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94.(2.), 249–259.
18. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
19. Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73.(3.), 291–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x.
20. Peacock, M. (2001). Match or mismatches Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11.(1.), 1–20. DOI: 10.1111/1473-4192.00001
21. Pintér, H. (2009). Az írásbeli szövegalkotás. Út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109.(2.), 121–146.
22. Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12.(2.), 18–42
23. Stotsky, S. (1983). Research on reading writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60.(5.), 627–642.
24. Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanításán tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
25. Zainuddin, H. & Moore, R. (2003). Audience awareness in L1 and L2 composing of bilingual writers. *ESL-EJ* 7.(1.), 1–19.

В статтє обоснованнї особенности использования языковых стратегий при обучении иностранному языку. Осуществлен анализ проблемы осознанности чтения и письма при изучении иностранных языков в отечественных и международных научных исследованиях. Акцентируется внимание на двух сферах с применением стратегии - ориентация на осознанное чтение и понимание письма, которые играют доминирующую роль в преподавании иностранных языков. Отмечено, что эффективное осознанное чтение во многом зависит от читателя и от того, какая процедура и техника используется для достижения цели чтения. Определено, что в стратегии обучения иностранному языку важно развитие позитивного речевого отношения, что дает возможность эффективно усваивать иностранный язык.

Ключевые слова: стратегии обучения языку, овладение языком, чтение и письмо, иностранный язык.

В статті обґрунтовано особливості використання мовних стратегій при навчанні іноземної мови. Здійснено аналіз проблеми усвідомленості читання та письма при вивченні іноземних мов у вітчизняних та міжнародних наукових дослідженнях. Акцентовано увагу на двох сферах із застосуванням стратегій - орієнтація на усвідомлене читання та розуміння письма, які відіграють домінуючу роль у викладанні іноземних мов. Наголошено, що ефективно усвідомлене читання багато в чому залежить від читача та від того, яка процедура та техніка використовується для досягнення мети читання. Стратегії читання - це навмисні цілеспрямовані спроби читача перевірити та змінити зусилля з розшифровки тексту, а також розуміти слова та інтерпретувати текст. Визначено, що в стратегії навчання іноземної мови важливим є розвиток позитивного мовного ставлення, що дає можливість ефективно засвоювати іноземну мову. Здатність до правильного читання слід розвивати, використовуючи різноманітні методи читання, зокрема застосовувати читання такого іноземного тексту, що відповідає інтересам учня. Підкреслено, що процес формулювання думки будується за певними етапами: планування, систематизація ідей, формулювання тези та запис ескізу, використовуючи такі методи в стратегії як мозковий штурм, інтерв'ю, групування близьких ідей у групи тощо; ескізний етап - підготовка ескізу ідей, в якому провідну роль відіграє зміст, а не форма; попередній розгляд підготовленого матеріалу, конструктивне обговорення та виправлення граматичних, орфографічних помилок; редагування; проектування остаточного варіанту формулювання думки.

Ключові слова: стратегії навчання мови, оволодіння мовою, читання та письмо, іноземна мова.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378:364:37.091.33

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-191-194

Березовська Людмила Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

orcid.org/0000-0002-3032-7261

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СЛУХАТИ СПІВРОЗМОВНИКА У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті обґрунтовано особливості формування у студентів, майбутніх соціальних працівників умінь активного слухання співрозмовника в процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки у закладах вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз видів слухання, як складової комунікативної компетентності. Уточнено сутність поняття «активне слухання» в професійній діяльності соціального працівника. З'ясовано, що вміння активного слухання потрібно формувати і розвивати в процесі навчання з метою здійснення ефективної професійної діяльності. Наведено приклади вправ з тренінгу «Мистецтво слухати»; здійснено підсумкове оцінювання сформованості умінь слухати у студентів, майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: слухання, види слухання, формування умінь слухати, комунікативно-мовленнєва підготовка, майбутні соціальні працівники.

Постановка проблеми. Ефективність здійснення комунікації у професійній діяльності соціального працівника залежить від умінь слухати. Слухання – це не просто мовчання, а активна діяльність, у процесі якої між мовцями встановлюється взаємодія, виникає взаєморозуміння. Найкращим співрозмовником є той, хто вміє слухати, а не тільки добре говорити. З цього приводу німецький письменник Л. Фейхтвангер слушно зауважив, що людині потрібно всього лише два роки, щоб навчитися говорити, і шістьдесят – щоб навчитися слухати. Слухати для соціального працівника означає дати можливість клієнту виговоритись, розповісти про свої проблеми, життєві негаразди, зрозуміти та підтримати його. Мистецтво слухати співрозмовника – одне з найважливіших у спілкуванні соціального працівника з клієнтом, воно вимагає комплексу вмінь, якими людина оволодіває протягом життя.

Актуальність проблеми вбачаємо у тому, що неформоване вміння слухати в процесі здійснення професійної діяльності соціального працівника є причиною непорозумінь, конфліктних ситуацій, що ускладнюють процес міжособистісної взаємодії, перешкоджають позитивному вирішенню проблеми.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми професійного спілкування та міжособистісної взаємодії висвітлені в дослідженнях Г. Андреевої, О. Березюк, Л. Виготського, М. Кагана, Б. Ломова, А. Мудрика, Т. Чмут та ін. Учені (І. Атватер, Ф. Бацевич, Н. Гордієнко, О. Казарцева, Ю. Федоренко та ін.) акцентують увагу на методах слухання, як основі здійснення ефективної комунікації. Проте формування умінь слухати в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників потребує додаткових розвідок.

Мета статті: розкрити теоретичні аспекти проблеми та обґрунтувати особливості формування у студентів, майбутніх соціальних працівників умінь слухати співрозмовника в процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки у закладах вищої освіти.

Результати дослідження. Науковці по-різному характеризують види слухання. Найбільш детально обґрунтував види слухання та розкрив зміст понять «слухати» і «чути», американський психолог І. Атватер у книзі «Я вас слухаю». Вчений визначив два види слухання: рефлексивне (активне) і неререфлексивне (пасивне). Рефлексивне слухання полягає в умінні мовчати та не втручатися у мовлення співрозмовника коли він говорить. Проте це мовчання, як зауважує вчений, активне, оскільки, потребує зосередженості на предметі розмови, вияву розуміння, схвалення й підтримки мовця. Вміння «слухати», на

відміну від умінь «чути», є активним процесом, що потребує розвитку спеціальних навичок та вмінь яким потрібно вчитися. Рефлексивне слухання потребує умінь оцінювати ситуацію [1]. На думку О. Казарцевої, неререфлексивне слухання полягає в умінні мовчати, коли говорять співрозмовник, і лише за допомогою міміки та жестів виражати своє розуміння чи нерозуміння. Рефлексивне слухання слід використовувати як контроль за точністю розуміння та сприймання висловлювання [5, с. 287]. В. Куніцина терміном «активне слухання» позначає «зворотний зв'язок із мовцем, з метою контролю сприймання почутого. На відміну від неререфлексивного слухання адресат використовує словесну форму для підтвердження розуміння почутого» [7, с. 93].

Український мовознавець Ф. Бацевич виділяє слухання заради задоволення; уважне та вдумливе слухання; критичне та емпатійне [2, с. 102-103]. Л. Савенкова пояснює слухання, як прагнення до розуміння та запам'ятовування почутого, що вимагає сформованих умінь, зокрема: сприймання інформації та утримання від вираження емоцій; стимулювання до висловлювань, «підштовхування»; сприяння до розвитку думки мовця «на один крок попереду». Учена виділяє чотири види слухання: рефлексивне (або активне), неререфлексивне (слухання без втручання), емпатійне (здатність до співчуття), критичне (слухання без спроби зрозуміти) [10, с. 131-132]. Розглянемо їх з позицій соціального працівника і клієнта.

Рефлексивне (активне слухання) – необхідна складова успішної комунікації. Його мета – налагодження зворотного зв'язку з клієнтом із метою з'ясування розуміння інформації, уточнення окремих моментів. Під час спілкування з клієнтом соціальний працівник виступає в ролі слухача, його завдання полягає в умінні сприймати почуту інформацію та реагувати таким чином, щоб відповідь-реакція перегуквалася з почутою від клієнта інформацією, тобто прозвучала та ж сама думка, але вже перефразована іншими словами. Сутність активного слухання полягає в тому, що відповідь-реакція соціального працівника не повинна бути оцінювальною чи критичною, а спрямованою на допомогу, щирість, відкритість задля того, аби клієнт не замкнувся в собі, а, навпаки, поділився своїми емоціями, переживаннями, проблемами, думками та почуттями, позбувся психологічних бар'єрів та розвинув комунікативні вміння. З цієї метою доцільно використовувати такі техніки активного слухання, як: з'ясування (розпитування), яке полягає в уточненні соціальним працівником певної інформації формулюючи запитання відкритого типу, тобто таким чином, щоб на них не можна було відповісти одним словом

«так» чи «ні»; перефразування – формулювання думки співрозмовника своїми словами з метою з'ясування розуміння клієнтом інформації; відображення почуттів – акцентується увага не на змістовому аспекті, а на емоційних реакціях; резюмування – дає змогу узагальнити думки й почуття співрозмовника [8, с. 367].

Уміння активного слухання, в професійній діяльності соціального працівника, розглядаємо як здатність виявляти зацікавленість до розмови, інтерпретувати та аналізувати інформацію, усвідомлювати зміст сказаного, психологічний та емоційний стан співрозмовника використовувати прийоми вербального слухання (уточнення, перефразування, резюмування) та невербальні (міміка, жести, поза, погляд) для глибшого розуміння почутого. В професійній діяльності соціального працівника важливе значення має емпатійне слухання яке полягає в умінні проникнути у душевний стан клієнта. Зовнішніми ознаками, які свідчать про активне слухання соціальним працівником співрозмовника, є виявлення зацікавленості до нього, його проблеми, бажання допомогти. Важливо продемонструвати співрозмовнику своїми діями, що вам цікаво його слухати; дати час висловитися, не перебиваючи співрозмовника, підтримувати розмову за допомогою невербальних засобів комунікації (кивком голови, жестом), продемонструвати зацікавленість у тому, що він говорить, намагаючись зрозуміти підтекст сказаного; повторити основну думку, висловлену ним, демонструючи, що ви його правильно зрозуміли.

Таким чином, техніка активного, рефлексивного слухання передбачає вміння слухати виглядом, що включає поставу, вираз обличчя, посмішку, блиск в очах, інтонацію, голосовий тембр. За допомогою активного слухання соціальний працівник може почути не тільки слова, але й зрозуміти емоційний стан клієнта, його настрій, переживання, встановити взаємини.

Нерефлексивне (пасивне) слухання полягає в мінімальному втручанні соціального працівника в розмову з клієнтом. Тут важливе вміння мовчати, не втручатись у мову співрозмовника своїми зауваженнями [4, с. 177], особливо тоді, коли клієнт дуже схвилюваний, емоційний, коли «накипіло» і він хоче висловити своє ставлення до ситуації, яка склалася, виговоритися. Будь-яка наша репліка буде недоречною, може зіштовхнути з думки та ще більше розгнівати клієнта, викликати супротив. Недоцільно застосовувати техніку нерефлексивного слухання в ситуаціях, коли у співрозмовника невелике чи взагалі відсутнє бажання говорити, він замкнутий, неговіркий; клієнт прагне одержати підтримку та схвалення, а не лише «підтакуювання», яке може бути сприйнято ним як зневага та небажання говорити; суперечить нашим інтересам, заважає саморозкриттю. Роздратована людина не може бути хорошим слухачем [10, с. 67-68].

Залежно від ситуації під час нерефлексивного слухання важлива підтримка, схвалення, розуміння за допомогою лаконічних відповідей, що допомагають продовжити бесіду (репліки «так», «я Вас розумію» та ін). Такий вид слухання доцільно використовувати, коли співрозмовник висловлює своє ставлення до події; прагне обговорити актуальні питання; відчуває себе скривдженим або вирішує важливу проблему; коли йому важко викласти свої проблеми; коли потрібно стримувати емоції у спілкуванні з особою, яка обіймає високу посаду. Недоцільне воно в ситуаціях, коли співрозмовник не зацікавлений у розмові або коли його намагаються слухати і зрозуміти сприймається як згода, співчуття.

До основних правил рефлексивного слухання Е. Палихата відносить: не перебивати мовця; не відволікатися від слухання; надати можливість мовцю висловити свою думку; проявляти увагу до мовлення адресанта; не робити поспішних висновків; бути щирим; стежити за головною думкою висловлювання [9, с. 134].

Емпатійне слухання передбачає вміння соціального працівника показати рівень довіри та розуміння за допомогою почуттів, а не слів. Воно буде ефективним, якщо соціальний працівник викличе у співрозмовника позитивні емоції – радість, захоплення, підтримку, впевненість. І навпаки – негативним, якщо провокує негативні емоції – страх, тривогу, розчарування.

Соціальному працівникові мають бути притаманні емпатійні якості, високий рівень комунікативності, він повинен уміти легко встановлювати контакт із клієнтом, бути позитивним, життєрадісним, чуйним, уміти співпереживати. Найбільш доцільне використання емпатійного слухання в конфліктних ситуаціях, за умови, що соціальний працівник зможе показати співбесіднику, що він розуміє його почуття, емоційний стан, тоді спаде розгніваність, знизиться рівень емоційної напруженості, а також у ситуаціях, коли клієнт уже неодноразово звертався до соціального працівника, довіряє йому і не сумнівається в його професійності та компетентності. У них склалися партнерські ділові взаємини.

Застосування техніки критичного слухання є доречним під час проведення ділових нарад, конференцій, дискусій, круглих столів, на яких обговорюються проблеми, висувуються ідеї, що стосуються прийняття певних рішень. Проте спочатку слід вислухати повідомлення, проаналізувати його, виникнути в суть справи та зрозуміти її, а вже потім висувати критичні зауваження. Таким чином, професійна діяльність соціального працівника передбачає комунікативно-мовленнєву взаємодію, ефективність якої залежить від уміння слухати співрозмовника.

З метою з'ясування вміння слухати співрозмовника зі студентами третього курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» був проведений тест «Уміння слухати» [6] та тест «Оцінка умінь говорити і слухати» (за В. Маклені) [4]. Тест «Уміння слухати» включав 16 питань і варіанти відповідей «Так», «Ні». Питання тесту спрямовані на виявлення уміння студентів слухати співрозмовника, демонструвати уважне ставлення в процесі розмови, контролювати емоції. Питальник В. Маклені «Оцінка умінь говорити і слухати» включав 13 тверджень. Студенти мали відповісти на твердження варіантами «Так» чи «Ні». Питальник дав змогу здійснити діагностику вміння сприймати та аналізувати інформацію, володіти прийомами активного слухання, запобігати конфліктним ситуаціям.

Проведений аналіз результатів засвідчив, що високого (10-12 балів) рівня сформованості вміння слухати досягли 18,3 % студентів; достатній (8-10 балів) продемонстрували – 37,8 % студентів; низький (менше 8 балів) – 43,9 % студентів. Таким чином, майже половина опитаних студентів засвідчила низький рівень сформованості вміння слухати співрозмовника. Отримані дані враховувалися під час організації формувального етапу дослідження, основна увага якого спрямовувалася на виконання студентами практичних завдань, моделювання та розігрування професійно спрямованих ситуацій, рольових та ділових ігор, проведення тренінгів.

Проілюструємо прикладами виконання студентами окремих вправ під час тренінгу «Мистецтво слухати і чути». Мета тренінгу: розвиток у студентів, майбутніх соціальних працівників навичок активного слухання, ділового спілкування. Для досягнення поставленої мети зі студентами було проведено міні-лекцію «Правила активного слухання», мозковий шторм «Прийоми активного слухання», дискусія «Що означає слухати і чути?».

Вправа «Чи вмію я слухати». Мета: сформувати у студентів, майбутніх соціальних працівників навички активного слухання. Матеріал: відеорекамер. Процедура виконання. Студенти працюють в парах (один – розповідає, інший – слухає). Розмова фіксується на відеорекамеру. Оповідач розповідає про свої проблеми (наприклад: взаємостосунки з батьками, друзями, вказує на труднощі пов'язані з особистісними якостями, можливі причини непорозуміння та ін.). Слухач намагається дотримуватись правил активного слухання, підтримувати співрозмовника використовуючи прийоми активного слухання, запам'ятовувати почуте. Тривалість розмови – 3 хв. Після завершення вправи слухач в деталях повинен повторити те, що почув співставляючи свою розповідь, манеру слухання із записом на відеорекамері. У процесі обговорення студенти ділилися враженнями від бесіди, висловлювали зауваження, пропозиції.

Вправа «Слушна порада» Мета: здійснити аналіз поданих ситуацій та підібрати уточнюючі запитання. Матеріал: картки з ситуаціями, мультимедіа, проєктор, слайди з прийомами активного слухання (з'ясування, перефразування, відображення почуттів,

резюмування). Процедура виконання. Студентам роздаються картки із завданнями (на кожній картці по 4 професійно спрямовані ситуації). Завдання: до кожної ситуації підібрати уточнюючі запитання (з'ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування).

Вправа «Поговори з клієнтом». Мета: вчити студентів визначати важливі для соціального працівника професійні вміння. Матеріал: аркуші паперу А-4, ручки. Процедура виконання. Студенти працюють в парах. Завдання. Змодельовати ситуацію: працівниці соціальної служби потрібно підписати угоду з клієнтом на здійснення соціального супроводу сім'ї у зв'язку зі складними життєвими обставинами використовуючи техніки встановлення контакту: аргументації, активного слухання, переконання та ін.

Рефлексія. У процесі обговорення студенти активно включалися в розмову, дискутували, наводили власні аргументи, обґрунтовували типові помилки під час слухання співрозмовника, виводили правила ефективного слухання, як-от: бути відкритим та привітним до співрозмовника, намагатися чути усім тілом, не перебивати, бути уважним, не відволікатися під час розмови, допомагати, підтримувати у разі потреби та ін.

На підсумковому етапі дослідження проводилася оцінка студентами ефективності запропонованого тренінгу шляхом заповнення анкети зворотного зв'язку. Так на запитання анкети: «Чим корисний був тренінг? Що нового Ви дізналися та навчилися?» 47,5 % учасників тренінгу відзначили, що навчилися застосовувати техніки рефлексивного слухання в процесі спілкування;

33,2 % – зрозуміли, що від умінь слухати залежить ефективність комунікації; 26,5 % – редагувати діалоги із застосування методики активного слухання; 17,3 % – систематизували знання та навчилися застосовувати їх на практиці; 15,4 % студентів відмітили, що вся отримана інформація була цікавою та корисною. На запитання анкети: «Як Ви оцінюєте свій рівень сформованості умінь слухати» де «1» – найнижчий показник, «5» – найвищий. 47,8 % студентів оцінили свій рівень оцінкою «4»; 33,2 % поставили оцінку «3», 12,1 % – «5». Кількісні та якісні дані самооцінки студентів, майбутніх соціальних працівників після проведення тренінгу засвідчили більш високі показники сформованості умінь слухати, ніж до участі в ньому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Уміння активного слухання потрібно формувати і розвивати в процесі навчання з метою здійснення ефективної професійної діяльності соціального працівника. Розвинене вміння активного слухання допоможе соціальному працівникові впливати на клієнта, підтримувати розмову задля досягнення позитивного результату, виявляти зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник за допомогою вербальних (уточнення, перефразування, резюмування) та невербальних засобів комунікації (жести, поза, міміка) з метою встановлення міжособистісної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні методики формування умінь активного слухання в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Атватер И. Я. Вас слушаю: (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника). / И. Я. Атватер. Изд. 2-е. – Москва : Издательство «Экономика», 1988. – 110 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підручник / Ф. С. Бацевич. 2-ге вид., доп. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2009. – 376 с.
3. Грищенко Т. Б., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф. Етика ділового спілкування / за ред. Т. Б. Грищенко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук: Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 344 с. URL: <https://subject.com.ua/pdf/71.pdf>
4. Зозуляк-Случик Р. В., Ковбас Б. І. Етика соціально-педагогічної діяльності : Навч. посіб. / Р. В. Зозуляк-Случик, Б. І. Ковбас. 2-е вид., переробл. та доповн. – Івано-Франківськ : НАІР, 2016. – 212 с.
5. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пос. для студ. / О. М. Казарцева. – Москва: Изд-во «Флинта», «Наука», 1999. – 496 с.
6. Козырев Г. И. Политическая конфликтология: учеб. пособ. – Москва: Форум, Инфра-М, 2008. – 432 с.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголыша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: Навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. Чернівці : Книги ХХІ, 2010. – 528 с.
9. Палихата Е. Я. Теоретичні основи навчання слухання як одного з видів діалогічноречової діяльності / Е. Я. Палихата // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – № 29. – С. 132–135.
10. Савенкова Л. О. Психологія спілкування: Навч. посіб. / Л. О. Савенкова, В. В. Сгадова, Л. Л. Борисенко [за заг. ред. Л. О. Савенкової]. Київ : КНЕУ, 2015. – 309 с.

References

1. Atvater, I. Ja. 1988. Vas slushaju: (Sovety rukovoditelju, kak pravil'no slushat' sobesednika) [I listen to you: (Advice to the head, how to listen to the interlocutor correctly)]. Izd. 2-e. – Moscow : Izdatel'stvo «Jekonomika», 110 p.
2. Batsevych, F. S. 2009. Osnovy komunikativnoi linhvistyky [Basics of communicative linguistics: a textbook.]. 2-he vyd., dop. – Kyiv : Vydavnychiy tsentr «Akademiia». 376 p.
3. Hryshchenko, T. B., Ishchenko, T. D., Melnychuk, T. F. 2007. Etyka dilovoho spilkuvannia [Ethics of business communication]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 344 p. Retrieved from <https://subject.com.ua/pdf/71.pdf>
4. Zozuliak-Sluchyk, R. V., Kovbas, B. I. 2016. Etyka sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Ethics of social and pedagogical activity] Navch. posib. 2-e vyd., pererobl. ta dopovn. Ivano-Frankivsk: NAIR, 212 p.
5. Kazarceva, O. M. 1999. Kul'tura rechevogo obshhenija: teorija i praktika obuchenija [Speech culture: theory and practice of teaching]. Moskva: Izd-vo «Flinta», «Nauka», 496 p.
6. Kozyrev, G. I. 2008. Politicheskaja konfliktologija [Political conflictology]. Moskov: Forum, Infra-M, 432 p.
7. Kunicyna, V. N. 2003. Mezhlchnostnoe obshhenie [Interpersonal communication]. Uchebnik dlja vuzov: Piter, 544 p.
8. Orban-Lembryk, L. E. 2010. Psykholohiia profesiinoi komunikatsii [Psychology of professional communication]. Chernivtsi : Knyhy. KhKhI, 528 p.
9. Palykhata, E. Ya. 2013. Teoretychni osnovy navchannia slukhannia yak odnogo z vydiv dialohichnomovlennievoi diialnosti [Theoretical foundations of teaching listening as a type of dialogic speech activity] *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»* 29, pp. 132–135.
10. Savenkova, L. O. 2015. Psykholohiia spilkuvannia [Psychology of communication]. Kyiv : KNEU, 2015. 309 p.

В статтє рассматриваются особенности формирования у студентов, будущих социальных работников умения активного слушания собеседника в процессе коммуникативно-речевой подготовки в учреждениях высшего образования. Осуществлен теоретический

анализ видов слушания, как составляющей коммуникативной компетентности. Уточнена сущность понятия «активное слушание» в профессиональной деятельности социального работника. Определено, что умение активного слушания нужно формировать и развивать в процессе обучения с целью осуществления эффективной профессиональной деятельности. Приведены примеры упражнений тренинга «Искусство слушать» осуществлено итоговое оценивание сформированности умения слушать студентов, будущих социальных работников.

Ключевые слова: слушания, виды слушания, формирование умения слушать, коммуникативно-речевая подготовка, будущие социальные работники.

The effectiveness of communication in the professional activity of a social worker depends on the ability to listen. Listening is not just silence, but active activity. The best interlocutor is someone who can listen, not just speak well. To be a social worker means giving the client an opportunity to speak, to talk about their problems, to have difficulties in life, to understand and support him / her. The ability of active listening, in the professional activity of a social worker, is considered as the ability to express interest in the conversation, interpret and analyze information, to understand the content of the said, psychological and emotional state of the interlocutor to use the techniques of verbal and non-verbal listening (facial expressions, gestures, out of sight, mind) heard. External signs that indicate active listening to the social worker of the interlocutor are the expression of interest in him, his problems, the desire to help. In order to find out the ability to listen to the interlocutor with the third year students of the specialty 231 «Social work», the test «Ability to listen»; and the test «Assessment of ability to speak and listen» were conducted. The analysis of the results showed that 18,3 % of students achieved a high (10-12 points) level of listening skills; sufficient (8-10 points) demonstrated – 37,8 % of students; low (less than 8 points) – 43,9 % of students. Thus, almost half of the students surveyed showed a low level of ability to listen to the interlocutor. The data obtained were taken into account during the organization of the formative stage of the study, which focused on the students' practical tasks, modeling and playing professionally oriented situations, role-playing and business games, conducting trainings. After the training, quantitative and qualitative data of students' self-esteem, future social workers showed higher levels of listening skills than before participating in it. So, to the questionnaire: «How do you assess your level of listening skills» where «1» is the lowest, «5» is the highest. 47,8 % of students rated their grade as «4»; 33,2 % rated it «3», 12,1 % rated it «5». Active listening skills should be developed and developed in the learning process in order to carry out an effective professional activity of a social worker.

Key words: hearing, visible hearing, listening to listeners, communication and speech training, future social workers.

УДК 37.015.31:316.7]:378:37.011.3-051:004.031.42(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-194-197

Варга Леся Іванівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Мартин Наталія Володимирівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м.Мукачеве

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Матеріали статті відображають актуальну проблему - критеріальний підхід до формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. Визначено роль спілкування як один із важливих інструментів професійної діяльності майбутніх учителів. Автори статті визначають, що формування комунікативної культури студентів вищого навчального педагогічного закладу – складний і багатоплановий процес, ефективність якого зумовлена взаємопов'язаними компонентами комунікативної культури майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційним; емоційно-особистісним; мовленнєво-комунікативним; інтерактивно-діяльнісним.

Ключові слова: критеріальний підхід, комунікативна культура, інтерактивні технології, майбутні вчителі, спілкування.

Постановка проблеми. Вітчизняні науковці наголошують на винятковій важливості оволодіння професією в житті кожної людини, стверджуючи, що, постаючи «способом самоактуалізації особистості у соціально-схвалюваних видах діяльності, професійна діяльність одночасно служить і одним із основних способів життєвого самовизначення» [2, с. 228]. Відомо, що з розвитком тієї чи тієї професії формуються професійні правила, норми, вимоги до представника певної сфери діяльності. Ці вимоги охоплюють необхідні знання, уміння, навички, професійні обов'язки, особистісні якості.

Як зазначено вище, у педагогічній теорії глибоко й усебічно характеризувано роль спілкування у вихованні та розвитку особистості: спілкування є найважливішим чинником формування особистості людини, засобом виховання, бо виховувати – це «не лише впливати на уявлення і поняття дитини, формувати переконання, але й ...забезпечувати практичну регуляцію її поведінки, взаємин з іншими людьми» [2, с. 11]. До того ж спілкування суттєвою мірою впливає на молодшу людину, оскільки «формування її особистості, необхідних соціальних якостей відбувається лише у процесі різноманітної діяльності у світі речей, явищ, людей і людських взаємин, що її оточує» [4, с. 29]. Спілкування – один із важливих інструментів професійної діяльності майбутніх учителів. «Саме воно допомагає налагоджувати контакт, з'ясовувати проблеми та накопичувати

інформацію, необхідну для розв'язання проблеми. Одночасно в ході спілкування відбувається цілеспрямований вплив фахівця. Окрім того, від володіння засобами спілкування часто залежить результат ділових переговорів майбутніх учителів з представниками структур виконавчої влади, ділових кіл, різних закладів та організацій. Без перебільшення можна сказати, що спілкування є чи не найважливішим, а іноді й найскладнішим видом діяльності майбутнього учителя» [6].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вітчизняні й зарубіжні вчені В. Бочарова, Д. Годлевська, А. Капська, І. Мигович серед багатьох якостей і вмінь майбутнього фахівця особливу увагу звертають на необхідність розвитку вмінь і навичок спілкування, взаємодії, ефективної комунікації. Погоджуємося з науковими міркуваннями стосовно того, що комунікативна функція майбутнього вчителя виявляється під час реалізації всіх інших функцій. Вона дає змогу трансформувати особливості його діяльності під час виконання інших функцій: у ході реалізації діагностичної функції майбутньому спеціалістові необхідні вміння налагоджувати контакт з учнями, уміння слухати; ставити запитання й відповідати на них, доводити, обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, критикувати і спростовувати тощо, а для виконання прогностичної – уміння прогнозувати комунікацію, концентрувати й розподіляти увагу тощо.

Мета статті: обґрунтування актуальності проблеми

формування комунікативної культури майбутніх учителів.

Результати дослідження. В контексті сьогодення майбутні вчителі мають володіти вагомим професійним комунікативним потенціалом. Ця якість впливає на характер їх спілкування й складається з комунікативних якостей, які маркують розвиток здатності до спілкування; комунікативних здібностей, тобто здібностей людини до передавання в спілкуванні, здатності емоційно відгукуватися про стан партнерів зі спілкування, здатності до самостимуляції та взаємної стимуляції в спілкуванні; комунікативної компетентності, тобто знання норм і правил спілкування. Незважаючи на те, що за такими вміннями закріплена поширена в психолого-педагогічній і мовознавчій теорії та практиці назва «комунікативні», не обмежуємо їхню характеристику лише здатністю людини до передавання інформації. Наше бачення базоване на трьох аспектах аналізу поняття «спілкування»: комунікативному, інтерактивному та перцептивному, а також на основних функціях спілкування, що виявляються в обміні діями, вчинками; у здатності до сприймання партнера зі спілкування, до інтерпретації отриманих результатів, їх оцінювання. На основі цього можна сформулювати сутність комунікативних мовленнєвих професійних умінь студентів – майбутніх педагогів. Під інформаційним змістом професії майбутнього вчителя розуміємо сукупність знань про предмет цієї галузі, методи та прийоми його дослідження, сутність наукових термінів, що становлять поняттєво-категорійний апарат педагогічної сфери.

Комунікативні мовленнєві професійні вміння, на наш погляд, можна розподілити за такими групами:

- уміння налагоджувати психологічний контакт, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємини з колегами;

- мовно-мовленнєві вміння (здатність ефективно використовувати загальноживану літературну лексику та спеціальну термінологію й професійні слова для досягнення успішності мовленнєвого акту, ознаками якого є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність);

- уміння вербально-професійної імпровізації (творча діяльність у мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій).

Безперечно, розв'язання проблеми ефективності формування комунікативної культури в майбутнього вчителя залежить від знання структури культури спілкування. Узагальнення теоретико-методологічних положень науковців [1; 4; 5] засвідчило, що вчені, виокремлюючи структурні компоненти комунікативної культури. Розглянемо різні підходи до опису компонентів комунікативної культури, запропоновані фахівцями різних галузей:

- аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, афективний;
- інформаційно-мовленнєвий, перцептивно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний;

- мотиваційно-ціннісний, перцептивний, інтерактивний, комунікативний;

- знання основ теорії спілкування, професійно-гуманістична спрямованість особистості, комунікативно-творчі здібності й уміння, результативність спілкування;

- мовленнєва культура, стратегії поведінки в спілкуванні;
- культура мислення, емоційна культура, культура мовлення.

Незважаючи на відмінності в поглядах на компоненти структури комунікативної культури, більшість авторів виокремлює аксіологічний, мотиваційний, мовленнєвий, емоційний, операційний компоненти. З огляду на напрацювання спеціалістів різних галузей і специфіку професійної діяльності майбутніх учителів, диференційовано такі взаємопов'язані компоненти: ціннісно-орієнтаційний; емоційно-особистісний; мовленнєво-комунікативний, інтерактивно-діяльнісний.

Ціннісно-орієнтаційний компонент комунікативної культури майбутніх учителів передбачає спрямованість на суб'єкта, відображає внутрішній світ особистості. Моральні цінності формуються на основі потреб та інтересів особистості, яка формує індивідуальну систему цінностей, що є основою становлення

ціннісних орієнтацій особистості. Відповідно до системи цінностей, прийнятої особистістю, формуються переконання, настанови й ідеали життєдіяльності, симпатії чи антипатії, схильності або неприязнь, вольові зусилля, рішучість. На базі ціннісних орієнтацій, усталених у суспільстві, розробляють систему соціальних норм поведінки особистості, що впливає на формування й розвиток комунікативної культури та регулює поведінку людини.

Ціннісно-орієнтаційний компонент містить початковий досвід діяльності особистості з оволодіння, оцінювання, обрання, переосмислення, формування власної системи етичних цінностей, світогляду. Він окреслює мотиви вибору професії, шляхів і способів оволодіння обраною спеціальністю (наприклад, тип навчальної діяльності: механічне запам'ятовування, вивчення й розуміння наданого матеріалу, робота з додатковими джерелами, участь у наукових гуртках, проведення глибоких наукових досліджень тощо). Серед моральних цінностей, значущих для майбутнього вчителя, варто назвати такі: любов до людей, відповідальність, совість, соціальна справедливість, рівність, доброта, такт. Проте перше місце серед усіх моральних цінностей посідає гуманізм, тобто любов до людей. Гуманізм майбутнього вчителя визначає мотивацію діяльності, ієрархію цілей та цінностей, формулювання мети й обрання шляхів її досягнення, або характер діяльності.

Ціннісно-орієнтаційний компонент трактуватимемо як такий, що містить початкову систему культурних, духовних, етичних, психологічних та інших цінностей, яка визначає спосіб взаємодії людини з суспільством та світом узагалі, формує світогляд особистості, впливає на рівень її культури. Цей компонент є простором існування аксіосфери особистості, тобто системи її цінностей.

Емоційно-особистісний компонент комунікативної культури передусім регулює формування особистісного смислу (складники – рефлексія й емпатія) та його емоційну реалізацію, що відіграє посутню роль у комунікативній підготовці студентів до професійної практичної діяльності. Усвідомлення, критичний аналіз та окреслення шляхів конструктивного вдосконалення своєї діяльності відбувається в процесі професійної рефлексії. Якщо рефлексія – це «принцип людського мислення, який спрямовує на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини», то професійна рефлексія доповнює названі характеристики конструкцією професійної діяльності майбутнього вчителя. Професійна рефлексія маркує ставлення спеціаліста до себе як до суб'єкта професійної діяльності. У разі недостатньо високого рівня рефлексії вчитель схильний наві'язувати учневі власний спосіб мислення та свої дії. Надмірна орієнтація «на себе», на власний спосіб мислення засвідчує невміння об'єктивно оцінювати й аналізувати власний стиль взаємодії.

Мовленнєво-комунікативний компонент комунікативної культури регулює та визначає комунікативну діяльність майбутнього вчителя; постає як набір мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, що реалізує комунікативний аспект комунікативної культури. Спілкування відіграє важливу роль у професійній діяльності майбутнього вчителя, оскільки є важливим інструментом технології навчання й виховання. Найбільш типові форми спілкування в педагогіці – формальне та неформальне спілкування. Формальне спілкування передбачає налагодження зв'язків із різними людьми.

Інтерактивно-діяльнісний компонент передбачає вияв комунікативної культури, апробованої в дії через інтерактивні методи навчання та засвоєної особистістю як найбільш ефективний чинник впливу на учня. Під час формування комунікативної культури майбутніх учителів, що охоплює розвиток умінь і навичок, значущих для професійного спілкування, а також особистісних якостей, необхідно залучати студентів до діяльності (навчальної, позанавчальної, виробничої практики, участі в проєктах, акціях тощо). Лише безпосередня участь у діяльності,

пов'язаний із формуванням комунікативної культури, може сприяти зацікавленості студентів до саморозвитку й підвищення її рівня. Можемо стверджувати, що комунікативна культура майбутнього учителя – обов'язкова в структурі його професійної діяльності.

Для розроблення структурних компонентів комунікативної культури майбутнього вчителя вагоме значення мають також критерії, показники й рівні її сформованості, за якими проходить оцінювання. Це зумовлене потребами підвищення якості освіти й вимогами до кваліфікації спеціаліста.

У дослідженні диференційовано критерії формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій: ціннісний, особистісний, мовленнєвий, інтерактивний. Визначаючи й доповнюючи один одного через вияв якостей та індикатори, вони характеризують якісний і кількісний аспекти професійності особистості студента.

Ціннісний критерій комунікативної культури передбачає врахування системи ціннісних орієнтацій і смислових настанов, які маркують спрямованість спілкування, притаманного майбутньому вчителю, спосіб включення у взаємодію з суб'єктами спілкування. Складники цього критерію базовані на системі цінностей професійної діяльності, що забезпечить сприятливе ставлення студента до професії майбутнього вчителя. Він вирізняється такими показниками: уміння сприймати та відчувати внутрішній стан партнера в спілкуванні; ініціативність у спілкуванні; наявність адекватних прийомів утримання уваги співрозмовника; наявність ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

Для окреслення наступного критерію формування комунікативної культури майбутнього учителя важливе розуміння

того, що емоції – один з основних механізмів внутрішньої регуляції процесів сприймання, розуміння й оцінювання суб'єктів та ситуацій спілкування. Це забезпечить сприятливе емоційне ставлення студента до професії майбутнього вчителя та її комунікативних засад. На підставі цього вважаємо за доцільне виокремити особистісний критерій сформованості комунікативної культури. Показниками критерію є самоставлення; емпатійність; самооцінка; самоконтроль.

Мовленнєвий критерій комунікативної культури передбачає наявність системи комунікативних знань, умінь, навичок. Для цього критерію характерні такі показники: наявність вербальних і невербальних засобів спілкування; нормативність мовлення; дотримання етичних норм спілкування.

Аналіз вияву в студентів – майбутніх учителів – диференційованих показників комунікативної культури за виокремленими критеріями дає змогу дослідити динаміку її формування й характеристику рівнів її розвитку. Рівень сформованості комунікативної культури майбутніх учителів передбачає якість сукупності зазначених вище критеріїв і показників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування комунікативної культури студентів вищого навчального педагогічного закладу – складний і багатоплановий процес, ефективність якого зумовлена взаємопов'язаними компонентами комунікативної культури майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційним; емоційно-особистісним; мовленнєво-комунікативним, інтерактивно-діяльнісним.

Список використаних джерел

1. Алексєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студента в умовах блокової організації навчання. – Київ, 1995. – 25 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Вдовина Т.О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування. – Журнал “Іноземні мови”, 2004. – №4.
4. Alderson Ch. J. Assessing Reading / Ch. J. Alderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 398 p.
5. Alderson J. C. Language Test Construction and Evaluation / J. C. Alderson, C. Clapham, D. Wall. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 310 p.
6. Coombe Ch. A Practical Guide to Assessing English Language Learners / Ch. Coombe, K. Folse, N. Hubley. – The University of Michigan Press, 2007. – 202 p.
7. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 264 p.

References

1. Alyeksyeyenko T. A. Formuvannya piznavalnoyi aktyvnosti studenta v umovakh blokovoyi orhanizatsiyi navchannya.[Formation of cognitive activity of a student in terms of block organization of education] – Kyiv, 1995. – 25 s.
2. Alekseyuk A. M. Pedagogika vyshchoyi osvity Ukrainy. Istoriya. Teoriya [Pedagogy of higher school]/ A.M. Alekseyuk – Kyiv: Lybid, 1998. – 560 s.
3. Vdovina T.O. Model navchannya maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy chytannya khudozhnikh tekstiv v aspekti mizhkul tumoho spilkuvannya.[Model of education of future teachers] – Zhurnal “Inozemni movy”, 2004. – №4.
4. Alderson Ch. J. Assessing Reading / Ch. J. Alderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 398 p.
5. Alderson J. C. Language Test Construction and Evaluation / J. C. Alderson, C. Clapham, D. Wall. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 310 p.
6. Coombe Ch. A Practical Guide to Assessing English Language Learners / Ch. Coombe, K. Folse, N. Hubley. – The University of Michigan Press, 2007. – 202 p.
7. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 264 p.

Матеріали статті отражають актуальную проблему - критериальный подход к формированию коммуникативной культуры будущих учителей средствами интерактивных технологий. Определена роль общения как один из важных инструментов профессиональной деятельности будущих учителей. Авторы статьи определяют, что формирование коммуникативной культуры студентов высшего учебного педагогического заведения - сложный и многоплановый процесс, эффективность которого обусловлена взаимосвязанными компонентами коммуникативной культуры будущих учителей: ценностно-ориентационным; эмоционально-личностным; речевой коммуникативным, интерактивно-деятельностным.

Ключевые слова: критериальный подход, коммуникативная культура, интерактивные технологии, будущие учителя, общение.

The article throws light upon the urgent problem - the criterion approach to the formation of communicative culture of future teachers by means of interactive technologies. The role of communication is identified as one of the important tools of future teachers' professional activity. Future teachers must have significant professional communicative potential. This quality affects the nature of their communication and consists of communicative qualities that mark the development of the ability to communicate; communicative abilities, the ability to have an initiative in

communication, the ability to emotionally respond to the status of partners in communication, the ability to self-stimulation and mutual stimulation in communication; communicative competence, knowledge of rules and rules of communication. In the context of the formation of communicative culture, future teachers consider the value-orientation component communicative culture involves the communicative experience of the outlook of the individual, which consists in actively reflecting its reality in the form of linguistic and sensual images, the ability to predict the activity, to give it a purposeful value-oriented character. The authors of the article determine that the formation of communicative culture of students of higher educational institutions is a complex and multifaceted process, the effectiveness of which is due to the interconnected components of communicative culture of future teachers: value-oriented; emotional and personal; speech-communicative, interactive-activity.

Key words: criterion approach, communicative culture, interactive technologies, future teachers, communication.

УДК 347.78.034

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-197-199

Врабель Томаш Томашович,

кандидат філологічних наук, доцент,

Закарпатський Угорський Інститут імені Ференца Ракоці II, м. Берегово

ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ПОСЕРЕДНИКІВ У МІЖКУЛЬТУРНИЙ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню проблеми професійної підготовки перекладачів, які виконують функцію посередників у комунікації представників відмінних лінгвокультур. Огляд наукової літератури містить визначення терміна «переклад» провідних дослідників-перекладознавців. Автор надає комплекс знань і вмінь, яким повинен володіти майбутній перекладач-посередник для уникнення непорозумінь і комунікативних збоїв у міжкультурній комунікації. Надається визначення міжкультурного посередника, ключові компоненти його формування та його функції у процесі міжкультурної комунікації. У статті зазначається, що у процесі навчання майбутніх перекладачів слід загострювати увагу на можливі комунікативні збої на графічному, фонетичному, морфологічному та лексичному рівнях. Автор доходить висновку, що методику викладання англійської мови студентам-перекладачам слід збагатити шляхом активного залучення у проблемні ситуації міжкультурної комунікації.

Ключові слова: переклад, лінгвокультура, міжкультурна комунікація, перекладач-посередник, комунікативні збої.

Постановка проблеми. Комунікація незалежно від виду можлива між представниками одних і тих самих або різних культур і мов. У міжкультурній комунікації (далі – МК) виникають проблеми взаєморозуміння між людьми з різним культурним досвідом. Кожен учасник може інтерпретувати повідомлення іншого відповідно до власних культурних звичаїв та очікувань. Якщо різниця між культурними звичаями комунікантів значна, імовірно хибне тлумачення думок та їх неповноцінне розуміння, що може зірвати комунікацію. МК вивчає як спілкуються люди з різним культурним походженням і як вони себе поведуть у такій комунікації. Люди, які спілкуються різними мовами, потребують спільну мову, яка допомогла б їм розуміти один одного. У таких випадках можливим способом здійснення комунікації є переклад.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Термін «переклад» немає уніфікованого визначення. А.В. Федоров розглядає переклад як «мовленнєвий твір у його співвідношенні з оригіналом у зв'язку з особливостями двох мов й належністю матеріалу до певних жанрових категорій». Автор пояснює, що «перекласти – це виразити вірно й повно засобами однієї мови те, що вже виражене раніше засобами іншої мови» [6, с. 10].

Я.І. Рецкер вважає, що «Завдання перекладача – передати засобами іншої мови цілісно й точно зміст оригіналу і при цьому зберегти його стилістичні й експресивні особливості. «Цілісність» перекладу слід розуміти як єдність форми й змісту на новій мовній основі. Якщо критерієм точності перекладу є тотожність інформації різними мовами, то цілісним (повноцінним або адекватним) можна визнати лише такий переклад, який передає цю інформацію рівноцінними засобами. Іншими словами, на відміну від переповідання, переклад повинен передавати не лише те, що виражено оригіналом, але й те як це виражено у ньому. Ця вимога стосується як перекладу усього тексту, так і окремих його частин» [4, с. 10].

А.В. Алексєєва визначає переклад як «діяльність, яка полягає у нормативному перекодуванні тексту, створеного однією мовою, у текст іншою мовою. Ця діяльність здійснюється перекладачем, який творчо обирає варіант залежно від варіативних ресурсів мови, виду перекладу, завдань перекладу, типу тексту і під впливом власної індивідуальності; переклад – це також і результат описаної вище діяльності» [1, с. 7]. Переклад – це акт не лише лінгвістичний, але й культурний, акт комунікації на межі культур. Процес перекладу завжди передбачає два аспекти – мову й

культуру, оскільки вони взаємопов'язані. Мова не лише виражає культурну реальність, але й надає їй форму. Смісл перекладу зрозумілий у тому випадку, якщо він узгоджується з культурним контекстом, у якому він вживається.

Отже, для успішного виконання перекладачем його посередницьких функцій йому, крім власне мовних знань і відповідних професійних навичок, необхідно володіти елементами «культурного тезаурусу» обох мовних спільнот, які контактують в акті комунікації. Найскладніша проблема для перекладача – це засвоєння культури, оскільки людина, яка виросла в іншому середовищі, не могла набути елементарні культурно-поведінкові стереотипи.

Мета статті: визначення поняття «переклад» в аспекті міжкультурної комунікації, виділення функцій перекладачів у міжкультурній комунікації, виявлення необхідних знань і навичок майбутніх перекладачів, а також опис методики викладання іноземної (англійської) мови студентам-перекладачам.

Результати дослідження. Процес професійної підготовки майбутнього перекладача повинен максимально враховувати вимоги діяльності студента як посередника в МК. Для досягнення цієї мети необхідно оволодіти двома взаємопов'язаними комплексами знань і вмінь, які умовно можна позначити як поведінково-процесуальний та матеріально-змістовий.

Перший комплекс містить прийняті в іншомовній культурі норми комунікативної поведінки – специфіку встановлення й підтримки зорового й голосового контакту, міміка, жести, пози, голосові модуляції та ін. Важливе місце у цьому комплексі займає тактика ведення діалогу – припустимість реплік й заперечень під час розмови із співрозмовником, а також способи невербального вираження уваги, згоди, сумніву та ін. З'єднувальною ланкою між двома комплексами є мовленнєві стереотипи загально-комунікативного призначення – привітання, звертання, моделі питання-відповідь, стандартизовані способи вираження емоцій (наприклад, задоволення, радість, жаль, розчарування, здивування), а також засоби вираження прохання, наказу, підпорядкування, відмови та інших способів прагматичного впливу.

Другий комплекс містить знання специфічних предметів, явищ і процесів, які характерні для способу життя й інтелектуального арсеналу носіїв мови, яка вивчається. Ці знання передбачають не лише засвоєння семантики відповідних одиниць, але й властивих їм конотацій, а саме лінгвокраїнознавчих конотацій

– побутових, історичних, фольклорно-літературних, суспільно-політичних, релігійно-етичних та природно-географічних.

Переклад як вид МК підпорядковується таким законам теорії комунікації: будь-яка інформація проходить через індивідуальну свідомість людини, несе відбиток її індивідуальності і, як результат, інформація на вході й виході неідентична [3, с. 72]. Ця неідентичність у процесі перекладу призводить до культурологічної лакунації й міжкультурної асиметрії. Асиметрія МК є результатом відмінності концептів та їх цінності в концептуальній та мовній картинах світу представників різних лінгвокультур. У процесі МК основне завдання перекладача полягає в адекватній трансляції національної специфіки мов і культур, поєднанні кодів і концептів між культурами й заповненні міжконцептуального семантичного простору. Ю.А. Сорокін відзначає, що переклад є вираженням «семіотичного досвіду однієї лінгвокультурної спільноти знаковими засобами іншої лінгвокультурної спільноти» [7, с. 31]. Мовна МК може відбуватися відповідно до таких моделей:

1. прямий контакт носія однієї лінгвокультури з носієм іншої лінгвокультури;
2. контакт носіїв двох лінгвокультур за допомогою «міжкультурного посередника»

Необхідність реалізації міжкультурного підходу до вивчення іноземної мови була обґрунтована у дослідженнях концепції безперервної лінгвістичної освіти й необхідності здійснення міжкультурного підходу в іноземній професійній комунікації. Процес перекладу є глобальним процесом, який містить всю сукупність окремих технологічних операцій, від власне лінгвістичних (вибір значення слова, вибір граматичної конструкції, стилістичних норм) до операцій аналізу й синтезу гносеологічних, соціальних, психологічних, прагматичних та інших факторів вербального комунікативного акту.

Міжкультурний посередник – це мовна особистість, яка шляхом вивчення мов пізнала особливості різних культур та їх взаємодію. Перекладач або посередник МК – лінгвістично підготовлений тип комуніканта, який володіє культурно-обумовленою картиною світу й системою цінностей, який здатний до міжкультурної трансформації із урахуванням вербальних і невербальних особливостей представників різних культур. На формування перекладача нового покоління – міжкультурного посередника – впливає розвиток лінгвокультурології, лінгвокогнітології, когнітивної лінгвістики та інших галузей гуманітарного знання. С. Бокнер визначає міжкультурного посередника (mediating person – термін Бокнера) як особистість, що функціонує в транснаціональній ролі, звертається до транскультурної групи й отримує транскультурну соціальну підтримку. Дослідник стверджує, що переклад передбачає точну передачу культурних моделей від одної групи до іншої [8].

Ключовим компонентом формування багатомовної й полікультурної особистості є оволодіння певним рівнем комунікативної компетенції, яка включає лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, міжособистісну та міжкультурну. А.Б. Бушев вважає, що «сучасний перекладач повинен також володіти такими професійними компетенціями: аналітичною, креативною, емоційною, а також вмінням розпізнавати й продукувати тексти двома контактними мовами» [2, с. 7].

У підготовці майбутнього перекладача, здатного здійснювати МК, особливу увагу слід приділяти досягненню такої якості мовної особистості, яка дозволить їй вийти за межі власної культури і набути властивості міжкультурного посередника і не

втратити при цьому власну культурну ідентичність. Г.Г. Слишкін виділяє три функції міжкультурних посередників у процесі МК:

- 1) функція перекладу, тобто перенесення семіотичного досвіду в іншу культурну знакову систему із дотриманням максимальної відповідності жанрових, стилістичних і тональних особливостей вихідного тексту;
- 2) функція коментування, тобто описової передачі смислів іншомовного тексту через неможливість прямого жанрового, стилістичного й тонального перекладу. Неперекладність смислів може бути пов'язана з етнічною специфікою мислення, відмінних пресупозицій (реалій, фонових знань), семантичними невідповідностями (лакунарна лексика, гра слів);
- 3) функція цензури, тобто узгодження смислів й мовних форм іншомовного тексту з моральними й ідеологічними ціннісними домінантами цього суспільства.

Навчаючи майбутніх перекладачів слід загострювати їхню увагу на тому, що під час виконання зазначених вище функцій у процесі МК можуть виникати комунікативні збої пов'язані з, наприклад, вербальними перешкодами. Вербальні невдачі можуть виникати на різних рівнях: графічному, фонетичному, морфологічному та лексичному. Лексичний рівень перешкод містить: міжмовну паронімію (або «хибні друзі перекладача»), іншомовні реалії, евфемізми, фразеологізми з національно-маркованими одиницями, безеквівалентну лексику, вигукі, конотації й асоціації, пов'язані з прецедентними текстами та ін. [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для адекватного перекладу у процесі МК недостатньо лише знання значення слів, граматичних і правил вимови. Адекватна передача мовленнєвої та комунікативної поведінки вимагає також знати прийняті в цій мовній культурі норми й ролі соціальної поведінки, ціннісні параметри, дискурсивні стратегії й когнітивні моделі. У процесі навчання майбутні перекладачі повинні навчитися: виступати в ролі посередника між представниками власної та іншомовної культури, вміти обирати й реалізувати комунікацію із урахуванням конкретної ситуації та ін. Виділимо такі необхідні знання й навички майбутнього перекладача-посередника для здійснення успішної МК: відкритість до сприйняття й пізнання іноземної культури; наявність комунікативної інтенції; володіння не лише мовою, але й низкою комунікативних засобів, їх правильний вибір залежно від ситуації реалізації перекладу (стиль, жанр, тон та ін.); забезпечення високого ступеня експліцитності для уникнення відмінностей пресупозицій, фонових знань та ін.; наявність не лише загальнокультурних знань, але й специфічних, пов'язаних з історичними, географічними, національними, соціальними та іншими факторами; володіння вербальними й невербальними моделями поведінки, які прийняті як у власній, так і в іноземній лінгвокультурній спільноті; вміння подолати комунікативні перешкоди.

Методику викладання іноземної мови (англійської) студентам-перекладачам слід доповнити методами активного залучення у ситуації МК: імітаційні й ділові ігри, перекладацькі комунікативно-ситуаційні тренінги, які дозволяють застосовувати засоби мови для передачі культурних смислів у конкретних ситуаціях МК.

Таким чином, всебічний розвиток комунікативно-компетентної, полікультурної, багатомовної особистості майбутнього перекладача й підготовка активного посередника, готового до міжособистісної, інтертекстуальної та інтердискурсивної комунікації у перекладі стає основним принципом професійної підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – СПб., 2008. – 347 с.
2. Бушев А. Б. Языковая личность профессионального переводчика: научное издание / А.Б. Бушев. – Тверь: ООО «Лаборатория деловой графики», 2010 — 265 с.
3. Кушнина Л.В., Силантьева М.С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник Пермского ун-та. – 2010. Вып. 6 (12). – С. 71-75.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М., 2007. – 244 с.

5. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов. – М.: Academia, 2000
6. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Фёдоров. – М., 1983. – 115 с.
7. Шаховский В.И., Сорокин Ю. А., Томашева И.В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). Волгоград., 1998.
8. Bochner S. Problems in culture learning. S. Bochner, P. Wicks (Eds.), Overseas students in Australia, New South Wales University Press, 1972.

References

1. Alekseyeva I.S. Vvedeniye v perevodovedeniye / I.S. Alekseyeva. – SPb., 2008. – 347 s.
2. Bushev A. B. Yazykovaya lichnost' professional'nogo perevodchika: nauchnoye izdaniye / A.B. Bushev. – Tver': OOO «Laboratoriya delovoy grafiki», 2010 - 265 s.
3. Kushnina L.V., Silant'yeva M.S. Yazykovaya lichnost' perevodchika v svete kontseptsii perevodcheskikh prostranstva // Vestnik Permskogo universiteta. - 2010. Vyp. 6 (12). - S. 71-75.
4. Retsker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika / Ya.I. Retsker. - M., 2007. - 244 s.
5. Slishkin G.G. Lingvokul'turnyye kontsepty pretsedentnykh tekstov. - M. : Academia, 2000.
6. Fedorov A.V. Osnovy obshchey teorii perevoda / A.V. Fodorov. - M., 1983. - 115 s.
7. Shakhovskiy V.I., Sorokin Yu.A., Tomasheva I.V. Tekst i yego kognitivno-emotivnyye metamorfozy (mezhkul'turnoy ponimaniye i lingvoekologiya). Volgograd., 1998.
8. Bochner S. Problems in culture learning. S. Bochner, P. Wicks (Eds.), Overseas students in Australia, New South Wales University Press, 1972.

Статья посвящена исследованию проблемы профессиональной подготовки переводчиков, которые выполняют функцию посредников в коммуникации представителей различных лингвокультур. Анализ научной литературы включает дефиницию термина «перевод» ведущих исследователей переводоведения. Автор предлагает комплекс знаний и умений, которыми должен владеть будущий переводчик-посредник для предотвращения недоразумений и коммуникативных сбоев в межкультурной коммуникации. Дается определение межкультурного посредника, ключевые компоненты его формирования и его функции в процессе межкультурной коммуникации. В статье указано, что в процессе обучения будущих переводчиков необходимо заострять внимание на возможные сбои на графическом, фонетическом, морфологическом и лексическом уровнях. Автор приходит к заключению, что методику преподавания английского языка студентам-переводчикам следует дополнить путем активного включения в проблемные ситуации межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: перевод, лингвокультура, межкультурная коммуникация, переводчик-посредник, коммуникативные сбои.

Intercultural communication often presupposes misunderstanding between people from different linguocultures. If the difference between cultural traditions is significant, messages can be misinterpreted. The term “translation” has no unified definition, but the general idea is that not only the denotation is to be translated from one language into another but also connotations including stylistic and expressive components of meaning. Translation is viewed both as a linguistic and cultural act for language and culture are inseparable. Thus, the translator as a mediator should have linguistic awareness and cultural thesaurus of both languages. Translator’s professional training ought to include: norms of communicative behaviour, strategies and tactics of conducting a dialogue, speech stereotypes, linguistic and country-specific connotations related to household, history, folklore, literature, social, political, religious, ethical, and other peculiarities. Intercultural mediator is a person who studied the peculiar character of two different cultures via learning the two relevant languages. His communicative competence is to include linguistic, sociolinguistic, discourse, interpersonal, and intercultural types of competence. Intercultural mediators perform the following three functions: translation, commenting, i.e. descriptive rendering of foreign text senses, and censure, i.e. ethical issues to be considered in a particular culture. In the course of teaching translators-to-be, instructors should stress that in intercultural communication communicative failures often occur on graphical, phonetical, morphological, and lexical levels. The author specifies the knowledge and skills a translator-mediator must have to conduct efficient intercultural communication: openness to perception of the foreign culture, communicative intention, both linguistic and background historical, geographical, national, social knowledge. The methods of teaching English to translators-to-be ought to include active introduction into intercultural situations, like imitation and business games, translation practice in communicative situations that enable students to render cultural senses in concrete intercultural situations.

Key words: translation, linguoculture, intercultural communication, translator-mediator, communicative failures.

УДК 316.641

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-199-204

Зобенько Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького», м. Черкаси

ВПРОВАДЖЕННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

У статті розглянуто сучасні підходи до визначення поняття коучинг, педагогічний коучинг. Обґрунтовано особливості впровадження коучингових технологій у процес підготовки фахівців психолого-педагогічної сфери у вищій школі. Акцентовано на провідній ролі особистості викладача у процесі здійснення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Описано трансформацію цілей викладача як коуча, розглянуто специфіку організації суб'єктів навчально-виховного процесу у ЗВО із використанням елементів коучингу. Узагальнено, що коучингова технологія сприяє удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери.

Ключові слова: коучинг; педагогічний коучинг; професійна підготовка майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери; принципи реалізації коучингової технології; розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців; індивідуальна траєкторія власного професійного розвитку.

Постановка проблеми. Якість модернізації сучасної вищої освіти багато в чому залежить від характеру протікання інноваційних процесів і визначається особливостями інновації, інноваційним потенціалом середовища і педагогічного колективу.

Адаптація вищої школи до нових умов у соціальному, економічному, політичному житті може відбутися лише на основі позитивного ставлення до особистості студента, розкриття його можливостей.

У контексті досліджуваної проблеми важливим, на наш погляд, є впровадження в освітній процес вищої школи коучингової технології, яка підвищуватиме рівень компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери, забезпечить розвиток ціннісної сфери особистості студента, ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У науковій літературі репрезентовано значну кількість поглядів стосовно впровадження коучингу. Коучинг, як чинник розкриття потенціалу особистості у підвищуваних галузях діяльності досліджували Т. Голві, М. Аткинсон, М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та ін. Серед українських учених, які досліджували проблеми коучингу як ефективної технології професійного та особистісного розвитку, треба виділити П. Безручко, Т. Борову, Г. Єльнікову, Н. Зирянову, В. Радкевич, О. Рибіну, І. Рибкіна, С. Симодейко, С. Хамаганову, О. Цибіну.

Роль та особливості впровадження коучингової технології у освітню діяльність стали об'єктом уваги таких зарубіжних науковців, як А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колег та вітчизняних, як Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, Н. Гордієнко, К. Замятіна, Т. Кравцова, О. Нежинська, С. Романова, О. Рудницьких, В. Сидоренко, Т. Тименко, Т. Чернова, С. Шевчук та ін.

Мета статті: теоретичне обґрунтування сутності освітнього коучингу та особливостей його впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває проблема підготовки фахівців психолого-педагогічної, здатних виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні. У контексті сучасних освітніх змін досить дієвою є технологія коучингу.

«Коучинг» (coaching) з англійської дослівно – навчати, тренувати, надихати. Створений на перетині психології, менеджменту, філософії і логіки, коучинг є універсальним інструментом для розкриття внутрішнього потенціалу людини. Як зазначає М. Дауні, коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчання і розвитку іншої людини [1, с. 3]. Методологія коучинга виходить з того, що людина від природи безмежно талановита та володіє великим потенціалом, який не реалізується нею в повній мірі.

Коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості [2, с.5]. Коучинг став предметом зацікавленості західних та українських освітян, як інтерактивна освітня технологія.

Коучинг у вищій школі, на думку С. Романової [3, с. 83], є принципово новим напрямом у педагогічній науці й практиці, в основу якого покладено формулювання і максимально швидко досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвитку і вдосконалення необхідних здібностей і навичок. Як відзначає О. Нежинська, В. Тименко [2, с.27], коучинг освіти – це інструмент підвищення ефективності взаємодії в системі освіти в цілому, у всіх напрямках: педагог-студент, педагог-адміністрація, педагог-педагог (мотиваційний чинник при цьому – повага, значимість кожного, ріст і розвиток). Р. Парслоу обґрунтовує коучинг, як процес, який сприяє реалізації навчання та розвитку а, отже, удосконаленню компетентності та професійних навичок того, хто навчається [4, с. 57]. На думку Т. Борової, освітній коучинг – це система заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками наочно-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності так і підвищення якості навчання, що, у свою чергу, призведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу [5].

Головним елементом освітнього коучингу є встановлення цілей та визначення шляхів їх реалізації, на основі чого розкривається можливість бачення перспективних цілей, що є також безпосередньою умовою успішних коучингових процедур [5]. С. Голіад і Т. Чернова, розглядають педагогічний коучинг як технологію постійного вдосконалення професіоналізму педагогічного працівника, що сприяє ефективній партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення ними цілей, забезпечення самостійності та ефективності в прийнятті рішень особистісного та професійного характеру [6, с. 107].

Отже, коучингова технологія ґрунтується на основі постановки цілі та максимально швидкому просуванні до її реалізації засобами мобілізації внутрішнього потенціалу особистості студента, освоєння передових стратегій досягнення результату, розвитку й удосконалення необхідних при цьому вмінь і навичок. Метою коучингу в професійній освіті є розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; розвиток майбутнього фахівця через діалог, що має конструктивний та професійно-орієнтований зміст; досягнення високого рівня відповідальності й усвідомлення всіма учасниками коучингу [7, с.279].

Здійснений аналіз наукової літератури [2; 7; 8] дає можливість стверджувати, що педагогічний коучинг розглядається науковцями як: інноваційна педагогічна технологія, що полягає не в передачі знань від викладача до студентів, не в наданні їм готових рекомендацій і порад, а насамперед у мотивації на самостійний творчий пошук розв'язання поставленої перед ними проблеми, розкритті їх внутрішнього потенціалу, допомозі на шляху самостійного освоєння нових знань, умінь і навичок, у формуванні уміння вчитися; безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату; партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає досягати значних результатів у різних сферах життєдіяльності; модель взаємодії суб'єктів, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації і відповідальності, як у себе, так і у студентів: «вчиться сам і вчить інших»; потужний засіб формування самоосвітньої компетентності, яка на сьогоднішній день стає невід'ємною складовою професійної компетентності студентів будь-яких спеціальностей; засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень в будь-якій складній для неї ситуації; особливе підтримуюче ставлення до студента, згідно з яким він сам досягає своєї мети, сам вирішує проблеми, реалізуючи власні здібності і можливості; вид індивідуальної підтримки особистості, що ставить своїм завданням професійне і особистісне зростання, підвищення персональної ефективності.

Педагогічний коучинг є феноменом освітнього процесу, що побудований на мотивуючій взаємодії, в якому викладач створює спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу студента для досягнення ним значних для нього цілей в оптимальні терміни, в конкретній предметній галузі знань.

Дослідники розрізняють два основних напрями використання коучингу в системі освіти: супровід учнів під час освітнього процесу (здебільшого у вищій школі та післядипломній освіті); підтримка управлінської діяльності та організаційних змін у освітніх закладах всіх типів [9]. Ми погоджуємося з думкою автора [10, с. 175], що впровадження коучингу в педагогічний процес передбачає наступне: системний супровід студента, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей в конкретні терміни, в результаті чого у суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко і ефективно реагувати в критичних ситуаціях; систему взаємодії з коучем, із самим собою, з навколишнім світом; допомагає особистості в пошуку її власних рішень в складній для неї ситуації; взаємодію суб'єктів, завдяки якій коуч - викладач підвищує рівень мотивації і відповідальності, як у себе, так і у студентів; особливе підтримуюче ставлення до студента, згідно з яким він сам досягає своєї мети, сам вирішує проблеми, реалізуючи власні здібності і можливості.

Освітній коучинг саме і є методологічною основою, що забезпечує рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини учасників

навчального процесу, створює ефективні психолого-педагогічні умови для формування фахівця, здатного ефективно реалізувати власний особистісний потенціал. Зміст коучингу розкривається через принципи, стадії процесу, стилі й техніки.

Зокрема, вченими [2; 3; 4; 7; 11; 12] визначено наступні принципи, якими керується вчитель-наставник у процесі взаємодії з вихованцем (принципи усвідомлення і відповідальності; єдності і взаємодії; гнучкості; партнерства; ієрархічності розвитку), дотримання яких сприяє вдосконаленню і максимально ефективному використанню особистісних якостей студентів, стимулює їх до більш глибокого усвідомлення своїх цілей, ресурсів і обмежень, допомагає визначити напрям професійного розвитку. Як результат, професійна навчальна діяльність є більш персоналізованою, спільною та цілеспрямованою.

Базуючись на результатах наукового пошуку [2; 3; 7; 8; 11; 12] з'ясовано, що у процесі підготовки фахівців ефективним є включення в освітній процес коучингової технології, яка впливає на організацію безпосередньо навчального процесу: сприяє реалізації студентоцентрованого підходу до організації навчання у вищій школі, допомагає подолати шаблонність та одноманітність у навчанні; сприяє мотивації та активізації навчальної діяльності студентів, забезпечуючи при цьому таку систему її організації, яка цілком відповідає логіці засвоєння знань; слугує чинником формування інтересу студентів до навчання, активізації їх самостійної пізнавальної діяльності, комунікативних здібностей, креативності; дозволяє викладачеві відстежувати (а за необхідності коригувати) «траєкторію» особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців; сприяє створенню партнерських стосунків, особливої взаємодії між викладачем і студентами; створенню своєрідного підтримуючого середовища, адже підтримка і визнання успіхів студентів як з боку викладача коуча, так і з боку одногрупників – це потужний стимул самовиховання і саморозвитку; передбачає системний супровід студента, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей в конкретні терміни, в результаті чого у суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко і ефективно реагувати в критичних ситуаціях; сприяє формуванню активної творчої особистості, яка не тільки наділена багажем необхідних компетентностей, а й здатна їх примножувати та креативно використовувати на практиці; сприяє розкриттю потенціалу людини, розвитку її професійних та особистих якостей завдяки чому розвиваються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та покращують якість життя людини в цілому; сприяє вдосконаленню і максимально ефективному використанню особистісних якостей студентів; допомагає розібратися у власних можливостях, вчить використовувати їх із максимальною для себе користю та перспективою, вчить розумно організовувати життя; стимулює студентів до більш глибокого усвідомлення своїх цілей, ресурсів і обмежень; допомагає визначити напрям розвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема.

Досвід нашої роботи переконує у тому, що використання коучингової технології у професійній підготовці майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери забезпечує системний педагогічний супровід студента, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього особистісних та професійних цілей у конкретні терміни; створює умови для культурно-виховного та наукового співробітництва, що допомагає досягти значних результатів у різних сферах життєдіяльності; створює безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу майбутнього фахівця для досягнення максимального результату та формує мотивацію до використання технології коучингу в подальшій психолого-педагогічній діяльності.

Слід наголосити, що активізація формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери у вищій школі на основі коучингової технології зумовлює перебування організації всього освітнього процесу та вимагає докорінної зміни педагогічної позиції як викладача, так і студентів. У процесі

здійснення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, провідна роль належить особистості викладача, оскільки будучи професіоналом у своїй галузі, він має сприяти створенню високого професійного рівня у студента, професійного усвідомлення власної діяльності, розвитку відповідальності за результати власної діяльності. При цьому обов'язок викладача-коуча – якнайкраще визначити особистісний потенціал кожного зі студентів і на цій основі спрогнозувати подальший його розвиток, мотивувати, координувати, контролювати й спрямовувати навчальну діяльність студентів, будучи при цьому рівноправним партнером із навчальною комунікації, який лише підготує студентів до досягнення бажаної мети, поступово закладає підвалини до успішного виконання ними майбутньої професійної діяльності. Головний обов'язок студента – взяти на себе відповідальність за виконання поставленого коучем завдання та отримані результати.

Коучинг – це свого роду партнерство, і для того, щоб взаємодія коуча й студентів була продуктивною, необхідні відповідність і довіра партнерів. Особистісний контакт і довіра між коучем і студентами є обов'язковою умовою. Вважаємо, що коучинг як технологія підтримки індивідуального розвитку студента може стати основним методом роботи викладачів з метою реалізації індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери. Використання методу коучингу у професійній підготовці майбутнього фахівця психолого-педагогічної сфери забезпечить реалізацію індивідуального маршруту його розвитку на основі партнерства. Підкреслимо, що мотивація до співпраці в системі коучинг – це потреба у змінах. Виходячи з вище зазначеного, загальну основу коучингу можна описати декількома складовими: партнерство; розкриття потенціалу; результат.

Сучасні наукові розвідки свідчать, що у майбутнього фахівця розвивається здатність за допомогою коучингових технологій будувати індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку, спрямованого на удосконалення власних професійних компетенцій, вмінь, потенціалу, креативності. Перенесений у навчальне середовище, коучинг забезпечує набір методик для формування важливих самоосвітніх умінь особистості, а саме: виокремлення, аналізу, подолання труднощів і проблем, які виникатимуть у процесі навчання; ефективного спілкування та навчання в колективі, групі, соціальних мережах; організаторських і управлінських умінь; умінь самоаналізу та самомотивації тощо. Усі ці уміння становлять основу самоосвітньої компетенції майбутнього фахівця, яка є одним із проявів і показників соціальної та професійної зрілості особистості.

Зокрема Н. Горук [13, с. 101], у структурі самоосвітньої компетентності виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісна складова полягає у формуванні свідомого прагнення до особистісного і професійного вдосконалення, готовності до неперервного навчання впродовж життя, розвиток емоційно-вольових механізмів щодо подолання труднощів під час самоосвітньої діяльності. Когнітивний компонент полягає в оволодінні знаннями про самоосвіту, формуванні умінь самостійного пізнавального пошуку. Діяльнісна складова передбачає засвоєння студентами умінь організовувати і регулювати самоосвітню діяльність, а рефлексивна – у формуванні умінь самоаналізу та самокорекції, розвитку умінь самооцінки і самоконтролю своєї пізнавальної діяльності.

Застосування технології коучингу дозволяє інтегрувати більшість перелічених вище компонентів, особистість стає мотивованою, усвідомлює важливість поставлених завдань для досягнення особистих цілей; самостійно обирає методи і засоби вирішення завдань, які максимально підходять для виконання поставленої задачі; усвідомлено бере на себе відповідальність за кінцевий результат.

Важливо підкреслити, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери за допомогою технології коучингу передбачає певний алгоритм дій: прояснення поставлених цілей і завдань (при цьому визначається

спрямованість майбутнього матеріалу, його завдання і способи застосування на практиці); визначення способів досягнення поставленої мети; етап планування ефективних дій для досягнення поставленої мети; етап завершення (рефлексії).

Зазначимо, що педагогічний коучинг має особливості, які забезпечують його ефективність: здійснювана в рамках коучингових процедур взаємодія є розвиваючою і виконує стимулюючу й підтримуючу функції. Стимулююча функція полягає в активізації процесу пізнання і самопізнання, накопиченні досвіду пізнання себе у контексті професійної психолого-педагогічної діяльності. Підтримуюча функція забезпечує супровід студента в розвитку професійної компетентності. Кожне проведене заняття у рамках педагогічного коучингу включає три компоненти: початок заняття, основна частина заняття, підведення підсумків заняття. Початок заняття передбачає рефлексію досвіду, отриманого на попередньому занятті; узгодження цілей і завдань заняття, а також використання вправ, спрямованих на створення сприятливої емоційної атмосфери й установку на активну діяльність. Зміст основної частини заняття визначається цілями і завданнями конкретної теми. У процесі підведення підсумків вивчення теми аналізується ступінь досягнення поставлених завдань; обговорюється перспектива наступного заняття.

Заняття побудовані так, що припускають, поряд із розглядом певного змісту, обговорення ціннісних засад професійної діяльності, актуальності й значущості професії на сучасному етапі розвитку суспільства; модульний підхід до організації структури змісту педагогічного коучингу, який дає змогу: розробити системну модель презентації змісту програми із врахуванням цілісності та автономності її структурних одиниць, забезпечити усвідомлений характер засвоєння інформації як на рівні мети, так і на рівні завдань, створити систему міжособистісної психолого-педагогічної взаємодії, засновану на інтеграції процесу навчання, самостійної роботи в контексті програми навчальних дій.

Таким чином, навчання реалізує не тільки функцію передачі студентам знань і навичок, але і реалізує функцію стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомленості, розкриття потенціалу майбутнього фахівця психолого-педагогічної сфери, що дозволяє зробити процес викладання більш цікавим і ефективним. Доцільно зазначити, що використання коучингових технік як педагогічних технологій відкриває нові перспективи в сучасній освіті, в їх основі лежить постановка і максимально швидке досягнення запланованих завдань шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу коуча і того, хто навчається, освоєння передових стратегій отримання результату [2; 5; 6]. Застосування коучингових технік у навчанні значно залежить від рівня підготовленості студента, стилю коучингу. Практика освітнього коучингу свідчить, що найбільш корисною технікою для роботи зі студентами є «спіраль практики», яка сприяє формуванню навичок під час проходження виробничої психолого-педагогічної практики та складається з окремих стадій: первинного пояснення й демонстрації; рефлексії результатів навчання, досягнутих на початковому етапі; формування конкретних висновків стосовно прогресу навчання, досягнутого в напрямі кінцевої мети; планування подальшої практики. Після цього процес починається знову й триває по спіралі, що призводить до вищих шаблів опанування певними знаннями та практичними навичками.

З метою формування професійних навичок більш доцільною є «структурна» техніка (розробка структури відповідної психолого-педагогічної компетентності, тобто переліку навичок і особистих рис, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності).

Отже, досвід засвідчує, що техніки коучингу істотно підвищують ступінь усвідомленості і мотивації майбутньої психолого-педагогічної діяльності, дозволяють намітити конкретні дії для підвищення її ефективності. У контексті технології коучингу доцільно виокремити найбільш раціональні методи, використання яких сприяло підвищенню рівня знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін: метод конкретних психолого-педагогічних ситуацій; метод активного емоційного стимулювання навчання;

метод створення ситуації пізнавальних суперечок, створення ситуації пізнавального виклику, змагання, «мозаїка»; метод проєктів; метод створення сприятливої психологічної атмосфери; метод діагностування.

Важливе значення має використання у педагогічному коучингу методів організації рефлексивної діяльності учасників. Методи організації цієї діяльності забезпечують: формування здатності учасника до самостійного підтримання в собі інтересу до професійної діяльності, а також здатності сприймати всю інформацію і діяльність з її засвоєння крізь призму необхідності розвитку професійної компетентності. Методи створення сприятливої психологічної атмосфери виконують декілька завдань. Поряд з тим, що дані методи спрямовані на формування професійно важливого уміння регулювати свій емоційний стан, вони сприяють зняттю втоми, що виникає в процесі заняття і побудові позитивних взаємовідносин між учасниками в соціально-психологічній площині. Методи діагностування є комплексом підібраних діагностичних методик, що дають змогу студентам визначити свої особистісні якості, рівень самооцінки, системи цінностей, професійної й освітньої мотивації. Саме активні методи дають змогу, з одного боку, ефективно організувати процес обговорення того чи іншого теоретичного аспекту в рамках теми заняття, з іншого – створюють умови для розвитку індивідуальних умінь і навичок: самоорганізації; самоменеджменту; аналізу й оцінювання власної діяльності, збору та аналізу інформації; отримання нового знання; умінь і навичок роботи в команді; організації діяльності команди, співпраці, конструктивної участі в роботі команди й прийняття командного рішення; умінь і навичок спілкування: прийняття інформації, постановки питань, аргументації; усній та письмовій презентації результатів роботи.

Основною рушійною силою технології коучингу є те, що в процесі застосування відповідних методів у майбутнього фахівця формується віра у власні сили, технологія самокоучингу. Досвід показує, що у процесі викладання навчальних дисциплін важливо забезпечувати майбутнім фахівцям право вибору теми творчої та наукової роботи, форми її виконання і захист, заохочувати власну самооцінку, його аргументи, висновки. Так, в межах навчальних дисциплін студенти формують індивідуальну освітню програму, траєкторію власного саморозвитку.

Водночас процеси, пов'язані з формуванням мотивації, ефективно реалізуються під час психолого-педагогічних тренінгів, які проводяться за такими основними напрямками: мотивацією досягнень, причинними схемами, особистою причинністю і внутрішньої мотивацією. Вагомим фактором професійної підготовки студентів є формування синдрому успіху, який передбачає уміння студентів співставляти власні досягнення з досягненнями інших, володіння способами адекватними для людини з високорозвиненою мотивацією, використання прикладів життєвого досвіду поведінки.

Отже, коучингова технологія сприяє формуванню самоосвітньої компетентності особистості, оскільки тренує здатність ефективно діяти і навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, самоуправління і ефективного менеджменту траєкторії власного індивідуального розвитку. Використання технологій, методів та інструментів коучингу, його позитивна філософія створює основу для інтенсивного професійного розвитку та саморозвитку, оскільки чим більший ступінь включення студентів у конструювання власної програми індивідуального (професійного) розвитку, тим повніше буде їх індивідуальна творча самореалізація, рівень професіоналізму.

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що використання технології коучингу в професійній підготовці майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери має наступні переваги: сприяє підвищенню продуктивності діяльності студентів (швидке навчання, причому цей процес надає почуття радості та задоволення); забезпечує системний педагогічний супровід студента, спрямований на ефективне досягнення важливих для

нього особистісних та професійних цілей у конкретні терміни; створює умови для культурно-виховного та наукового співробітництва, що допомагає досягти значних результатів у різних сферах життєдіяльності; створює безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу майбутнього вчителя початкової школи, психолога для досягнення максимального результату; формує мотивацію до використання технології коучингу в подальшій психолого-педагогічній діяльності; сприяє гармонізації взаємовідносин у студентському колективі (поліпшення взаємин і пов'язаний з цим успіх змінюють на краще всю атмосферу у групі); сприяє зростанню особистісної ефективності студента та швидкості його просування до мети. Слід зазначити, що зміни стосуються усіх сфер психічної активності студентів й проявляється у таких основних аспектах: ціннісно-мотиваційному (зміни цінностей, мотивів); когнітивному (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового); поведінковому (здійснення певних дій, перетворень); емоційному (виникнення нових емоцій).

Отже, коуч навчання – це цілеспрямований професійний психолого-педагогічний процес організації сприятливої атмосфери, наполегливе стимулювання самостійної активної творчої навчально-пізнавальної і дослідницької роботи студентів з оволодіння фаховими знаннями, уміннями й навичками, розвитку

творчих здібностей, світогляду і етично-естетичних поглядів і переконань. Впровадження в освітній процес вищої школи коучингової технології допомагає вирішити проблеми, пов'язані із підготовкою конкурентоспроможного компетентного фахівця психолого-педагогічної сфери, здатного адекватно відповідати на виклики часу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що включення в освітній процес вищої школи коучингової технології зумовлює перебудову організації всього освітнього процесу, сприяє формуванню нової генерації громадян, здатних добре орієнтуватися в реаліях сьогодення та адекватно реагувати на них, знаходити оптимальні шляхи попередження та подолання виникаючих проблем, працювати з високою продуктивністю і ефективністю, готових до постійного особистісного і професійного саморозвитку. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається.

Вважаємо, що завдяки своїм можливостям технологія коучингу може стати однією з важливих складових ефективної і якісної освіти. Це, своєю чергою, вимагає переосмислення культури викладання у вищій школі, формування коучингової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, зміна і адаптація навчальних програм під технології коучингу.

Список використаних джерел

1. Майлз Д. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей / Д. Майлз. – Москва : Из-во «Добрая книга», 2013. – 288 с.
2. Нежинська О. О. Основи коучингу : навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.
3. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія. – 2010. – № 3. – С. 83 – 87.
4. Парслоу Э. Коучинг в обучении : практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
5. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. – Харків : СМІТ, 2011. – 381 с.
6. Голяд І. Філософія педагогічного коучингу / І. Голяд, Т. Чернова // Молодь і ринок. – 2016. – № 3(134) березень. – С. 106 – 112.
7. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 456 с.
8. Кузан Г. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі / Г. Кузан, Н. Гордієнко // Молодь і ринок. – 2019. – № 3. – С. 81 – 85.
9. Кларин М. В. Профессиональный стандарт «Коуч» : развитие коучинга как профессии / М. В. Кларин // Организационная психология. – 2014. – №1. – С. 6 – 12.
10. Рудницьких О. В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті / О. В. Рудницьких // Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2(8). – С. 173 – 176.
11. Офіційний сайт Міжнародної федерації коучингу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coachfederation.org/about/ethics.aspx?ItemNumber=850&navItemNumber=621>.
12. Муzychko Л. В. Сучасні психологічні та педагогічні методи / Л. В. Муzychko, О. В. Бородієнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/8028/16>. Загол. з екрану.
13. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н.М. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 11. – С. 99-104.

References

1. Miles, D. (2013). Effective coaching. Lessons of a coach by a coach. Moscow: "Good Book".
2. Nezhinskaya, O. O. (2017). Fundamentals of coaching: a textbook. Kyiv; Kharkiv: "DISA PLUS" LLC.
3. Romanova, S. M. (2010). Coaching as a new technology in vocational education. Bulletin of the National Aviation University
4. Parslow, E. (2003). Coaching in training: practical methods and techniques. St. Petersburg. "Peter".
5. Borova, T. A. (2011). Theoretical bases of adaptive management of professional development of scientific and pedagogical workers of higher educational institution: monograph. Kharkiv: "SMIT".
6. Goliad, I. (2016). Philosophy of pedagogical coaching. Youth and the market. № 3 (134) March.
7. Yaroshinskaya, O. O. (2014). Designing the Educational Environment of Professional Preparation of Future Primary School Teachers: Monograph. Uman: "Zhovtiy O.O."
8. Kuzan, G. (2019). Educational coaching as an innovative technology of professional training of specialists of social and social-pedagogical sphere in high school. Youth and the market. № 3.
9. Clarin, M. V. (2014). Professional standard "Coach": the development of coaching as a profession. Organizational psychology. №1.
10. Rudnitskikh, O. V. (2014). Coaching as an Interactive Technology in Education. Bulletin of the Dnipropetrovsk Alfred Nobel. – Series: Pedagogy and Psychology. № 2 (8).
11. Official site of the International Coaching Federation [Electronic resource]. – Access Mode: <http://www.coachfederation.org/about/ethics.aspx?ItemNumber=850&navItemNumber=621>.
12. Muzychko, L. V. Modern psychological and pedagogical methods. [Electronic resource]. – Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/8028/16>.

13. Goruk, N. M. (2015). Coaching as an effective technology for forming students' self-educational competence. Problems of modern teacher training. № 11.

Рассмотрены современные подходы к определению понятия коучинг, педагогический коучинг. Обоснованы особенности внедрения коучинговых технологий в процесс подготовки специалистов психолого-педагогической сферы в высшей школе. Акцентировано ведущую роль личности преподавателя в процессе осуществления качественной профессиональной подготовки будущих специалистов. Описано трансформацию целей преподавателя как коуча, рассмотрено специфику организации субъектов учебно-воспитательного процесса в вузе с использованием элементов коучинга. Обобщено, что коучинговая технология способствует совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов психолого-педагогической сферы.

Ключевые слова: коучинг; педагогический коучинг; профессиональная подготовка будущих специалистов психолого-педагогической сферы; принципы реализации коучинговой технологии; развитие профессиональной компетентности будущих специалистов; индивидуальная траектория собственного профессионального развития.

The modern approaches to the definition of coaching, pedagogical coaching were considered. The peculiarities of the introduction of coaching technologies in the process of training specialists of the psychological and pedagogical sphere in higher education were substantiated. The leading role of the teacher's personality in the process of the implementation of high-quality training of future specialists was emphasized. The transformation of the teacher's goals as a coach was described. It was generalized that coaching technology helps to improve the professional training of future specialists of the psychological and pedagogical sphere. The modern approaches to the definition of coaching, pedagogical coaching were considered. The leading role of the teacher's personality in the process of the implementation of high-quality training of future specialists was emphasized. The transformation of the teacher's goals as a coach was described. The specifics of the organization of the subjects of the educational process in the university with applying the elements of coaching was considered. The peculiarities of the introduction of coaching technologies in the process of training specialists of the psychological and pedagogical sphere in higher education were substantiated. Using the technologies, methods and tools of coaching, its positive philosophy creates the basis for intensive professional development and self-development, since the greater the degree of involvement of students in the creation of their own program of individual (professional) development, the more fully their individual creative self-realization will be manifested. It was generalized that coaching technology helps to improve the professional training of future specialists of the psychological and pedagogical sphere.

Key words: coaching; pedagogical coaching; professional training of future specialists of the psychological and pedagogical sphere; principles for implementing coaching technology; development of professional competence of future specialists; individual trajectory of your own professional development.

УДК 378.14

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-204-207

Климова Катерина Яківна,
доктор педагогічних наук, професор,
Поліський національний університет, м. Житомир

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ

У статті охарактеризовано структуру методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів, які навчаються за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». Науково обґрунтовано ключові поняття дослідження, спираючись на праці з педагогіки, мовознавства та соціології. Акцентовано увагу на поняттях «публічне адміністрування», «комунікація», «вербальна комунікація», «професійна компетентність», «комунікативні здібності». Запропоновано авторське визначення терміна «мовнокомунікативна професійна компетентність фахівця сфери публічного управління та адміністрування». Автор наголошує, що процес педагогічного проєктування є безперервним з огляду на зміни в суспільстві та освіті.

Ключові слова: публічне управління та адміністрування, вербальна та невербальна комунікація, мовнокомунікативна професійна компетентність, методична система, традиційні та інноваційні методи навчання української мови.

Постановка проблеми. У лексикографічних джерелах публічне адміністрування визначено як «теорія і практика державного управління, що характеризується реалізацією адміністративних процедур шляхом публічної діяльності, застосування інструментів демократичного врядування, упорядкування суспільної діяльності та надання адміністративних послуг як засобу реалізації прав та свобод громадян» [8, с. 21-22]. Без сумніву, в умовах сучасного інформаційного суспільства визначальну роль в адміністративно-управлінській діяльності відіграє комунікація як обмін інформацією в усіх формах: між членами однієї групи або співробітниками рівного рангу (горизонтальні комунікації); між керівниками та підлеглими за субординаційними (ієрархічними) зв'язками для передання розпорядчої та звітної інформації; між державними службовцями та громадянами – споживачами послуг.

З огляду на зазначене вище, проблема професійної підготовки майбутніх фахівців сфери публічного управління та адміністрування у навчально-виховному середовищі ЗВО потребує науково обґрунтованого дослідження понять комунікація, мовна комунікація, комунікативна компетентність і мовнокомунікативна

професійна компетентність.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Розглядаючи комунікацію як багатоаспектне соціальне явище, вчені (Г. Почепцов, В. Дрешпак [3], А. Шмагун [6]) використовують низку підходів: 1) традиційний (з погляду риторики, філософії, теорії аргументування); 2) загальнотеоретичний (теорія масової, міжнародної комунікації, семіотика); 3) прикладний (праці із психоаналізу, ділової комунікації, теорії інформації, теорії комунікативних обмінів; 4) фізіологічний (під кутом зору лінгвістики, семантики, соціолінгвістики, психолінгвістики); 5) психологічний та соціологічний; 6) управлінський (дослідження у галузі науки з державного управління та політології) [3, с. 7-8]. Під кутом зору фахової підготовки студентів до діяльності у сфері публічного управління та адміністрування варто враховувати кожен із зазначених вище підходів.

Теорія мовної комунікації як лінгвістична наука визначає комунікацію як «обмін значеннями або інформацією між індивідами (від джерела (адресанта) до одержувача (адресата)) засобами спільної системи символів або коду» (О. Семенюк) [7]. Мова є основним засобом комунікації (кодом): саме вербальне,

словесне, спілкування забезпечує взаємний обмін повідомленнями між комунікантами у процесі спільної діяльності. *Мовну комунікацію* вважають процесом реалізації комунікативних намірів адресанта, а також способом існування мови (Ф. Бацевич). Слід урахувати, що вербальна комунікація неодмінно співвідноситься із невербальною: «Оскільки 90 % всієї інформації передається невербальним способом, тобто через позу, міміку, жестикуляцію, дистанцію, то для успіху ділового спілкування важливого значення набуває інформація, отримана «мовою тіла». Саме тому важливо одночасно узгоджувати вербальну та невербальну форми спілкування» [4, с. 31].

Усне мовлення виразніюється художніми та технічними засобами: тропами, синтаксичними фігурами, природними і набутими властивостями голосу (тембром, діапазоном, силою, гнучкістю, політністю), керованим диханням, раціонально використаними паузами та темпом, багатством інтонацій. У поєднанні мови із мімікою, жестами, пантомімікою та паравербальними засобами адресант може досягти свого комунікативного задуму: поінформувати, вплинути на розум і почуття, переконати, заігнати, справити враження тощо. На цьому наголошуємо студентам, готуючи їх як мовно компетентних управлінців.

У публічному управлінні виділяють такі найуживаніші форми комунікації, як: обмін документами, наради, співбесіди, засідання робочих груп, збори, прес-конференції, фестивалі, урочистості, прийом громадян, інформування громадськості, зустрічі, семінари, публічні дебати, громадські слухання, звіти (у тому числі друкована продукція – буклети, брошури тощо), повідомлення у ЗМІ, соціальних мережах та ін. [3, с. 19-20].

Державні стандарти вищої освіти визначають компетентнісний підхід як провідний у професійній підготовці майбутніх фахівців. Поняття *компетентності* вже понад два десятиріччя поширене у сучасній науці та освіті. Із-поміж багатьох визначень нам імпонує запропоноване Н. Волковою: «...складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну...» [1, с. 107]. Термін професійна компетентність визначаємо як інтегративну особистісну якість фахівця, що передбачає наявність систематизованих професійних знань, умінь та досвіду, комунікативних здібностей для роботи у певній виробничій сфері. Отже, професійну компетентність дослідники із багатьох галузей наукових знань закономірно пов'язують із комунікативною.

Так, вважаючи компетентність свого роду «індикатором рівня культури управлінської еліти», В. Дзєга у структурі комунікативної компетентності характеризує комунікативні здібності як «уміння чітко висловлювати свою думку і слухати співрозмовника, вміння виходити з конфліктних ситуацій, тактовність, прагнення зрозуміти краще опонента, навички ведення бесіди і доводити свої переконання, доброзичливість, сприйняття інших людей такими, якими вони є, відмова від монологічного стилю спілкування на користь діалогічного» [2, с. 106-107].

Лінгводидакти, пов'язуючи комунікативну компетентність із поняттям комунікації, досліджують структуру цієї компетентності в усіх її складниках (мотиваційному, когнітивному, перцептивному, прогностичному, професійно-діяльнісному та ціннісному). Імпонує визначення комунікативної компетентності, запропоноване Л. Мамчур: «комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні здібності, можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності. Вона є показником поінформованості суб'єкта вербального спілкування у сфері комунікації, задовільного оволодіння певними вміннями і навичками, правилами, нормами поведінки під час спілкування» [5, с. 158]. Із погляду володіння майбутніми фахівцями мовою як універсальною знаковою системою, основним засобом професійного спілкування пропонуємо вживати термін мовнокомунікативна професійна

компетентність.

Під мовнокомунікативною професійною компетентністю фахівця сфери публічного управління та адміністрування розуміємо особистісну якість, яка полягає: 1) у знаннях про співвідношення вербальних та невербальних засобів спілкування й умінь і навичках реалізувати свої комунікативні професійні наміри (інформація, вплив на розум і свідомість адресата, вираження власних емоцій); 2) у систематизованих знаннях літературних норм та навичках їх використання в усному і писемному професійному дискурсі (конкретному тексті); 3) у знаннях основ риторики та вмінні користуватися якісними інформаційними ресурсами для підготовки усних публічних виступів.

Мета статті: з'ясувавши зміст ключових понять сформульованої вище проблеми, здійснити спробу узагальнено представити структуру методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності у майбутніх фахівців сфери публічного управління та адміністрування.

Результати дослідження. Авторська методична система складається із змісту та обсягу навчального матеріалу з української мови; форм організації навчання та самонавчання студентів; традиційних та інноваційних методів і прийомів реалізації, контролю і самоконтролю, корекції навчання і самонавчання майбутніх фахівців української мови; засобів реалізації, контролю і самоконтролю рівня мовнокомунікативної професійної компетентності студентів. Зупинимося стисло на окремих складниках методичної системи.

Зміст і обсяг навчального матеріалу з української мови передбачено навчальними програмами основних та вибіркових дисциплін для студентів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» й «Основи культури та техніки мовлення фахівців». Зокрема, окремі модулі присвячено питанням мовної комунікації фахівця: «Культуромовні та етичні основи професійного спілкування», «Текст як форма реалізації професійно-мовленнєвої комунікації. Культура писемного мовлення», «Комунікативні ознаки мовлення», «Виразність мовлення та риторична майстерність фахівця», «Психологічні засади розвитку мовлення».

Під методом навчання у вищій школі розуміємо дидактичний спосіб продуктивної співдіяльності викладача та студентів, спрямований на формування компетентної, інтелектуально розвиненої, креативної особистості фахівця. У процесі педагогічного проектування нами було проаналізовано сучасні підходи до класифікації методів, форм та прийомів навчання української мови (О. Кучерук, Н. Голуб, М. Васьуленко, М. Пентилок, О. Горошкіна, О. Караман, Т. Симоненко, Л. Мамчур та ін.). Зазначимо, що кожна з класифікацій загальнодидактичних і лінгводидактичних методів сповнює змістом технологічну діяльність викладача-проектувальника, який добирає оптимальні методи, прийоми і засоби навчання і самонавчання студентів української мови, репрезентуючи їх у системі конкретних завдань.

У площині формування мовнокомунікативної професійної компетентності найефективнішими виявилися такі традиційні та інноваційні методи і прийоми аудиторного та позааудиторного навчання і самонавчання, як: лекція, полемічна бесіда, вправи (усні, письмові, тренувальні, творчі), робота з підручником (у тому числі електронним), робота з джерелом інформації (складання плану, тез, реферування, анотування, конспектування, рецензування), ділові, ситуативно-рольові ігри, навчальні дискусії, інтерактивні методики («мозковий штурм», «дерево рішень», «акваріум», «кейс-метод», «кубування», «синектика» (розвиток творчого мислення), «інтерв'ювання», групування, метод ПРЕС, інтелектуальна розминка, тематична дискусія, метод ейдетики – розвитку мислення, уваги, пам'яті, уяви). Майбутні управлінці із цікавістю виконують завдання, пов'язані з використанням засобів медіадидактики, готують індивідуальні та колективні інформаційні та творчі проекти. Популярністю користується, наприклад, підготовка та виступу по університетському радіо, написання

газетної колонки, нарису, репортажу, інтерв'ю до студентського періодичного видання з питань комунікативної культури державних службовців, з наукової проблеми (за фахом). Ефективною формою індивідуально-самостійної навчальної роботи з української мови є ведення зошитів «недільних есе на одну сторінку» під назвою «Цікава подія тижня», які складаються у неділю і за бажанням студентів зачитуються на занятті з української мови на початку тижня. Розвитку мовнокомунікативної професійної компетентності студентів сприяють підготовлені самостійно розповіді про відомих земляків. Майбутні фахівці сфери публічного управління та адміністрування до початку виробничої практики готують міні-словнички «Професійна лексика», «Антисуржик» та ін.

Апробація методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх

фахівців сфери публічного управління та адміністрування триває у 2019/2020 році на базі факультету економіки та менеджменту Поліського національного університету (м. Житомир). На сьогодні маємо позитивні результати проміжного і підсумкового контролю з українськомовних дисциплін, зазначених вище.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проектування у вищій школі є безперервним процесом. Зазначимо, що для успішного впровадження методичної системи обов'язковою умовою є безперервний моніторинг якостей мовлення студентів, а також поєднання організаційної, дидактичної та технологічної діяльності викладача. В умовах динамічного розвитку інформаційних технологій пошук нових методів і прийомів формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів видається цілком реальним.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник / Н. П. Волкова. — К.: ВЦ "Академія", 2001. — 576 с.
2. Дзєга В. Теоретичні засади дослідження проблеми удосконалення організаційних компетентностей посадових осіб місцевого самоврядування // Теорія та практика публічного управління та адміністрування у XXI сторіччі : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю здобувачів вищої освіти та молодих вчених (Київ, 30 листоп. 2018 р.) : / за заг. ред. В. С. Куйбіди, О. М. Петров, І. О. Дегтярьової. — Київ : НАДУ, 2018. — 402 с. — С. 106-107.
3. Дрешпак В. М. Комунікації в публічному управлінні : навч. посіб. / В. М. Дрешпак. — Д. : ДРІДУ НАДУ, 2015. — 168 с.
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. — (Серія «Бібліотечка лідера місцевого самоврядування»).
5. Мамчур Л. І. Пріоритетна роль комунікативної компетенції у формуванні мовної особистості учня сучасної школи [Електронний ресурс] / Л. І. Мамчур // [Науків записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_39). - 2013. - Вип. 40. - С. 155-159. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_39
6. Публічна комунікація та ділова мова в публічному управлінні: метод. рек. для підготовки фахівців за ступенем вищої освіти "Магістр" / уклад. : Шмагун А.В. — К. : УкрСІЧ, 2019. — 28 с. А. В. Шмагун, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри публічного управління та адміністрування Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.
7. Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник. / О.А.Семенюк, В.Ю.Парашук. - К. : ВЦ «Академія», 2010. - 246 с.
8. Словник основних термінів і понять з дисципліни «Менеджмент і адміністрування (теорія організації)» для студентів спеціальності 073 Менеджмент ступеня вищої освіти «бакалавр» [Текст] / А.І. Соловйов. — Херсон: вид-во ФОП Вишемирський В. С, 2019. — 31 с.

References

1. Volkova, N. P., 2001. Pedagogika: Posibnyk / N. P. Volkova. — K.: VTs "Akademiia", 576 p.
2. Dzheha V., 2018. Teoretychni zasady doslidzhennia problemy udoskonalennia orhanizatsiinykh kompetentnostei posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia // Teoriia ta praktyka publichnogo upravlinnia ta administruvannia u KhKhI storichchi : materialy I Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii za mizhnarodnoiu uchastiu zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh vchenykh (Kyiv, 30 lystop. 2018 r.) : / za zah. red. V. S. Kuibidy, O. M. Petroie, I. O. Dehtiarovoi. — Kyiv : NADU, — 402 p., p. 106-107.
3. Dreshpak V. M., 2015. Komunikatsii v publichnomu upravlinni : navch. posib. / V. M. Dreshpak. — D.: DRIDU NADU, 168 p.
4. Komunikatsii v publichnomu upravlinni: aspekty orhanizatsiinoi kultury ta dilovoho spilkuvannia : navch. posib. / uklad.: Hoshovska V. A. ta in. — Kyiv : K.I.S., 2016. — 130 p. — (Seriiia «Bibliotekha lidera mistsevoho samovriaduvannia»).
5. Mamchur L. I., 2013. Priorytetna rol komunikativnoi kompetenosti u formuvanni movnoi osobystosti uchnia suchasnoi shkoly [Elektronnyi resurs] / L. I. Mamchur // [Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia : Filolohichna](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_39). - Vyp. 40. - S. 155-159. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_39
6. Publichna komunikatsiia ta dilova mova v publichnomu upravlinni: metod. rek. dlia pidhotovky fakhivtsiv za stupenem vyshchoi osvity "Mahistr" / uklad. : Shmahun A.V. — K. : UkrSICH, 2019. — 28 p. A. V. Shmahun, kandydat nauk z derzhavnoho upravlinnia, dotsent kafedry publichnogo upravlinnia ta administruvannia Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho.
7. Semeniuk O.A., 2010. Osnovy teorii movnoi komunikatsii: navch. posibnyk. / O.A.Semeniuk, V.Iu.Parashchuk. - K. : VTs «Akademiia», 246 p.
8. Slovnyk osnovnykh terminiv i poniat z dystsypliny «Menedzhment i administruvannia (teoriia orhanizatsii)» dlia studentiv spetsialnosti 073 Menedzhment stupenia vyshchoi osvity «bakalavr» [Tekst] / A.I. Soloviov. — Kherson: vyd-vo FOP Vyshemyrskiy V. S, 2019. — 31 s.

В статті охарактеризована структура методическої системи формування мовної комунікативної компетентності студентів, навчаючись по спеціальності «Публічне управління та адміністрування». Научно обґрунтовано ключові поняття дослідження з опорою на роботи по педагогіці, мовознавстві та соціології. Висвітлено акцентовані на поняттях «публічне адміністрування», «комунікація», «вербальна комунікація», «професійна компетентність», «комунікативні здібності». Предложено авторське визначення терміна «мовна комунікативна професійна компетентність спеціаліста сфери публічного управління та адміністрування». Автор вважає, що процес педагогічного проектування являється безперервним ввиду змін у суспільстві та освіті.

Ключові слова: публічне управління та адміністрування, вербальна та невербальна комунікація, мовна комунікативна професійна компетентність, методическа система, традиційні та інноваційні методи навчання українському мові.

The author considers it necessary to explain the key concepts of the problem of the language studying of students for professional communication in the educational environment of the university. The purpose of the article is to present the structure of the methodological system for

the formation of linguistic professional communicative competence of future specialists in the field of public management and administration. The article focuses on pedagogical design, and also analyzes modern approaches to the classification of methods, forms and techniques of the Ukrainian language teaching. The author summarizes the definitions of the main key concepts of the problem proposed by teachers, linguists and sociologists. The methodological system proposed by the author consists of the proper educational material in Ukrainian, forms of organization of the student learning and self-education, traditional and innovative methods and techniques for implementing, monitoring and self-monitoring the level of students' communicative and professional language competence. The author notes that future leaders do the tasks using media didactics with interest, prepare individual and collective information and creative projects. The results of the implementation of the methodological system into the educational process presented in the article are confirmed by the positive dynamics. The scientific novelty of the research lay in the originality of the definitions proposed by the author, as well as in the design of an effective methodological system for the formation of the language professional communicative competence of the future specialists in the field of public management and administration. The publication materials can be used both in theoretical studies in the field of linguodidactics, and by university teachers of the Ukrainian language to prepare students of non-philological specialties for professional communication.

Key words: public administration and management, verbal and non-verbal communication, communicative linguistic professional competence, methodological system, traditional and innovative methods of teaching the Ukrainian language.

УДК 316.77:364:323.1

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-207-210

Ребуха Лілія Зіновіївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

orcid.org/0000-0002-0054-0651

Рудакевич Оксана Мирославівна,

кандидат філософських наук, доцент,

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕГІОНУ

У статті розкрито особливості міжкультурної комунікації у професійній діяльності соціальних працівників в умовах поліетнічного регіону. Схарактеризовано поняття «міжкультурна комунікація», окреслено соціально-педагогічні аспекти міжкультурної комунікації, зазначено проблеми, які мають місце у практиці соціальної роботи в умовах поліетнічного середовища, акцентовано увагу на формуванні сукупності культурологічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, якими повинен володіти фахівець для успішного реалізування міжкультурної комунікації з клієнтами. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, узагальнення, систематизація, групування (для концептуалізації засадничих положень дослідження).

Ключові слова: культура, міжкультурна комунікація, соціальна робота, соціальний працівник, поліетнічне середовище, міжкультурні відмінності.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики України в сфері освіти є формування в майбутніх фахівців соціальної роботи демократичного світогляду, дотримання ними громадянських прав і свобод, поваги до історії, традицій, культури, віросповідання та мови як до корінного народу, так і до народів, котрі є представниками національних меншин [7, с. 690; 11]. Особливістю національного складу населення України є його поліетнічність. Розселення етносів має яскраву регіональну визначеність, що спонукає кожного фахівця до конструктивної комунікації, власного позитивного ставлення до представників інших націй і народностей, до розвитку знань про їхню етнокультурну та звичаї.

В Україні, як і в інших країнах, де проживають етнічні меншини, за результатами досліджень науковців О. Агаркова [1], В. Гордузенко [2], Л. Міхненка [6] та ін. до проблем етнічних груп на соціальному рівні відносяться більш високі рівні показників безробіття і бідності, ніж у середньому по країні. Тоді ж як для індивідуального рівня характерний особливий психологічний настрій (відчуття неповноцінності, меншовартості) та неадекватність соціального статусу, обумовленого етнічною приналежністю. Водночас залишаються невирішеними питання ефективності етнічної політики України щодо розвитку практико-орієнтованої соціальної роботи з представниками етнічних меншин та віднаходження найоптимальніших напрямів, форм і методів роботи соціальних служб в умовах поліетнічного регіону.

З огляду на актуальність проблеми, недостатню розробленість її теоретичних і практичних аспектів, незабезпеченість в достатній мірі держави кваліфікованими соціальними працівниками, здатними до ефективної міжкультурної комунікації та низьким рівнем змістового і методичного забезпечення у підготовці фахівців зумовили вибір теми

дослідження.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Нині у працях науковців (Ю. Арутюнян, В. Конечська, О. Садохін та ін.) активно досліджуються соціальні, етнічні та ін. чинники міжкультурної комунікації; питання підготовки фахівців до роботи в полікультурному середовищі (Р. Агадулін, Я. Гулецька, О. Гуренко, О. Нечаєва, Ю. Рябова та ін.); психологічні та емоційні складові міжкультурної комунікації, проблеми ціннісних орієнтацій і мотивації у процесі спілкування (Н. Захарчук, Н. Кобзар, Л. Моїсеєнко, Т. Устименко та ін.); окремі аспекти формування міжкультурної компетентності фахівців (Т. Андрощенко, Л. Вовк, І. Ключковська, Н. Микитенко, Ю. Яценко та ін.). Феномен міжкультурної комунікації вивчали зарубіжні вчені, зокрема, Р. Вайсмен, Ф. Джант, Д. Клоф, Р. Портер, Р. Сколлон, Е. Холл та ін. У низці досліджень з цієї проблематики варто відзначити концепцію етнічного плюралізму, розроблену вченими США П. Брасом, П. Ван ден Бергом, М. Хохтером та ін., що стосується питань дотримання толерантної культури на основі співіснування різних етнічних товариств у межах єдиного соціокультурного середовища.

Здійснений аналіз наукових досліджень з даної проблематики засвідчує малодослідженість міжкультурної комунікації в практиці соціальної роботи. Тому на сьогоднішній день особливої уваги суспільства потребує підготовка компетентнісних працівників соціальної сфери до діяльності за фахом в умовах поліетнічного регіону.

Мета статті: розкриття особливостей міжкультурної комунікації у практиці соціальної роботи в умовах поліетнічного регіону. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань: розкрити сутність понять «міжкультурна комунікація», визначити методологічні принципи міжкультурної комунікації, характеризувати недоліки професійної підготовки фахівців

соціальної сфери щодо набуття умінь і навичок міжкультурної комунікації, окреслити критерії готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах іннокультурного середовища.

Результати дослідження. Міжкультурна комунікація є багатоплановим поняттям, оскільки охоплює дві головні складові – культуру і комунікацію. Культура не тільки впливає на комунікацію, але й сама зазнає її впливу, коли людина в тій чи тій формі комунікації засвоює норми та цінності іннокультури. На думку Т. Колбіної, міжкультурна комунікація виступає важливою формою соціальної взаємодії представників різних культур й здійснюється з метою розв'язання проблем професійного та особистісного характеру [3, с. 28]. Науковець Н. Ларіна вважає, що міжкультурна комунікація слугує «соціальним феноменом, сутність якого полягає в конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних) чи субкультур в межах чітко визначеного просторово-часового обсягу» [4, с. 96]. Найбільш точно змістова сутність зазначеного поняття передається тлумаченням такого змісту: «Міжкультурна комунікація – комунікація між представниками окремих культур, коли один учасник виявляє культурну відмінність іншого. Це обмін інформацією, почуттями, думками представників різних культур» [5]. До методологічних принципів міжкультурної комунікації віднесено:

1. Міжкультурне спілкування і взаємодія базуються на розумінні культурних відмінностей.
2. Міжкультурна комунікація не є успішною за умови неприйняття системи цінностей і національних почуттів, притаманних особі з іншою культурою та коли принижується її національна гідність.
3. Міжкультурна комунікація орієнтується на майбутнє, а не на минуле. Проте унеобходнюються знання з історії, культури, мистецтва, літератури та ін. як свого, так й народів з якими приходить комунікувати.
4. Пріоритетною основою міжкультурної комунікації є дотримання інтересів партнера в його культурі [8, с. 103–104; 10, с. 55].

Відповідно вияв поваги, цікавості до культури будь якого народу, позитивні оцінки перспектив їх розвитку слугує дієвим підґрунтям ефективної комунікації соціального працівника з представниками інших національностей та етнічних груп. Набуття культурологічних знань як невід'ємної складової професійної етики соціального працівника уможливило вирішення складних питань, що відносяться до національно-культурних аспектів.

З метою досягнення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації, соціальний працівник, оволодівши низкою культурних моделей спілкування, повинен їх результативно використовувати у повсякденній діяльності за фахом. Робота з клієнтами вимагає від соціального працівника необхідних умінь і навичок щодо надання їм допомоги у налагодженні ефективних контактів з представниками інших культур у випадку їхнього переїзду чи зміни місця роботи.

Ефективність міжкультурної комунікації в системі підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти забезпечується низкою психолого-педагогічних умов:

- застосування культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців соціальної сфери;
- здійснення міжпредметної координації із включенням елементів етнокультури до вивчення дисциплін професійного спрямування;
- формування в студентів ціннісного ставлення до міжкультурних відмінностей у представників різних культур в умовах поліетнічного середовища;
- розвиток позитивної мотивації до міжкультурної комунікації з представниками інших культур.

В освітньому процесі майбутніх фахівців соціальних служб слід готувати до психологічних труднощів, яких вони можуть

зазнавати у міжкультурній комунікації під час спілкування з людьми, що належать до різних соціокультурних середовищ. Тому часто виникають занепокоєння, тривога, невпевненість, розчарування, страх тощо, зумовлені, на думку Т. Колбіної, відмінностями у світогляді, ціннісних орієнтаціях, особистісних характеристиках, власних нормах комунікативної поведінки та ін. [3, с. 14]. У ситуації взаємодії з представниками іншої культури у соціальних працівників часто відбувається розходження або неспівпадання наявних культурних явищ, які незвичні для своєї культури, що викликає комплекс внутрішніх переживань. Це явище у науковій літературі означається категорією «чужинність» [3, с. 18]. Соціальний працівник зможе успішно налагодити процес міжкультурної комунікації із клієнтами, якщо він має ґрунтовні фундаментальні знання, уміння і навички у цьому напрямі професійної діяльності.

Нині у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників до міжкультурної комунікації в умовах поліетнічного регіону має місце низка недоліків, а саме:

- відсутність чіткої орієнтації у питаннях етнокультурних традицій народів України;
- недостатність сформованих відповідних знань, умінь та особистісних якостей для ведення належної професійної діяльності з представниками етнічних меншин;
- неусвідомленість значимості особливостей поліетнічного середовища для ефективної міжкультурної комунікації в процесі надання соціальної допомоги представникам етнічних меншин;
- недосконалість освітньо-професійних програм з підготовки соціальних працівників щодо урахування особливостей міжкультурної комунікації в умовах поліетнічного регіону (застосування інтерактивних методів, проведення тренінгових занять, навчальних ігор, кейсів та ін.).

Важливими умовами забезпечення ефективності міжкультурної комунікації вважаємо обов'язкове врахування базових соціально-педагогічних критеріїв, що визначають готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в поліетнічному середовищі:

1. Когнітивний критерій. Зорієнтовує соціального працівника на оптимальний стиль спілкування з клієнтами відповідної етнокультурної приналежності.
2. Змістово-процесуальний критерій. Акумулює спеціально-професійні та теоретичні знання (здатність побачити взаємостосунки між особами з різними культурами, бути посередником між ними, інтерпретувати одну культуру у взаємозв'язку з іншими, уміння бути критичним і володіти аналітичним розумінням особистої та іншої культури).
3. Мотиваційний критерій. Передбачає стимулювання в навчальній діяльності майбутніх соціальних працівників інтересу до професійних знань та усвідомлення необхідності набуття професійних умінь та навичок, а також бажання до здійснення міжкультурного спілкування в іноетнічному середовищі.
4. Особистісно-адаптивний критерій. Характеризує адаптацію соціальних працівників до нових ситуацій, сучасного соціокультурного середовища; установлює толерантне ставлення до осіб іншої культури, що дозволяє керувати своїми емоціями, почуттями та психологічними реакціями щодо її представників; визначає готовність сприймати та інтерпретувати прояви культурних розбіжностей, емпатійно ставитися до них, розв'язувати у процесі комунікації значиму проблему клієнта відповідно до загальнолюдських цінностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож, важливою складовою професійної діяльності соціального працівника в умовах етнокультурного простору українського суспільства слугує належна взаємодія з представниками іннокультури. Проведений аналіз особливостей міжкультурної комунікації дозволяє окреслити сукупність культурологічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, якими повинен володіти соціальний працівник для успішного налагодження комунікування з клієнтами в умовах поліетнічного регіону.

У контексті вивчення зазначеної проблеми подальшого дослідження потребують питання, що пов'язані з практико-орієнтованою соціальною роботою в межах окремих етнічних груп, що заселяють Україну; особливостями підготовки студентів

закладів вищої освіти щодо конструктивного міжкультурного спілкування та підвищення в майбутніх фахівців освітнього рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Агарков О. А. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. *Грані. Соціологія*, 2014. – 4 (108). – С. 81–85.
2. Гордузенко В. Етнонаціональна група як компонент етнонаціональної структури українського суспільства. *Соціальна психологія*. 2006. – № 3 (17). – С. 173–180.
3. Колбіна Т. В. Теоретико-методологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2010. – 36 с.
4. Ларіна Н. Б. Міжкультурна комунікація як феномен впливу на відносини суб'єктів владних повноважень державно-адміністративної та політичної діяльності. *Право та державне управління*. 2013. – № 2 (11). – С. 93–97.
5. Міжкультурна комунікація. Вікіпедія. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
6. Міхненко Л. В. Сутність, принципи та завдання соціальної роботи з етнічними групами в Україні. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78565.doc.htm
7. Національна доктрина розвитку освіти. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. За ред. В. Г. Кременя. Київ, 2003. – С. 688–704.
8. Огульчанський Ю. А. Етнічна структура українського суспільства: уявні та дійсні проблеми. Популярний нарис. Київ, 2006. – 68 с.
9. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учебн. пособ. Санкт-Петербург, 2005. – 281 с.
10. Ребуха Л. З. Поліфункціональна діяльність соціального працівника як складова сутності соціальної роботи відносин. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич. 2017. – №1 (144). – С. 55–59.
11. Ребуха Л. З. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. : електрон. наук. фак. вид. Хмельницький*. 2017. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_16

References

1. Agarkov O.A. 2014. Organization of Social Work with National Minorities: Regional Aspect. The faces. Sociology, 4(108). – pp. 81-85. [in Ukrainian].
2. Gorduzenko V. 2006. Ethno-national group as a component of ethno-national structure of Ukrainian society. Social Psychology. 3 (17). - pp. 173-180. [in Ukrainian].
3. Kolbina T. V. 2010. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya mizhkulturnoi komunikazii studentiv vyshchuch navchalnych zakladiv ekonomichnoho profile: autoref. dus. dokt. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia. 36 s. [in Ukrainian].
4. Larina N. B. 2013. Mizhkultura komunikaziya yak fenomen vpluvu na vidnosynu subiektiv yladnych povnovazhen derzhavno-administrativnoi ta politychnoi dialnosti. Pravo ta derzhavne upravlinnia. 2 (11). pp. 93-97. [in Ukrainian].
5. Mizhkultura komunikaziya. Vikipediia. [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Ukrainian].
6. Mikhenko L.V. The essence, principles and tasks of social work with ethnic groups in Ukraine. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78565.doc.htm
7. Nazionalna doktryna rozvytku osvitu. Istoriia ukrainskoi shkoly i pedagogiki 2003. Chrestomatia. Za red. V. H. Kremenia. Kiev, pp. 688-704. [in Ukrainian].
8. Ogylchanskii Yu. A. 2006. Etnichna stryktyra ukrainskoho syspilstva: yavni ta diisni problem. Populamyi narus. Kiev, 68 s. [in Ukrainian].
9. Pochebut L. H. 2005. Vzaimoponumanii kultur i metodu etnicheskoi i ross-kulturnoi psukhologii. Psukhologia mezhetnicheskoi tolerantnosti: uchebn. posob. Sankt-Peterbyrg. 281 s. [in Ukrainian].
10. Rebukha L. Z. 2017. Polyfunctional activity of a social worker as a component of the essence of social work. Molod i rynok. Drohobych. 1 (144), pp. 55-59. [in Ukrainian].
11. Rebukha L. Z. 2017. Modern Problems of Professional Training of Specialists of Social Work. Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogy. : electron. of scient. prof. est. Khmelnytskyi. Vip. 5. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_16

В статті раскрыты особенности межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности социальных работников в условиях полиэтнического региона. Охарактеризовано понятие «межкультурная коммуникация», определены социально-педагогические аспекты межкультурной коммуникации, указано проблемы, которые имеют место в практике социальной работы в условиях полиэтнической среды, акцентировано внимание на формировании совокупности культурологических знаний, умений, навыков и личностных качеств, которыми должен обладать специалист для успешной реализации межкультурной коммуникации с клиентами. Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, систематизация, группировка (для концептуализации основных положений исследования).

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, социальная работа, социальный работник, полиэтническая среда, межкультурные различия.

The article describes the peculiarities of intercultural communication in the professional activity of social workers in the conditions of multi-ethnic region. The analysis of domestic and foreign scientific researches on the problems of the ethno-national structure of the population of Ukraine was conducted, which facilitated consideration of the most common definitions of the concept "intercultural communication" and characterization of its socio-pedagogical aspects. The process of intercultural communication is revealed and methodological principles of intercultural communication are stated. The difficulties that occur in the practice of social work in the conditions of ethno-cultural diversity are described. Emphasis is placed on the totality of psycho - pedagogical conditions that ensure the formation of cultural knowledge, skills, abilities and personal qualities in institutions of higher education that a social worker must possess in his or her own activity for successful realization of intercultural communication. The article

defines the criteria for the future social workers' readiness for professional activity in a multi-ethnic environment (cognitive, substantive-procedural, motivational, personality-adaptive). Some disadvantages of professional training of specialists of social sphere are noted: lack of clear orientation on the issues of ethno-cultural traditions of the peoples of Ukraine, insufficient awareness of the importance of features of multi-ethnic environment for effective intercultural communication with representatives of ethnic minorities, imperfection of educational-professional programs in the field of training of social workers taking into account the peculiarities of intercultural communication in the multi-ethnic region. According to the formulated conclusions, the prospects of exploring certain aspects of social work with representatives of ethnic groups in places of their compact residence in Ukraine are outlined.

Key words: culture, intercultural communication, social work, social worker, poli-ethnic environment, intercultural differences.

УДК 378.4:37.013.43

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-210-215

Скрипнікова Валерія Олегівна,

ад'юнкт,

Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ

orcid id 0000-0002-0056-7299

ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ

У статті розкрито теоретичні засади дослідження сутності та змісту поняття «міжкультурна компетентність». Розглянуто структурні компоненти як основи набуття міжкультурної компетентності в системі компетентнісного підходу. Окреслено основні фактори, що зумовлюють значення розвитку міжкультурної компетентності в умовах сучасності. Наукова новизна дослідження: представлено авторське бачення шляхів формування міжкультурної компетентності у майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, компетентність, міжкультурна компетентність.

Постановка проблеми Активізація діяльності України у міжнародній сфері зумовлена глобалізаційними процесами, які впливають не тільки на політичні й економічні явища, а й на особливості спілкування, що набуває інших форм та спрямоване на вирішення нових завдань. Це спричинено передусім тим, що в епоху глобальних зрушень, назріла потреба в людині з новим типом мислення, здатної не просто застосовувати, а успішно реалізовувати свій творчий потенціал. Поглиблення стратегічного партнерства України з НАТО, поширення та розвиток міжнародних контактів, інтеграційні процеси, процеси реформування, впровадження інновацій, європейський та світовий вектор зовнішньополітичної діяльності України потребують не тільки вивчення іноземних мов, а й зумовлюють інтерес до поглиблення міжкультурного діалогу, міжкультурної взаємодії, комунікації в науковій і практичній галузях та у військовій сфері.

Сучасність висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх військових фахівців, в якій найважливішими стають питання розвитку міжкультурної компетентності. Наявність у сучасного військового фахівця знань не тільки мови, а й особливостей культури партнера веде до успішної, ефективної комунікації, що виключає виникнення будь-яких майбутніх непорозумінь та конфліктів. «Для розуміння чужої мови завжди виявляється недостатнім розуміння тільки одних слів, а не думки співрозмовника. Але й розуміння думки без розуміння мотиву, того, заради чого висловлюється думка, є неповне розуміння» [2, с. 333]. Під час такого контакту процес комунікації ускладнюється певними факторами: комунікативними (мова, контекст, стиль комунікації, невербальне поведіння); психологічними (сприйняття, оцінювання, атрибуція, стереотипізація, ідентифікація, емпатія, рефлексія); культурними (норми, цінності, базові подання, досвід як основа психологічних процесів комунікації) [14]. Саме тому, уміння спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів відіграє важливу роль, але без знання національно-культурних, релігійних, політичних і соціальних особливостей країн, які вони представляють, неможливо вести ефективну військово-професійну діяльність.

В основу професійної освіти офіцера XXI століття покладено культурологічну, лінгвістичну, етичну, соціально-комунікативну, психологічну та професійно-прикладну домінанті виховання особистості офіцера, що зумовлено складністю професійних завдань, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності. На сьогодні можна стверджувати, що саме набуття міжкультурної компетентності є засобом досягнення успіху

фахівців під час виконання їх професійних обов'язків у процесі міжкультурної взаємодії. Все це зумовлює формулювання наукового завдання для дослідників – розвивати і навчати слухачів (курсантів) основам міжкультурної комунікації, формувати у них навички міжкультурного спілкування, здатність і готовність до продуктивної участі в цьому процесі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичним питанням міжкультурної компетентності присвячено велику кількість наукових праць, зокрема В. Біблера, О. Данішенко, А. Новицької, І. Плужник, О. Садохіна, Н. Смірної, Т. Ткаченко та інших. У той же час у науковій літературі не досліджено шляхи розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління, що потребує окремого детального вивчення.

Протягом останніх років в усьому світі і в Україні зокрема триває формування вимог до змісту і результату загальної та вищої професійної освіти, побудованих на основі категорій компетентностей, які є основою компетентнісного підходу як базового у психолого-педагогічній науці. Компетентнісний підхід вважається сприятливим для розвитку професіоналізму в офіцерів, його впровадженням у вищих військових навчальних закладах займалися А. Зельницький, В. Кремень, В. Луговий, В. Маслов, М. Нецадим, О. Торічний. Через велику різноманітність компетентностей учені намагаються згрупувати їх, наприклад, окремлюючи такі інваріанти терміна «компетентність»: іншомовна, професійна, культурна, комунікативна, міжкультурна тощо.

Питання формування окремих компетентностей розглядали Д. Демченко, В. Крикун (іншомовна компетентність), І. Івашкевич, С. Ільїна (професійна компетентність), Ю. Марченко, Н. Кожем'яко (комунікативна компетентність), І. Харченко (термінологічна компетентність), О. Соловійова, Р. Портер, В. Калінін, О. Рембач (міжкультурна компетентність).

Компетентнісний підхід до освіти, як зауважує М. Нагач, на цей час все більше поширюється і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, держав, та впливових міжнародних організацій, підсилює практичну орієнтацію освіти, надає значущості досвіду, вмінням та навичкам, що спираються на наукові знання. Визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, словесних орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [11].

Наукові дослідження в системі вищої освіти вказують на

необхідність застосування компетентнісного підходу, про що ведуть мову сучасні науковці – А. Вітченко, Л. Заїка, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Крикун, О. Овчарук, В. Осодло, О. Пометун, О. Торічний, О. Савченко, А. Хуторський, В. Ягулов та ін. Автори досліджують загальні питання формування компетентнісного підходу, знаходять його переваги, аналізують наявні підходи [5;15]. Компетентнісний підхід до системи вищої військової освіти зорієнтований на якісне вдосконалення особистості, а не кількісне накопичення теоретичних знань і практичних умінь слухача (курсанта). Застосування такого підходу у вищій освіті підсилює її практичну зорієнтованість, предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду, умінь практично реалізувати здобуті знання, вирішувати завдання.

Мета статті: розкриття сутності міжкультурної компетентності та можливих шляхів її формування у майбутніх магістрів військово-соціального управління на підставі проведеного теоретичного аналізу.

Результати дослідження. Поняття «компетентнісний підхід» можна ототожнити зі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти майбутні фахівці. При цьому, що традиційна система освіти зосереджувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, догматично абсолютизувала знання і сформувала знаннєвий підхід до навчання. Основну увагу при цьому було звернено на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою [22].

Поняття компетентнісного підходу у психолого-педагогічній науці учені тлумачать по-різному. Так, ряд зарубіжних учених (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turcal, N. Guignon, M. Joras) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі ресурси (системно організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також ресурси адекватні конкретній ситуації, що відповідатимуть меті й умовам перебігу конкретної дії [1, 18].

На думку Н. Нагорної компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість слухача, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Втілення компетентнісного підходу в освітній процес покликане сприяти подоланню традиційно орієнтованої освіти, актуалізувати його дію та привести до нового бачення всіх складових педагогічної системи: змісту, технологій навчання, цінностей, поставлених цілей, набуття компетентностей тощо.

Зважаючи на дефініції розглянутого феномена, вважаємо найбільш вдалим визначення компетентнісного підходу до навчання, запропоноване А. Усачовою, яка поєднує в ньому актуалізацію професійних знань і умінь у діяльності за допомогою вирішення проблемних завдань, творчості, самоаналізу, досвіду і способів перетворювальної діяльності та здобуття конкретного результату, тобто застосування набутих теоретичних знань у практичній діяльності. Реалізація компетентнісного підходу до навчання майбутніх фахівців передбачає насамперед формування і розвиток їх компетентностей [20, с.123–130].

На думку британського психолога Дж. Равена, який розробив концепцію компетентності на основі ролі ціннісно-мотиваційної сфери, компетентність «...необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і містить вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним спеціалістом означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня, бути здатним спостерігати, бути

глибоко обізнаним у предметі, вміти самостійно ставити запитання, доводити власну правоту, справлятися з міжособистісними конфліктами тощо» [18]. Компетентністю дослідник вважає наявність у людини високого рівня ініціативності, здатності організовувати інших людей на досягнення поставленої мети, готовність оцінювати і аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Він розділяє компетентності на три групи: когнітивні, афективні, вольові. Науковець зазначає, що феномен компетентності є багатокомпонентним, а всі її компоненти взаємозалежні та взаємозамінні. Учений стверджує, що на формування компетентності впливають не створені внутрішні або зовнішні умови діяльності, а виховання компетентного фахівця як особистості. Всі знання, уміння та навички, потрібні для виконання професійної діяльності, можуть бути сформовані та реалізовані тільки у разі особистісного прийняття, а також усвідомлення суспільного значення цілей, що є основою формування відповідальності, ініціативності, а також розвитку творчості.

За повідомленням О. Садохіна виявляється, що компоненти компетентності, підлягають розвитку тільки за умов діяльності, що викликає інтерес та цікава для людини які він називає «мотивованими здібностями» [19]. У педагогічному словнику термін «компетентність» розтлумачено як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [6, с. 380].

Отже, компетентність можна розглядати як спосіб професійного самовираження на основі реалізації знань та умінь, що сприяє подальшій самореалізації і розвитку особистості. Поняття «компетентність» містить, крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як самоефективність, ініціативність, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, причому основними є здатність особистості активно діяти, вміти застосовувати у практичній діяльності попередній досвід.

Як стверджують українські науковці (Т. Добудько, І. Зимня, Б. Ельконін), базовими компонентами професійної діяльності є навчальна, культурна, політична, соціальна, військова та інші, що передбачають наявність в особистості певних компетентностей як результату її розвитку та саморозвитку. Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності показує, що її розглядають як одну зі сходинок професіоналізму, а саме сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, важливих психологічних якостей, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності. Щоб досягнути професійної майстерності та знайти своє місце у професійній ієрархії, особистість має оволодіти високим рівнем професійної компетентності.

Як професійну компетентність магістра військового управління, на думку А. Вітченка, розуміємо «складну інтегровану здатність особистості, яка вміщує сукупність професійно значущих якостей офіцера військового управління, спроможність та готовність вирішувати професійні проблеми і завдання із використанням набутих під час професійної підготовки фахових знань, умінь і навичок, особистісних якостей офіцера. Тобто можна стверджувати, що військово-професійна компетентність магістрів військового управління є основою для подальшого формування професіоналізму військового керівника, досягнення ним найвищого рівня власного професійного розвитку» [3, с. 35; 4, с. 25].

Професійну компетентність фахівця доцільно розглядати як складне інтегральне інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, яке формується «у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність його реалізації істотно залежить від видів теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту й особливостей цієї діяльності». На думку В. Ягулова компетентність виявляється в конкретній ситуації у процесі професійної діяльності, оскільки не виявлена, потенційна компетентність, є лише прихованою можливістю. Компетентність не може бути ізольована

від конкретних умов її реалізації та діяльності, це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до виконання певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють її діяльності [21].

На думку А. Маркової професійною компетентністю слід вважати психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, здатність і уміння виконувати певні трудові функції [9, с. 308]. Отже, професійна компетентність є не тільки одиницею виміру професіоналізму, а й певним визначальним фактором, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так і всієї життєдіяльності особистості. Можна стверджувати, що професіоналізм є необхідною умовою прояву компетентності, а компетентність - своєрідним показником рівня відповідності професіоналізму.

Стрімке зростання міжнародних культурних та професійних контактів зумовлює розширення співпраці між представниками інших культур у процесі роботи в об'єднаних штабах, на ділових переговорах, міжнародних презентаціях, конференціях, виставках тощо. З огляду на це формулювання нового наукового завдання для військово-педагогічних досліджень щодо розвитку міжкультурної компетентності як основи міжкультурного спілкування, а також здатності і готовності до продуктивної участі в них детерміновано саме зазначеними процесами сьогодення.

За повідомленням вітчизняних та зарубіжних теоретиків (В. Беспалька, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Сластоніна), важливою складовою професійної компетентності та загальної культури сучасного фахівця є міжкультурна компетентність - здатність особистості виходити за межі своєї культури, не втрачаючи власної ідентичності, вміти знаходити взаєморозуміння з представником іншопольового співтовариства з дотриманням універсальних правил та норм під час спілкування.

У психолого-педагогічних публікаціях та дисертаційних роботах останніх років (О. Герасименко, О. Зеліковська, О. Кричківська, І. Плужник, С. Роман, Я. Садчікова, Н. Самойленко, І. Сафонова, О. Снігівська та ін.) явище міжкультурної компетентності проаналізовано в контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців, де зазначені якості розглянуто, як обов'язкову складову, мету або результат формування готовності до іншомовної взаємодії. Питання міжкультурної компетентності як науково-педагогічної проблеми досліджують багато зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема В. Баркасі, В. Болотова, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Новікової, О. Леонтовича, О. Пометун, Д. Равена, В. Біблера, А. Новицької, О. Садохіна, А. Хуторського, С. Радул, G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, J. Knight, C. Kramsch та інші. Для розуміння природи міжкультурної компетентності, формування та розвитку якої відбувається у процесі міжкультурної комунікації, що викликана активною взаємодією культур внаслідок глобалізації, розглянемо її складові.

У педагогічних дослідженнях міжкультурну компетентність розглядають як результат освітнього процесу особистісної інтеграції знань, умінь та ціннісних орієнтацій, які забезпечують готовність навчального контингенту (студентів, курсантів, слухачів магістратури) продуктивно вирішувати завдання міжкультурної взаємодії [17]. Так, існує кілька поглядів, на визначення базових компонентів міжкультурної компетентності. Відповідно до одного з них виокремлюють: афективний, когнітивний та процесуальний компоненти.

Афективний компонент міжкультурної компетентності передбачає позитивне сприйняття культурного різноманіття, уміння підтримувати атмосферу довіри і співробітництва, наявність розвиненої чутливості до емоційного стану учасників міжкультурного спілкування, наявність емпатії, толерантності, що утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії. «Толерантна поведінка – це якість особистості, що забезпечує здатність долати суперечності і забезпечувати безконфліктне, неагресивне спілкування, не демонструвати екстремальні емоції, які блокують комунікацію, уникати нетерпимості, ворожості, негативних стереотипів, забобонів,

ксенофобії, бути стриманим, етнокультурно сенситивним» [16, с. 225–230].

Когнітивний компонент містить специфічні знання, які стають основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, знання історії і культури народів, національних особливостей, знання правил міжкультурного спілкування, володіння методами крос-культурного аналізу та є своєрідним базисом для запобігання непорозумінням в інтерактивному процесі.

Процесуальний елемент міжкультурної компетентності являє собою стратегії, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів [13; 19]. З іншого боку, для розвитку міжкультурної компетентності необхідні наповнення загальнокультурним, міжкультурним та культурно-специфічним змістом базових структур особистості та їх інтеграція.

Теоретичний аналіз досліджень Н. Кузьміної [8]. і А. Маркової [9], засвідчує, що розвиток міжкультурної компетентності можливий за умови взаємодії базових структур особистості з культурно-специфічним та загальнокультурним змістом, що поєднані з когнітивним, культурологічним та ціннісно-смісловим (мотиваційним) компонентами. Культурологічний свою чергу містить такі елементи:

- комунікативний – передбачає сформованість лінгвістичної, дискурсивної, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної складових. Розвинені комунікативні уміння дають змогу фахівцю повно, логічно, зв'язано, зрозуміло, лінгвістично правильно будувати свої висловлювання та розуміти мовлення інших людей [17, с. 392];

- соціокультурний – виявляється в готовності та здатності партнерів до ведення конструктивного діалогу, з урахуванням власної культури і культури партнера по спілкуванню, мовленнєвих норм (формального, неформального стилів, жаргону, професійної лексики та ін.), міжкультурних відмінностей поведінкових ритуалів тощо;

- лінгвокраїнознавчий – визначає сукупність лінгвокультурних знань, умінь та навичок, засобів діяльності, якими має володіти фахівець для пізнання іншої культурної реальності та досягнення порозуміння у спілкуванні;

- соціолінгвістичний – спирається на знання понять, як «діалект», «акцент», «діалектний континуум», «змішання діалектів», необхідних для належного сприйняття соціолінгвістичної картини світу [8; 9].

Мотиваційний або ціннісно-смісловий компонент, базується на наявності певної мотивації, ціннісних орієнтацій, мотиваційній гнучкості, професійній спрямованості та прагненні самореалізуватися, мотивації до саморозвитку міжкультурних знань, умінь, навичок, здатності бути винахідливим та гнучким, приймати зміни, швидко та адекватно реагувати, запобігати конфліктам та уникати їх, спрямованості до професійного та ділового діалогу з представниками інших культур, що визначають поведінку індивіда у процесі міжкультурного спілкування [8; 9].

На думку Т. Гриценка, культурологія – це особлива галузь гуманітарного знання, що синтезує у собі філософські, історичні, антропологічні, етнографічні, соціологічні та інші дослідження культури, тобто специфічний спосіб життєдіяльності людини, головним змістом якої є гуманізація природи й суспільства. Це не тільки комплекс історичних, філософських і культурознавчих дисциплін, а й самостійна наукова дисципліна в системі соціально-гуманітарних знань. Таким чином, культурологія – це наука, яка вивчає специфіку розвитку матеріальної та духовної культури цивілізацій, етносів, націй у конкретно-історичному періоді, їх взаємозв'язки та взаємовпливи [7].

Отже, культурологічний компонент базується на орієнтації в соціокультурній та міжкультурній сфері, здатності до діалогу як способу ставлення до своєї культури та суспільства в цілому, знаннях та умінь щодо власної культури та розуміння інших культур (порівняння і розуміння відмінностей) та спроможності ефективного використання здобутих вмінь і навичок у професійній

діяльності [9]. Як бачимо, для досягнення відповідних цілей та ефективного спілкування представників різних культур необхідно засвоїти широкий спектр теоретичних і специфічних (психологічних, культурологічних) знань, вміти застосувати їх на практиці. Міжкультурна компетентність розвивається за наявності широкого кола соціокультурних знань, які забезпечують позитивне ставлення до мови і культури інших народів, усвідомлення цінностей своєї та інших культур, розуміння та прийняття схожості і відмінностей між ними. Розвиток навичок міжкультурної компетентності потребує від її учасників розуміння по-перше, доречності і вчасності сказаного, по-друге, необхідних дій.

Де які дослідники виокремлюють мовленнєву складову як «уміння інтерпретувати специфічні для визначеної культури сигнали готовності співрозмовників розпочати міжкультурну комунікацію або, навпаки, небажання спілкування... Вміння визначити частку говоріння і слухання залежно від ситуації... Вміння адекватно виразити свою думку та зрозуміти думку співрозмовника... Вміння спрямувати бесіду в потрібне русло...» тощо [10, с. 53–54].

Безперечно, міжкультурна компетентність військового фахівця окреслює комплекс ключових складових. Для ефективної реалізації цих вимог комунікаторам потрібні соціокультурні знання, комунікативні навички і вміння та мовленнєві знання.

Соціокультурні знання («що») формуються на основі особистого досвіду, є фоновими знаннями про світ окремого індивіда. Кожен представник має свій стиль поведінки, тому незнання особливостей та культурної специфіки спричиняє комунікативні конфлікти і поразки. Як показує досвід, дуже часто такі конфлікти виникають у поведінковій сфері (невербальні засоби спілкування, традиції, манера привітання тощо) [19].

Комунікативні навички та вміння («коли і кому») – це сукупність засобів вираження думок, почуттів, ідей, засобів впливу, які використовуються під час спілкування, що ґрунтується на знаннях та досвіді спілкування з представниками інших культур (знанні моделей, типів поведінки, для досягнення мети комунікації) [19].

Мовленнєві знання («як») є інструментом пізнання не тільки своєї, а й іншої культури, тому знання мови іншої культури є обов'язковою, хоча і недостатньою умовою, тому що забезпечує розуміння культурних особливостей відповідної держави. Знання мови забезпечує адаптацію своєї поведінки до поведінки партнерів, що дає змогу індивіду формувати більшу здатність до міжкультурної комунікації, адекватного розуміння всіх її учасників, які належать до різних культур. Знання мови сприяє розвитку особистісних якостей суб'єкта комунікації (відкритості, толерантності, готовності до спілкування) [19].

Сукупність вказаних знань, умінь, навичок та прийомів утворює основу міжкультурної компетентності, дає змогу досягати взаєморозуміння в комунікації, формує здатність «зчитувати» партнера, поводитися відповідно до культури партнера у вербальному та невербальному спілкуванні, що приводить до ефективної та успішної міжкультурної комунікації. Як показує досвід, люди не завжди можуть зрозуміти одне одного. Ефективній комунікації та досягненню поставлених цілей заважають принципові розходження та несумісність інтересів, відмінності в культурних традиціях, нормах поведінки, звичках, прийнятих у культурах. Внаслідок цього люди не адекватно сприймають інформацію, що їм повідомляють, неприязно ставляться одне до одного, що є свідченням їх недостатньої комунікативної компетентності. Отже, зазначена компетентність індивіда не є вродженою, її потрібно формувати і розвивати.

У дисертаційних дослідженнях і публікаціях з проблеми дослідження міжкультурної компетентності та її формування і розвитку (О. Герасименко, О. Гончарова, О. Данишенко, О. Єфімова, А. Козак, І. Плужник, С. Радул та ін.) обґрунтовано такі педагогічні умови розвитку міжкультурної компетентності слухачів (курсантів) і студентів: розвиток потреби і готовності до іншомовної професійної комунікації з представниками інших культур;

спрямованість навчально-виховного процесу на виховання полікультурного світогляду, що передбачає розвиток національної та інтернаціональної самосвідомості; цілісний розвиток навичок та умінь здійснювати професійно значущу міжкультурну вербальну та невербальну комунікацію за допомогою правильно підібраних комунікативних стратегій і тактик іншомовного спілкування; використання потенціалу фахових предметів для формування елементів міжкультурної компетентності з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності випускників вишів; використання навчально-методичних матеріалів (автентичних професійного текстів, вправ, завдань, аудіовізуального матеріалу), які б ознайомлювали студентів з нормами, правилами і стилями міжкультурної комунікації, з національними звичаями та ціннісними орієнтаціями представників різних культур, немовленнєвими національно-специфічними засобами комунікації в професійних контекстах; використання таких методів навчання, як аналіз професійних інцидентів, вирішення професійно значущих проблемних ситуацій – кейсів, аналіз ситуацій професійної сенситивності, контекстне спостереження тощо; впровадження у навчальний процес тренінгів рефлексивності та емоційно-мовленнєвої сенситивності для розвитку афективної та мотиваційно-ціннісної складових міжкультурної компетентності майбутнього фахівця [17, с. 394].

Для розуміння сутності поняття «міжкультурна компетентність» зазначимо, що під час взаємодії з представниками інших культур, які мають свою мову, звичаї, традиції, манери поведінки, ціннісні установки, поведінка комунікатора детермінована його культурою і приналежністю до певної мовленнєвої та соціокультурної спільноти. З огляду на це під час комунікації кожен учасник відіграє одночасно кілька функцій: окремий індивід, представник соціокультурної групи, професіонал, представник певної культури, та звичайна людина. Учасник спілкування має набір знань як індивідуальних, так і соціально-групових, професійних, національних, універсальних.

На сучасному етапі підготовки майбутніх магістрів військового управління ми вважаємо, що міжкультурна компетентність є важливим засобом досягнення успіху в ефективній міжкультурній взаємодії з представниками іншої культури та якісному виконанні своїх професійних обов'язків. Цілісна інтегрована сукупність знань (соціокультурних, лінгвістичних, культурологічних, професійних, знань особливостей, традицій, поведінки партнерів), умінь (вербальної та невербальної комунікації, культурно-специфічних та загальнокультурних) та ціннісних орієнтацій становлять сутність і зміст міжкультурної компетентності.

Враховуючи синтез всіх знань, умінь, навичок та зважаючи на готовність фахівця до ймовірно ефективної участі у міжкультурній комунікації (взаємодії), міжкультурну компетентність розглянемо як певний, але не кінцевий результат оволодіння культурною, іншомовною, соціокультурною, психологічною складовими. Зокрема культурна складова виявляється у глибині знань, вмінні розуміти особливості вербальної та невербальної поведінки, прийняті у культурах партнерів, застосовувати знання виступаючи медіатором між представниками культур, вчасно виявляти причини порушень, долати конфлікти та бар'єри, що спричинені відмінностями, які існують у різних сферах життя і діяльності, застосовувати загальні знання та знання культури про обряди, звичаї, традиції, норми і цінності іншої культури.

Міжкультурна компетентність – це складне багатокомпонентне утворення, що впливає на результат спілкування та взаємодії з представниками інших культур, виявляється в умінні застосувати мовленнєві здібності, детерміновані соціокультурним контекстом, застосовувати на практиці культурні правила і норми, які визначають успішність міжкультурного спілкування.

На основі аналізу різних підходів до визначення сутності поняття «міжкультурна компетентність» ми визначили, що

міжкультурна компетентність майбутнього магістра військового управління – це динамічне, інтегративне, складне, професійно-особистісне, здатне до самовдосконалення утворення, що містить, синтезовані знання про культуру та її особливості (свою та інших представників), уміння використовувати на практиці здобуті знання, навички практичного досвіду для вирішення завдань міжкультурної комунікації та самореалізації майбутнього магістра військового управління у процесі взаємодії із представниками інших культур на основі гнучкого і творчого підходу, толерантності та сприйняття відмінностей інших культур.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, потреба у підготовці майбутніх магістрів військового управління, готових до ефективного діалогу культур у сфері міжкультурної комунікації створює функціональні і стратегічні умови для спрямування педагогічної науки на пошук та дослідження ефективних шляхів, форм і методів формування та розвитку міжкультурної компетентності.

Результати теоретичного аналізу міжкультурної компетентності показують, що досліджувана якість особистості є однією з важливих складових професійної компетентності майбутнього магістра військового управління. Міжкультурна компетентність охоплює визначену сукупність знань (мови представника іншої культури, культури його країни, цінностей, відмінностей, психології), умінь (поводитися та сприймати представника іншої культури з його позиції, толерантно сприймати психологічні, соціальні, культурні розходження, вміти запобігати конфліктам, аналізувати свою й іншу культуру, уникати стереотипного мислення, застосовувати невербальну поведінку відповідно до культури партнера, вміти застосовувати комунікативні засоби, потрібні у певній ситуації), досвіду міжкультурної комунікації (готовності і бажання особистості контактувати із представниками країн світу, використовувати попередній досвід комунікації, стратегії, відкритості до поповнення

знань про інші культури та особливості комунікатора); психологічних особливостей (толерантності, емпатії, тобто здатності поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його точку зору, відчуття його стан і врахувати це у своєму поведінні), комунікабельності (уміння створювати та підтримувати атмосферу довіри), відсутності упереджень, гнучкості та критичності мислення, тактовності тощо.

Таким чином, оволодіння професійно важливими та особистісними якостями і характеристиками сприяє розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління та визначає її сутність і зміст. Основними структурними компонентами досліджуваної якості визначено: афективно-когнітивний, культурологічний, мотиваційний (ціннісно-смисловий).

На підставі теоретичного аналізу встановлено, що застосування компетентнісного підходу може бути методологічною основою для дослідження міжкультурної компетентності як специфічної основи сучасної освітньої парадигми, підґрунтям для формування базових, предметних компетентностей. Такий підхід спрямований на розвиток особистості, її здатності на практиці застосовувати здобуті знання і досвід в усіх сферах діяльності у різних ситуаціях. Компетентнісний підхід як основа вищої освіти передбачає перехід від кваліфікації до компетентності, що здатна якісно змінюватися під впливом набутого життєвого досвіду та осучаснення змісту вищої освіти з метою поступової та органічної інтеграції національної системи освіти у європейський та світовий освітній простір.

Перспективним напрямом подальших досліджень формування та розвитку міжкультурної компетентності є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління.

Список використаних джерел

1. Борисюк О. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх працівників національної поліції України: дис...канд. психол. наук: 19.00.09 Київ, 2017.
2. Виготський Л. С. Мышление и речь. Москва. 1999. – с. 333, 582.
3. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід до підготовки викладача ВВНЗ//Вісник Національного університету оборони України. Київ, 2012. №5(30) 35с.
4. Вітченко А. О., Свиначук Л. М. Особливості формування професійної компетентності магістрів військового управління//Вісник Національного університету оборони України Київ, 2014. № 6 (43), 25 с.
5. Вітченко А.О., Осюдолю В.І. Розвиток системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін // Наука і оборона, 2019. № 2. с.44– 50. DOI 10.33099/2618-2614-2019-7-2-44-50
6. Професійна освіта: словник/уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000.380с.
7. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія/навч. посіб. Київ, 2007. 392 с.
8. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии:2-е изд. испр. доп. СПб, 2002. 189 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва,1996. 308 с.
10. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград, 2003
11. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 21 с.
12. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенцій // Виховання і культура 2001, № 1–2 (11–12) с. 266-268
13. Новикова О. С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.htm/>
14. Новицкая А. В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncstu.ru>.
15. Осюдолю В. Психолого-педагогічні аспекти розвитку сучасної вищої військової школи // Київ Військова освіта 2013, с.135–146.
16. Плужник И. Л. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. с.225–230.
17. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки // Університетські наукові записки...Хмельницький, 2017. №63. с. 392.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ. Москва, 2002.
19. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути Формирования //Журнал социологии и социальной антропологии, 2007. Т10 № 1. с.134-135с.
20. Усачева А. Н. Ответственность как личностная компетенция студента вуза // Гражданское общество и правовое государство: материалы науч.-практ. конф. (20–21 февраля 2013 г.). Светлый Яр, 2013. с.123-130.
21. Ягупов В. В., Свистун В. І, Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти //Наукові записки, Т 71. Педагогічні науки, 2007.

22. Pavel Boski Kulturowe ramy zachowan społecznych, Naukowe PWN, 2019

References

1. Borysiuk O. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku upravlinskoï kompetentnosti maibutnykh pratsivnykiv natsionalnoï politsii Ukrainy: Dys...kand. psykhnauk: 19.00.09 Kyiv, 2017.
2. Vyhotskyi L.S. Myshlenye y rech. Moskva. 1999. – 333,582 s.
3. Vitchenko A.O., Vitchenko A.Iu. Kompetentnisnyi pidkhyd do pidhotovky vykladacha VVNZ./ Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 5(30) Kyiv 2012. 35s.
4. Vitchenko A.O., Svynarchuk L.M. Osoblyvosti formuvannya profesiinoï kompetentnosti mahistriv viiskovoho upravlinnia/Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy 6 (43), Kyiv 2014.-25 s.
5. Vitchenko A.O., Os`odlo V.I. Rozvitok sistemi vishchoï vijs`kovoyi osviti Ukrainy v konteksti suchasnykh transformatsiï jnykh zmi`n // Nauka i oborona, 2019. # 2. s.44– 50. DOI 10.33099/2618-2614-2019-7-2-44-50
6. Profesiina osvita: Slovnyk: Navch. posib./Uklad. S.U.Honcharenko ta in.; za red. N.H.Nychkalo. Kyiv, 2000.-380s.
7. Hrytsenko T. B., Hrytsenko S. P., Kondratiuk A. Yu. Kulturolohiia/Navchalnyi posibnyk Kyiv, 2007.–392c.
8. Kuzmyna N.V. Predmet akmeolohyy-2-e yzd. yspr. i dop. 2002. 189 s.
9. Markova A.K. Psykholohyia profesynalyzma. 1996-308 s.
10. Leontovych O.A. Rossyia y SShA. Vvedeny v mezhkulturnuiu kommunykatsiyu. Volhohrad, 2003
11. Nahach M.V. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv u shkolkah profesiinoho rozvytku v SShA: avtoref. Dys. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 Universytet menedzhmentu osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv, 2008. 21 s.
12. Nahorna N. Formuvannya u studentiv poniat kompetentnosti y kompetensii// Vykhovannia i kultura №1-2 (11-12). 2001, 266-268 s.
13. Novytkova O.S. Mezhhkulturaia kompetentnost v hlobalyzyruushchiesia myre. [Elektroni resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.htm/>
14. Novytskaia A.V. Formyrovanye mezhkulturnoi kompetentsyy v razlychnykh vydakh mezhkulturnykh kontaktov [Elektronnii resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.ncstu.ru/>
15. Osodlo V. Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvytku suchasnoï vyshchoï viiskovoi shkoly. Kyiv Viiskova osvita 2013, 135-146c.
16. Pluzhnyk Y.L. Osnovnye komponenty modelirovaniya protsessa formirovaniya ynoiazychnoi mezhkulturnoi kommunykativnoi kompetentsyy v vuzovskom humanitarnom obrazovanii // Pedahohicheskoe obrazovanye v Rossy.. № 12. 2016. 225–230 s.
17. Rembach O.O. Formuvannya mizhhkulturnoi kompetentnosti maibutnykh pravoznavtsiv u protsesi inshomovnoi pidhotovky//Universytetski naukovyi zapysky. №63.Khmelnitskyi, 2017-392s.
18. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennoe obshchestve: vsiavlentye, razvitye, realizatsiya./Per. S anhl.-Moskva.: 2002
19. Sadokhyn A.P. Mezhhkulturaia kompetentnost: poniatye, struktura, puty formirovaniya./Zhurnal sotsyolohyy y sotsyalnoi antropolohyy. Tom 10 №1 2007. 134-135s.
20. Usacheva A.N. Otvetstvennost kak lychnostnaia kompetentsyia studenta vuza// Hrazhdanskoe obshchestvo y pravovoe gosudarstvo: mat. NPK (20-21 fevralia 2013 h.). – Svetlyi Yar: 2013. 123-130s.
21. Iahupov V.V., Svystun V.I, Kompetentnisnyi pidkhyd do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoï osvity/Naukovyi zapysky, Tom 71/ Pedahohichni nauky, 2007.
22. Pavel Boski Kulturowe ramy zachowan społecznych, Naukowe PWN, 2019

В статье раскрыты теоретические основы исследования структуры и содержания понятия «межкультурная компетентность». Рассмотрены структурные компоненты основы приобретения навыков межкультурной компетентности в системе компетентностного подхода. Очерчены основные факторы, которые обуславливают значение развития межкультурной компетентности в условиях современности. Научная новизна: представлено авторское видение путей формирования межкультурной компетентности у будущих магистров военно-социального управления.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетентность, межкультурная компетентность.

The article describes the theoretical background of study the essence and content of "intercultural competence". Structural components have been considered as the basis for acquiring intercultural competence in the system of competence approach. The main factors that determine importance of the development of intercultural competence and ways of its formation have been outlined, as in the era of global shifts, there is a need for a person with a new type of thinking, able not only to use, but to successfully realize their creative potential. Deepening Ukraine's strategic partnership with NATO, expanding and developing international contacts, integrating processes, reforming processes, innovating, European and global vector of Ukraine's foreign policy activity lead to an interest in deepening intercultural, scientific and practical, and military interaction. All this motivates to develop and teach students (cadets) the basics of intercultural communication, to form the skills of intercultural communication, the ability and willingness to participate productively in this process. The purpose of the article is to reveal the essence of intercultural competence and possible ways of its formation in the future masters of military-social management. Theoretical methods of research: analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization of the received information, interpretation of results. It has been established that the application of the competence approach can be a methodological basis for the study of intercultural competence. The results of the theoretical analysis have indicated that intercultural competence is one of the important components of the professional competence of the future master of military management. There are no studies in the scientific literature on the ways of developing the intercultural competence of future masters of military management. Thus, a promising direction for further research on the formation and development of intercultural competence is the theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions for the development of intercultural competence of future masters of military management.

Key words: competence approach, professional competence, competence, intercultural competence

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.091.4-042.2(73+71)
DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-216-220

Бондар Тамара Іванівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет м. Мукачєво

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті схарактеризовано в хронологічному контексті розвиток педагогічної освіти в США та Канаді, що спрямований на підвищення готовності педагогічних працівників до забезпечення якісної освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значущості «Ініціативи загальної освіти», що забороняла розмежування загальної та спеціальної освіти в США й регламентувала обов'язкову спеціальну підготовку «інклюзивного вчителя». Федеральний уряд США очікує від учителів загальноосвітньої школи відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, вимагає постійного перегляду кваліфікаційних характеристик учителя загальноосвітньої масової школи. Описано відмінності в розвитку системи педагогічної освіти Канади на прикладі провінцій Онтаріо й Саскачеван, що породжені рекомендаційним характером державних ініціатив провінцій Канади стосовно розвитку інклюзивної освіти.

Ключові слова: система педагогічної освіти, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, ініціатива загальної освіти, Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю», стиль управління освітою, компетентнісний підхід, висококваліфікований учитель.

Постановка проблеми. Моральна й матеріальна неготовність системи педагогічної освіти до реалізації державних ініціатив України у сфері інклюзивної освіти породжує потребу в кардинальному переосмисленні напрямів розвитку педагогічної освіти для спрямування зусиль на підготовку висококваліфікованого вчителя, модернізацію системи освіти. Успішність, ступінь демократичності й відповідальності суспільства пропорційна до рівня підготовки педагогічних працівників. На цьому тлі нагальним є з'ясування напрямів розвитку систем педагогічної освіти США та Канади – країн, які рухаються дещо відмінними шляхами підготовки педагогічних працівників, однак водночас залишаються незмінними лідерами із забезпечення всіх учнів якісною освітою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Тенденції розвитку системи педагогічної освіти в США та Канаді постають предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових розвідках А. Колупасової, О. Мартинчук, Н. Мукан, Ю. Найди обґрунтовано філософські засади розвитку сучасної педагогічної освіти США та Канади. У студіях С. Шандрук зосереджено увагу на специфіці професійної підготовки вчителів у США. Науковець О. Огієнко виокремлює спільні й відмінні характеристики розвитку системи педагогічної освіти США та Канади через призму зіставного аналізу. Канадський учений Дж. Лаєнз наголошує на інтеграційності (синтез теоретичного й практичного складників, практики в школі та дослідницького компонента) і багаторівневості системи як спільної характеристики розвитку педагогічної освіти в США та Канаді. Дослідники Л. Гогуєна (L. Goguen) і П. Леслі зафіксували невиконання системами освіти провінцій Канади вимог закону щодо обов'язкового навчання дітей з інвалідністю в найменш обмежувальному середовищі (інклюзивному середовищі), що уможливило функціонування двох паралельних систем підготовки педагогічних працівників – для загальної та спеціальної освіти. Американські вчені В. Пілато (V. Pilato), Т. Проффіт (T. Proffitt), М. Розентал (M. Rosenthal), Д. Хінкл (D. Hinkle) окреслили напрями реформатування педагогічної освіти в США протягом четвертого періоду розвитку інклюзивної освіти.

Мета статті: з'ясувати особливості розвитку системи педагогічної освіти для поліпшення інклюзії в США й Канаді (на прикладі провінцій Онтаріо, Саскачеван), у виокремленні спільних і відмінних ознак формування системи педагогічної освіти США та Канади з 1954 р. до сьогодні.

Результати дослідження. Основні характеристики розвитку педагогічної освіти в США й Канаді зіставлено в

хронологічному контексті. Попри спільність нижньої хронологічної межі розвитку педагогічної освіти США та Канади, простежено відмінність щодо інтенсивності реалізації державної політики. На першому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1954–1974 рр.) розвиток педагогічної освіти спрямований на підготовку вчителів для спеціальної освіти. У 1958 р. започатковано «Програму з підготовки педагогічних працівників» («The Personnel Preparation Program») – підготовки фахівців для роботи з незрячими дітьми, із дітьми, які недочують, мають порушення мовлення, зору, емоційні розлади, захворювання опорно-рухового апарату й інші порушення здоров'я [1]. У 1965 р. ухвалено Закон «Про початкову та середню освіту», що сприяв започаткуванню підготовки дослідників у галузі спеціальної освіти [15]. У 1967 р. з ухваленням Закону «Про розвиток педагогічної професії» («The Education Professions Development Act») спрямовано фінансування на підготовку педагогів загальної освіти до освітньої діяльності в інклюзивному класі. У 1970 р. Частина Д Закону «Про освіту осіб із порушеннями» 91–230 («The Education of the Handicapped Act – EHA») регламентувала фінансування підготовки педагогічних кадрів [7]. Закон «Про освітні права сім'ї та конфіденційність» (93–380) від 1974 р. спрямовує на підготовку й перепідготовку вчителів загальних і спеціальних шкіл три мільйони доларів у вигляді грантів від Відділу спеціальних освітніх програм (у 2013 р. сума становила всього 15 мільйонів доларів).

У Канаді з 1954 р. до 1982 р., період, що охоплює два етапи розвитку інклюзивної освіти активно розвивалися дві відокремлені системи – система спеціальної та загальної середньої освіти. Підготовка педагогічних працівників звертала увагу на таке розмежування. Виняток становить провінція Саскачеван, де регламентовано обов'язкову спеціальну підготовку для вчителів ЗМШ після ухвалення Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (1971 р.). У провінції Онтаріо підвищено вимоги до кваліфікації вчителя. На першому етапі (1954 – 1959 рр.) досягнення в підготовці вчителів у провінції Онтаріо вважають несуттєвими; термін «нормальна школа» («Normal School») замінений на «педагогічний коледж» («Teachers' College») у 1953 році. На другому етапі (1960–1981 рр.) відбувається реформування системи педагогічної освіти з огляду на необхідність реалізації цілей освіти – забезпечувати ООП «виняткових» учнів. У провінції Онтаріо представлено доповідь міністерського Комітету з питань підготовки вчителів середніх шкіл (1962 р.), відому як доповідь Паттена («The Patten Report»). Уряд формує новий образ учителя не як передавача знань, а як «відповідальної й творчої особистості, кваліфікованого фахівця, який розуміється на тонкощах освітнього процесу в

демократичному суспільстві». Розвивається система вищої педагогічної освіти. У 1968 р. опубліковано «Звіт Холла-Денніса» («The Hall-Dennis Report») – рекомендовано підвищити вимоги до відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності [13, с. 62–64]. У 1970 роках в Онтаріо змінюється ставлення до професії вчителя, зростає престиж учительської професії, підвищують професійні стандарти, збільшують зарплати, посилюють вимоги до конкурсного вступу до закладів вищої освіти. У 1971 р. у Саскачевані ухвалено Закон «Про освіту осіб з інвалідністю», що на чотири роки раніше ніж у США. У 1974 р. у «Розпорядженні 269» Онтаріо визначено кваліфікацію вчителів, окреслено навчальну програму підготовки вчителів, описано додаткові кваліфікації, спеціальні курси й курси для адміністрації. Децентралізація педагогічної освіти становила частину всеохопної модернізації освітньої реформи, що мала на меті задоволення освітніх потреб учнів.

У 1978 р. Міністерством освіти провінції Саскачеван розроблений посібник для вчителів із питань навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Філософія мейнстримінгу як методологічна база підручника окреслювала шляхи досягнення оптимальної самоактуалізації учнів [16, с. 1].

На другому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1975 – 1985 pp.) відбувається реформування педагогічної освіти; з 1975 р. зафіксовано рух за реформування підготовки педагогічних працівників через включення спеціальних дисциплін до навчального плану підготовки педагогічних працівників загальноосвітньої масової школи (далі – ЗМШ). Проте, через неготовність педагогічних працівників до реалізації Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» зроблено висновок про неможливість ефективності програми підготовки інклюзивних педагогів через включення однієї-двох додаткових дисциплін до навчального плану. Така думка започатковує розроблення професійних програм із підготовки вчителів ЗМШ до роботи з учнями з інвалідністю, формування обсягу знань підготовки педагогічних працівників.

На третьому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1986–2000 pp.) під тиском «Ініціативи загальної освіти» («Regular Education Initiative»), що визнавала відокремлені системи порушенням закону, започатковано рух до стандартизації педагогічної освіти – пошук шляхів для задоволення диверсифікованих освітніх потреб учнів через окреслення компетентностей (знання, уміння, ставлення) учителя інклюзивної ЗМШ. Доказом руху за реформування педагогічної освіти слугують численні федеральні ініціативи: доповідь групи Холмза «Учителі завтрашнього дня» («Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group») 1986 р. [17], загальнонаціональна доповідь комісії закладів вищої освіти штату Мериленд «Переформатування педагогічної освіти» («Teacher Education Task Force Report») 1995 р. [11], звіт Національної комісії про стан розвитку педагогічної освіти та майбутнього Америки «Що найважливіше: навчання майбутнього Америки» («What Matters Most: Teaching for America's Future») 1996 р. [19].

Третій етап розвитку інклюзивної освіти Канади охоплює довший період, ніж у США (1982 – 2009 pp.). У цей час у Канаді питання підготовки педагогічних працівників до інклюзивної школи було активізоване ухваленням «Канадської Хартії прав і свобод» (1982 р.), що започатковує рух за інклюзивну освіту (далі – ІО), зміщує акценти на дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), та Закону «Про мультикультурність» («The Canadian Multicultural Act», 1988). Оскільки мультикультурність визнана провідною рисою канадського суспільства на федеральному рівні, у науковому дискурсі Канади проблему забезпечення ООП дискутують у контексті диверсифікованих потреб усіх учнів у загальноосвітньому середовищі (далі – ЗС). Рух за ІО вимагає модернізації системи педагогічної освіти, розширюють перелік компетентностей учителя СО, постає питання якості освіти. Вагомий вплив на розвиток системи педагогічної освіти Канади має публікація доповіді «Нація в небезпеці» (США) [18, с. 69].

У провінції Саскачеван виходить друком підручник

«Спеціальна освіта: посібник із питань законодавства, положень, політики та розпоряджень» (1982 р.), що розширює перелік компетентностей учителя спеціальної освіти. У 1988 р. ухвалено Закон «Про мультикультурність» («The Canadian Multicultural Act»), де наголошено на таких цінностях, як воля й демократія. У 1989 р. у провінції Саскачеван змінено та доповнено «Посібник із питань політики спеціальної освіти» («Special education policy manual»), з огляду на усвідомлення потреби в нових дослідженнях та інформації про виняткових учнів, розроблено «Основні стандарти освіти», які були визнані обов'язковими для всіх учнів провінції Саскачеван. У плануванні освітнього процесу вчителя навчають брати до уваги ООП учня.

Для більшості урядів провінцій Канади питання інклюзії не набуває першорядного значення, якщо вимірювати ступінь важливості за рівнем фінансування, надання підтримки та забезпечення персоналу [14, с. 24].

Виявлено низку подібних рис для США та Канади: необхідність інтегрування змісту інклюзивної підготовки до всіх предметів навчального плану; уповільнена інтеграція дітей з інвалідністю до ЗС через проблематичність у розподілі повноважень між педагогами СО й ЗМШ. Відсутність сформованого обсягу знань для підготовки майбутніх учителів інклюзивного класу уповільнює розвиток педагогічної освіти США та Канади. Дискусійним є питання про внесення змін до системи заохочення, що сприяла б активному залученню вчителів до розроблення інклюзивних стратегій. Попри низку спільних тенденцій розвитку ІО, Ініціатива загальної освіти США (1986 р.) внесла суттєві корективи в підготовку педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивній школі США. Федеральний уряд США очікує від учителів ЗМШ більшої відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, відбувається перегляд кваліфікаційних характеристик учителя ЗМШ.

Девіз четвертого етапу розвитку інклюзивної освіти США (2001–2014 pp.) – забезпечення підготовки висококваліфікованого вчителя, здатного працювати з диверсифікованим контингентом інклюзивної школи. Вважають, що неможливо очікувати від учнів високих навчальних результатів, не вимагаючи високих досягнень від їхніх учителів та інших педагогів. Рівень успішності учнів залежить від рівня педагогічної підготовки вчителів. Закон «Жодної дитини позаду» (2001 р.) регламентує: «...учителі СО повинні володіти знаннями основних предметів, які вони викладають, а також розуміти вплив інвалідності учня на його розвиток, навчання й поведінку, якщо учні з інвалідністю навчаються за програмою ЗМШ» [12, с. 20]. Створений заохочувальний фонд для вчителів («Teacher Incentive Fund»), запроваджена програма «Ініціатива співпраці» («Teacher to Teacher Initiative», T2T – 2004 р.). Педагогічна система покликана підготувати фахівців, які здатні задовольняти диверсифіковані індивідуальні потреби учнів.

На четвертому етапі розвитку (2010 – 2018 pp.) – правовому етапі розвитку інклюзивної освіти Канади, що започаткований ухваленням Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», підготовка педагогічних працівників для потреб інклюзивної школи в Канаді відбувається на базі напрямів підготовки педагогічних працівників із фаху «спеціальна освіта» («BSpEd»). У Канаді в зазначений період продовжують вивчати ефективні методи організації інклюзивної школи. Педагогічна освіта ще продовжує забезпечувати потреби двох відокремлених систем – системи загальної та спеціальної освіти, проте поступове зближення систем загальної та спеціальної освіти актуалізує переформатування підготовки педагогічних працівників.

На п'ятому етапі розвитку інклюзивної освіти США (2015 – 2018 pp.) Закон «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.) покладає на уряд штатів відповідальність за підвищення готовності вчителя до професійної діяльності в інклюзивному класі [2]. На цьому етапі у США актуальне питання доказових досліджень, спроможних оновити підходи до організації педагогічної освіти й управління нею. Метою розвитку педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих учителів та керівників шкіл для надання кожному

учневі змоги здобути освіту на рівні світових стандартів. Відкрито можливість для альтернативних програм професійного розвитку педагогічних працівників, без обмеження традиційними педагогічними коледжами, зменшення федерального фінансування на розвиток педагогічної освіти. Цей етап також вирізняється нестабільністю й кардинальними перетвореннями, що зумовлені зміною політичного курсу країни. на вимогу закону про обов'язковість навчання дітей з інвалідністю в найменш обмежувальному середовищі (синонімічне поняття інклюзивному середовищу за термінологією США й деяких провінцій Канади). Уважаємо, що саме рекомендаційний характер державної політики Канади уповільнював розміщення учнів з інвалідністю в ЗС.

Відмінності в організації педагогічної освіти аргументовані відмінними методологічними й науково-теоретичними позиціями, що формують підходи до організації Ю. У США активно сповідують ідеї екзистенціалізму, що потребують від педагогічної освіти розкриття й розвитку індивіда, можливостей людини в ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання й навчання дітей з інвалідністю в США сприяв зміцненню пріоритетів та цінностей освіти таких дітей із результату на особистість дитини; прагматизму, що опирається на інтереси та здібності учнів, орієнтується на їхні цілі й цінності. Цінним для розвитку педагогічної освіти є ідея Д. Дьюї про необхідність організації навчання й виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості. Серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток педагогічної освіти, можна виокремити такі: відмова від критеріїв загальнообов'язковості й об'єктивності; увага до всіх наявних думок, розширення освітнього простору, диверсифікація, багатоманітність.

На сучасному етапі в США педагогічна освіта розвивається на засадах філософії постмодернізму й соціального конструктивізму, що акцентують увагу на значущості середовища для розвитку дітей, прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, заперечують расову й національну дискримінацію та дискримінацію за рівнем бідності [5, с. 90].

У Канаді переважають філософія есенціалізму, переніалізму, психологія біхевіоризму. Прихильники сучасного есенціалізму й переніалізму, що є близькими за сутністю, стверджують, що ефективна педагогічна освіта має забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки, які розвинулись унаслідок тривалих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння й інтелектуальної влади [1]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети мають бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя [5, с. 90]. Підготовка фахівців до роботи з диверсифікованим контингентом у системі освіти Канади відбувається в межах парадигми мультикультуралізму, не охоплюючи достатньою мірою навчання дітей з інвалідністю.

Для розуміння особливостей розвитку педагогічної освіти в Канаді важливо знати класифікацію стилів управління педагогічною освітою. У 1993 р. Х. Гідеонс (H. Gideonse) представив опис трьох стилів управління педагогічною освітою: політичний, інституційний, професійний. Політичний стиль управління освітою реалізує уряд, органи освіти, наприклад, міністерство освіти; інституційний стиль управління означає, що заклади освіти мають право окреслювати вимоги до педагогічної освіти; за професійного стилю управління питаннями педагогічної освіти керують професійні органи та організації. Кожен стиль управління має власну концептуалізацію ролі вчителя. У разі політичного стилю управління вчителя вважають державним службовцем; інституційного стилю управління – громадським інтелектуалом; професійний стиль позиціонує вчителя як кваліфікованого практика [9, с. 396]. Управління педагогічною системою освіти в Британській Колумбії й Манітобі кваліфікують

як інституційне; в Онтаріо як професійне, в Альберті – як політичне. Науковці Х. Бергманн (H. Bergmann), Дж. Уокер (J. Walker) пропонують в основу класифікації покласти підхід до організації педагогічної освіти. Наприклад, у провінції Альберта характерною рисою розвитку педагогічної освіти є відповідальність у підготовці вчителів, що потребує розроблення високих стандартів і численних стандартизованих тестів. Членство в професійних організаціях не обов'язкове; у владі перебувають консерватори, які здатні проводити тривалі реформи. У Британській Колумбії виокремлено переговорний стиль організації педагогічної освіти, що відрефлектований у різних типах домовленостей між різними фракціями, університетами та управліннями освітою. У Манітобі панує «політика невтручання» («Laissez-faire»), що характеризує донорське ставлення до управління педагогічною освітою. У провінції стандартизовані тести є факультативними, в освіту вкладають більше коштів, а державна політика сприяє змінам, а не запровадженню реформ ради реформ. У провінції Онтаріо управлінський підхід до розвитку педагогічної освіти повернув провінцію під контроль головного управління освіти за типом неоліберальної епохи Гарріса. Він підтримує професійне управління, а також сприяє диверсифікації закладів освіти й приватних шкіл [18, с. 84–85]. Отже, аналіз розвитку системи педагогічної освіти також повинен брати до уваги соціально-політичний контекст провінції, що впливає на управління освітою.

Під впливом правової парадигми розвитку Ю педагогічна освіта в Канаді набуває нових ознак. Поділяємо думку В. Холстіда (V. Halstead) про те, що реформа в освіті Канади наприкінці ХХ ст. ознаменувалася «фрумом від індивідуалізму й ідеалізму до прагматизму педагогічної системи та логічної обґрунтованості методів навчання й вибору дисциплін» [10, с. 15]. Унаслідок реформування системи на засадах прагматизму активізовано дослідження шляхів трансформації системи педагогічної освіти на засадах соціального конструктивізму в контексті міжнародних вимог до інклюзивної освіти. Спільним для всіх провінцій є вплив основних федеральних законодавчих актів країни та Конвенцій ООН для забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю; відсутність централізованого керівництва (дерегуляція); недостатній зв'язок між провінціями й територіями; поділ системи освіти на загальну та спеціальну, що гальмує підготовку фахівців Ю; інтенсивне вивчення питань щодо забезпечення потреб школи педагогічними працівниками (професіоналізація), підвищення вимог до вступу на педагогічні спеціальності; сенситивність (чутливість) системи педагогічної підготовки до змін в освітньому процесі ЗМШ; відповідальність школи за успішність учнів; постійне підвищення вимог до професійної кваліфікації вчителя.

Структура підготовки педагогічних працівників у США та Канаді має певні спільні й відмінні характеристики, оскільки вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі [4]. Спільність систем педагогічної освіти США та Канади полягає в інтеграційності (синтез теоретичного й практичного складників, практики в школі та дослідницького компонента) і багаторівневості, що прогнозує ієрархію університетів, університетських коледжів, громадських коледжів та ієрархію освітньо-кваліфікаційних рівнів [3, с. 163].

Педагогічна система США та Канаді реалізує підготовку фахівців за трьома академічними рівнями: рівень бакалавра присвоюють після навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих) 4 роки (США) та 3-5 років (Канада); рівень бакалавра педагогіки можна отримати паралельно або після річної (США) чи дворічної (Канада) спеціалізації на педагогічному факультеті; здобуття рівня магістра вимагає дворічної спеціалізації на педагогічному факультеті США та 2-4 роки (Канада); ступінь доктора філософії (доктор педагогіки), на який претендують магістри, потребує ще три роки й захисту докторської дисертації (США) та не менше як три роки навчання й не менше як рік практичної діяльності в студентському містечку (Канада). Відмінними також є вимоги до вчителя ЗМШ: у США право на

викладання в ЗМШ мають випускники з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», у Канаді – «бакалавр».

За даними Національного центру статистики в освіті, система педагогічної освіти США охоплює 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані в 78 % чотирирічних коледжів й університетах США. Освітню програму бакалавра пропонує 401 підрозділ педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають 13 % учителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах і на факультетах педагогічної освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54 % учителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти [8, с. 15].

Висновки й перспективи подальших досліджень. На підставі порівняльного аналізу розвитку систем педагогічної освіти США та Канади виокремлено особливості підготовки педагогічних працівників до забезпечення особливих потреб учнів в інклюзивному освітньому середовищі, з'ясовано спільності і відмінності модернізації системи освіти для забезпечення доступу до якісної освіти всім дітям. США має більш ніж п'ятдесятирічний досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в інклюзивній школі. У Канаді під впливом ратифікації Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» у 2010 р. актуалізовано підготовку вчителів, здатного забезпечувати ООП усіх учнів в умовах ЗМШ. Спільними рисами розвитку педагогічної освіти США та Канади є стійка залежність між цінностями, метою, завданнями політики держави, вимогами законодавчої бази до організації ІО й формулюванням мети, завдань системи педагогічної освіти; постійність процесу реформування систем педагогічної освіти з огляду на динамічні зміни в контингенті учнів із вимогою підготувати вчителів інклюзивної школи; формування законодавчої бази в галузі педагогічної освіти під впливом політики чинного уряду; відповідальність штатів, провінцій і територій за формування вимог та стандартів педагогічної освіти; посилення ролі стандартів освіти; постійне підвищення вимог до кваліфікації вчителів; суспільна вимога забезпечити рівність і справедливість у забезпеченні права на освіту всім дітям; інтеграційність та багаторівневість систем, що забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців; перехід післядипломної системи перепідготовки фахівців до концепції «освіта впродовж життя», що вможливило постійний процес оновлення знань учителя; переформатування педагогічної освіти на забезпечення ООП

диверсифікованого контингенту учнів; інтегрування змісту інклюзивної підготовки до всіх предметів навчального плану; уповільнена інтеграція дітей з інвалідністю до ЗС через проблематичність у розподілі повноважень між спеціальними й загальними педагогами (у США це питання розв'язали після ІЗО), підвищення відповідальності школи за успішність учнів, періодичні урізання фінансування на підготовку педагогічних працівників залежно від спрямування політики держави (політики уряду та провладної партії); поява альтернативних шляхів післядипломної перепідготовки педагогічних працівників; значущість педагогічної практики для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів; поєднання теоретичних і практичних модулів, що вимагає тісної співпраці коледжів та баз практики; трансформація систем педагогічної освіти на засадах соціального конструктивізму в контексті міжнародних вимог до інклюзивної освіти.

Основна відмінність полягає в тому, що в США федеральний уряд забезпечував централізованість розвитку педагогічної освіти, це засвідчує низка законодавчих ініціатив. У Канаді за розвиток педагогічної освіти для забезпечення особливих освітніх потреб відповідали численні звіти комісій міністерств освіти, королівської комісії з питань освіти. Кожна провінція має власну траєкторію розвитку ІО, що продемонстроване різними часовими межами ухвалення законодавчих актів стосовно розвитку спеціальної освіти. У США реформування професійної підготовки вчителів США відбувається на загальнонаціональному рівні, має централізоване спрямування й регульоване федеральними програмами; у Канаді відсутність координаційного органу з питань освіти на федеральному рівні пояснює диверсифікацію вимог у провінціях і територіях.

Відмінності в розвитку педагогічної освіти також мають хронологічний характер: реформування педагогічної освіти Канади, що передбачає включення лише окремих дисциплін інклюзивного спрямування, відсутність інтегрованих програм характерні для США періоду 1970 рр. – 1980 рр., що було зумовлене відокремленими системами освіти; у Канаді така тенденція продовжується до 2010 р., що зумовлене відокремленістю систем освіти; із 2010 р. у Канаді зафіксовано тенденцію до актуалізації інклюзивної підготовки вчителів у ЗВО; у США на сучасному етапі простежується тенденція до врізання фінансування системи підготовки педагогічних працівників, що спричинене зміною політичного курсу країни.

References

1. Bondar, T.I., 2016. Heneza pedahohichnoyi pidhotovky vchyteliv SSHa dlya inklyuzyvnoyi shkoly [Genesis of pedagogical training of US teachers for an inclusive school]. *Scientific Bulletin of the Lesia Ukrainka East European National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, II, pp. 91-99.
2. Bondar, T.I., 2019. *Tendentsii rozvytku inkliuzyvnoi osvity u SSHa ta Kanadi [Trends in inclusive education in the United States and Canada]*. Doctor of Pedagogical Sciences. Khmelnytskyi.
3. Laenz, Dzh., 2007. Systema profesiynoyi pidhotovky vchyteliv u Kanadi [Teacher Training System in Canada]. *Education and management*, 1, 4, pp. 163-169.
4. Ohiyenko, O.I., 2016. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Velykiy Brytaniyi, Frantsiyi, Kanadi i SSHa: podibne ta vidminne [Teacher training in the UK, France, Canada and the US: similar and different]. [online] pp. 362–374. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/706154/1/%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%90%20%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D1%81%D1%82%D0%B0%D1> [Accessed 14 April 2018].
5. Shandruk, S.I., 2005. Kontseptual'ni osnovy profesiynoyi pidhotovky vchyteliv u SSHa [Conceptual foundations of teacher training in the United States]. *Building a new Ukraine: conference proceedings*.
6. Bestor A. The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education. New York: Knopf, 1955. 500 p.
7. Education and Inclusion in the United States: An Overview / U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. URL: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf (last accessed: 08.11.2018).
8. Feistritz C. E. Profile of teachers in the U.S.A. / National Center for Education Information, Washington, D.C. 2011.15 p.
9. Gideonse H. The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*. 1993. Vol. 7(4). P. 395–426.
10. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*. 2003. Vol. 26. № 1. P. 63–75.
11. Hinkle D. E., Proffitt T. D., Pilato V. H., Rosenthal M. Shaping Educational Policy in Maryland: Teacher Education Reform and Beyond. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf> (last accessed: 06.09.2019).

12. Karger J. D. Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Discussion of the Interrelationship between IDEA 2004 and NCLB. URL: <http://aim.cast.org> (last accessed: 05.08.2018).
13. Kitchen J., Petrarca D. Teacher Preparation in Ontario: A History. Teaching and Learning. 2013/2014. Vol. 8 (1). P. 56–71.
14. Naylor C. Inclusion in British Columbia's public schools: Always a journey, never a destination? 2005. 32 p. URL: <https://bctf.ca/diversity/reports/InclusionJourney/report.pdf>. (last accessed: 05.08.2018).
15. Public Law 89–10, 64 Stat. 1100 (1965). Elementary and Secondary Education Act. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf> (last accessed: 14.04.2018).
16. Saskatchewan Education. Teacher guide for division III educable mentally handicapped students. Regina, Saskatchewan, Canada. 1978. 158 p.
17. Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, Inc. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf> (last accessed: 11.04.2018).
18. Walker J., Bergmann H. Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian Journal Of Education*. 2013. Vol. 36:4. P. 65–92.
19. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching and America's Future. September 1996. URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>. (last accessed: 20.02.2019).

В статті в хронологічному контексті охарактеризовано розвиток педагогічного образования в США і Канаді, направлений на підвищення готовності педагогів к забезпеченню якісного образования всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значимість «Ініціативи загального образования», забороняє розмежування загальної і образования в США і регламентувала обов'язкову спеціальну підготовку «інклюзивного учителя». Федеральне правительство США очікує от учителів общеобразовательной школы США ответственности за обучение детей с инвалидностью, требует постоянного пересмотра квалификационных характеристик учителя общеобразовательной массовой школы. Описано различия в развитии системы педагогического образования Канады на примере провинций Онтарио и Саскачеван, порожденные рекомендательным характером государственных инициатив провинций Канады по развитию инклюзивного образования.

Ключевые слова: система педагогического образования, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, инициатива общего образования, Конвенция ООН «О правах лиц с инвалидностью», стиль управления образованием, компетентностный подход, высококвалифицированный учитель.

The purpose of the article is to investigate the system of teacher training in the United States and Canada (Ontario, Saskatchewan), to describe similarities and differences that teacher training systems, follow the regulations concerning inclusive education (from 1954 to the present). Historical and retrospective methods have been applied for consistent disclosure of the teacher training system development; comparative method has been used to compare and contrast the periods of inclusive education development, laws and regulations that caused the teacher training system in the USA and Canada. The analysis of a teacher training system in the US and Canada proved different approaches to prepare a highly qualified teacher able to realize state initiatives. While in the USA the teacher training system started responding to the inclusive school needs in 1986, all provinces in Canada continued to ignore laws and regulations until 2010 and provided teacher training in two separate systems. The US federal government expects U.S. primary school teachers to be responsible for teaching children with disabilities. The differences in the development of Canadian teacher training system has been described using the example of Ontario and Saskatchewan, two provinces that illustrate quality learning and teaching. The research novelty is in the outlining stages in the inclusive education development in the USA and Canada, describing the causes and ways of achieving results in both countries. The practical significance of these research findings is determined by the research problem relevance, the novelty, and conclusions of general theoretical and practical value. The results can serve as a theoretical and methodological impetus for comparative pedagogical research. The understanding of correlation between inclusive education development and corresponding changes in teacher training system are likely to provide researchers in Ukraine with necessary tools.

Key words: teacher training system, inclusive education, special education needs, "Regular education initiative", UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, education management style, competency-based approach, highly qualified teacher.

УДК 378.164

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-220-223

Булда Марина Володимирівна,

кандидат мистецтвознавства, доцент,

Навчально-науковий інститут мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ

<https://orcid.org/0000-0003-0213-112X>

ЕВОЛЮЦІЯ АКОРДЕОННО-БАЯННОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ (ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА)

Стаття присвячена порівняльній характеристиці та еволюції акордеонно-баянного мистецтва в Україні та Польщі. Основним підґрунтям цього стали: а) поява оригінального репертуару; б) заснування баянно-акордеонних шкіл; в) вдосконалення інструментарію. Простежено основні етапи і напрями розвитку композиторської творчості та визначено пріоритетні принципи у формуванні баянно-акордеонних виконавських шкіл на теренах України та Польщі. Наукова новизна зумовлена потребою з'ясування еволюції основних напрямів діяльності акордеонно-баянного мистецтва, як в Україні так і в Польщі. Матеріал ґрунтується на комплексі методів таких як: теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, вивчення і узагальнення досвіду музикантів-виконавців щодо запровадження сучасних творів акордеонно-баянної музики в навчальний процес початкової та професійної музичної освіти.

Ключові слова: оригінальний репертуар, акордеонно-баянне мистецтво, виконавські школи, композиторська творчість.

Постановка проблеми. Плідний розвиток академічного баянно-акордеонного мистецтва у другій половині ХХ ст. значною мірою сприяв становленню в Україні оригінального репертуару. З'являється значна кількість оригінальних творів для баяна, в основі

яких закладені не тільки фольклорні традиції, а й досвід розвитку саме академічних жанрів. Крім того, українська музика для баяна займає досить вагомe місце в контексті світової баянно-акордеонної літератури. Свідченням цього є включення творів українських композиторів до педагогічної та концертної практики виконавців західних країн та Росії, застосування музики українських композиторів у програмах міжнародних конкурсів, також і у вигляді обов'язкових творів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Стан наукової проблематики стосовно досліджень польської музики для акордеона-баяна висвітлюється через загальний огляд та перелік основних публікацій (Adamowicz-Kaszuba, 2005:106; Імханицький, 2004: Черепанин, 2008:156-161). Проте до вітчизняної науково-дослідної сфери в галузі баянного мистецтва зверталось багато науковців як українських так і російських (тодішнього Радянського Союзу), зокрема до проблем, пов'язаних з теорією та історією вітчизняного виконавства – А. Басурманов, В. Бичков, М. Давидов, М. Імханицький, А. Мірек, А. Семешко (Басурманов, 2003: 560; Бичков, 1997: 290; Давидов, 2005: 420; Імханицький, 2004: 376; Мірек, 1967: 196; Мірек, 1994: 534; Семешко, 2009: 244) та до дослідження оригінального репертуару А. Сташевський (Сташевський, 2006: 152).

Мета статті: охарактеризувати процес становлення і розвитку акордеонно-баянного мистецтва в Україні та Польщі.

Результати дослідження. У середині ХХ ст. найбільш популярним типом музичного інструмента була дворянська діатонічна гармоніка (так звана «віденка – хромка»), але виробництво баянів збільшується рік за роком. Вже у другій половині ХХ ст. кількість хроматичних гармонік (баянів та акордеонів) починає перевищувати діатонічні зразки (Мірек, 1967: 56). Крім того, у концертній практиці виконавців-професіоналів використовується тільки баян. Зростаючий рівень виконавства вимагав як покращення загальної якості музичних інструментів, так і вдосконалення конструкції баянів.

Поступове вдосконалення конструктивно-художніх властивостей інструмента відбувалося завдяки співпраці майстрів з провідними педагогами та дітями баянного мистецтва. На початку ХХ ст. інструменти виготовлялися з готовим акомпанементом або з виборною лівою клавіатурою. Але вже через 10–15 років майстри і виконавці дійшли висновку, що інструмент буде більш повноцінним, якщо поєднати виборну клавіатуру з готовим акомпанементом. Згодом ця ідея втілювалася в реальність – майстри спочатку старим способом виготовляли готово-виборні баяни, в яких в лівій клавіатурі розміщувався перемикач. За його допомогою (перемикача) стає можливим використання і готової, і виборної клавіатури на одному баяні. Вже в другій половині ХХ століття починається серійний випуск таких баянів, наприклад «Соліст», «Концерт», «Сатурн», «Рубін» тощо (Мірек, 1994: 124).

Відома, що і М. Геліс – фундатор методики гри на народних інструментах в Україні – запропонував низку пропозицій, які сприяли суттєвому підвищенню виконавських можливостей інструментів. До цих пропозицій відносяться – зміна форми корпусу на округлу; застосування двох ременів замість одного правого; продовження нижньої частини грифу правої клавіатури; зміна кута розташування грифу відносно корпусу баяна; удосконалення механіки в напрямку зменшення шуму (Іванов, 1995:8).

Варто зазначити, що ще однією з новачок того часу є поява регістрів-перемикачів (прістрої, за допомогою яких виконавець на баяні може на власний розсуд управляти тембром звука, включаючи або виключаючи в різноманітних комбінаціях голосові язички – визначення А. Мірека (Мірек, 1994: 140). Вперше ці регістри перемикачі з'явилися ще у середині ХІХ ст., але саме у другій половині ХХ ст. вони знайшли найбільш масове застосування у конструкціях п'ятирядних готово-виборних баянів. Поява таких інструментів сприяла не тільки розширенню виконавських можливостей, але й спонукала композиторів до пошуку нових, специфічних, виключно баянних засобів музичної виразності. На сьогодні велика, складна та різноманітна система регістрів на правій

та лівій клавіатурах – невід'ємна частина сучасних акордеонів та баянів. Значний підйом баянного мистецтва в Україні в середині ХХ ст. був пов'язаний, перш за все, з розширенням професійного навчання – становлення Київської школи академічного баянно-акордеонного виконавства; відкриття відділів народних інструментів у багатьох музичних училищах; відкриття кафедр народних інструментів практично у всіх консерваторіях (в тому числі і на Україні – в Одеській, Харківській, Львівській). Це значно вплинуло на подальший розвиток професійного виконавства на баяні.

В Польщі розвиток акордеонно-баянного мистецтва розпочинається з 20-х років ХХ ст. Його формування відбувалося на зразках як національних музичних жанрів (обереки і куяв'яки), так і музичного побуту країн Європи (вальси, польки, фокстроти, танго, популярні салонні п'єси). З іншого боку, в репертуарі музикантів було немало мініатюр, які засновувалися на національних польських жанрах, перш за все, обереках і куяв'яках, які були розповсюджені серед перших польських акордеоністів поряд із салонними п'єсами. Ці мініатюри часто записувалися на грамплатівки, виконувалися на радіо. Як правило, подібна музика звучала і в обробках самих акордеоністів. У зв'язку з цим варто згадати імена Й. Б'ялеського, Т. Веселовського, Е. Госка, Т. Козловського, К. Олєжинського, А. Ровінського, П. Рубарського, Т. Сталінгера, Й. Стеча, В. Сухоцького. На думку, Е. Росінської «найбільш популярним серед них був Т. Веселовський» (Rosinska, 1996: 8). Великою популярністю користувалися також естрадні мініатюри другої половини 40-х років – В. Безана, К. Туревича, Й. Оржеховського, наближені за стилем до акордеонних мініатюр Р. Вюртнера чи А. Фоссена.

Створення у 1933 році Б.Бухальським першого навчального посібника з навчання акордеонної гри заклало фундамент академічної освіти акордеоністів на основі нотного запису. Особливо важливу роль відігравало введення з 1946 року викладання гри на акордеоні в музичних школах, а пізніше і в музичних училищах, на педагогічних факультетах консерваторій. У цьому ж 1946 році виник перший у Польщі акордеонний оркестр в Кракові, очолюваний С. Галасом. Як відзначає А. Мірек, в програмі колективу «були твори Баха, Вагнера, Венявського. Більшою популярністю у Польщі і за кордоном користувався оркестр під керівництвом проф. Е. Лассота; диригує цим колективом проф. В. Кульпович» (Мірек, 1994:159).

В Україні значний підйом баянного мистецтва з середини ХХ ст. був пов'язаний, перш за все, з розширенням професійного навчання – становлення Київської школи академічного баянно-акордеонного виконавства; відкриття відділів народних інструментів у багатьох музичних училищах; відкриття кафедр народних інструментів практично у всіх консерваторіях (в тому числі і на Україні – в Одеській, Харківській, Львівській) (Давидов, 2005:). Це значно вплинуло на подальший розвиток професійного виконавства на баяні. Становлення жанрів концертного виконавства на баяні проходило паралельно з розвитком традицій фольклорного музикування. Найбільш яскравим представником даного напрямку (фольклорного музикування) в той час був І. Паницький. Перша соната для баяна була створена у 1944 році відомим композитором М. Чайкіним (Соната *h-moll* для баяна) у тісній творчій співпраці з відомим київським баяністом М. Різольом. Яскраву сторінку української літератури для баяна того часу віддзеркалює творчість Н. Шульмана. Особливо привертає увагу його Соната, яка присвячена видатному українському музикантові В. Бесфамільнову – її першому виконавцю (Сташевський, 2006: 41).

Надзвичайно важливим етапом у розвитку оригінальної літератури для баяна стала творчість М. Різоль, автор багатьох оригінальних творів для баяна, наприклад, часто виконувався його Концерт. Ці твори, як правило, також спиралися на народний мелос, переважно український. В цей період широкої популярності здобула 4-частинна Сюїта для баяна О. Холмінова – безсумнівно є ще одним із найбільш значних творів для баяна соло в даний період часу.

Новий етап розвитку репертуару для баяна визначили твори А. Репнікова. Одразу після створення вони увійшли до числа

найбільш репертуарних у баяністів, при чому як в нашій країні, так і далеко за її межами. Говорячи про еволюцію баянного мистецтва в другій половині XX століття, не можна оминати творчість таких відомих композиторів як: В. Підгорний, В. Дикусаров, К. Мясков, І. Яшкевич, Г. Шендерьов, В. Власов. Всі вони зробили неогінний внесок у розвиток оригінального баянного репертуару не тільки України, але й усього Радянського Союзу. Вагома заслуга в подальшому розвитку баянного мистецтва на Україні та за її межами належить і А. Білошицькому, який працював в жанрах академічної музики. Період, коли жив і творив Анатолій Васильович, можна охарактеризувати, як період визнання баяна повноцінним академічним музичним інструментом.

В Польщі після Другої світової війни спостерігається піднесення професійного акордеонного мистецтва в різних сферах матеріально-технічного забезпечення, творчості і виконавства, а саме: розширення виробництва інструментів; відкриття класів акордеона в музичних школах (1946); створення оркестрів і ансамблів акордеоністів (1956). Активне становлення сольного й академічного мистецтва гри на акордеоні починається лише з 1959 року, коли клас клавирного інструмента відкривається у Варшавській вищій музичній школі за ініціативи видатного польського музиканта-акордеоніста і педагога, невтомного пропагандиста академічного акордеонно-баянного виконавства Л. Пухновського. Саме цей музикант, як відзначає В. Бичков «підготував педагогічні кадри для всіх інших вищих музичних шкіл Польщі. Так, у Катовіцах – професор І. Піхура, Кракові – К. Молчановський, у Вроцлаві – І. Врубель, Познані – Г. Кшемінський, Гданську – І. Мадановський» (Бичков, 1997: 50).

Розвиток польської професійної акордеонної літератури починається з 1955 року, коли за ініціативи акордеоніста С. Ядовського відомий польський композитор Ч. Грудзінський пише Сонату для акордеона соло. Наприкінці 50-х років, особливо після відкриття акордеонного класу у Варшавській вищій музичній школі, В. Пухновський замовляє створення музики для інструменту низці професійних польських композиторів. Поряд з уже названим Ч. Грудзінським, це З. Новацький, А. Хундзяк та інші.

Першим твором, спеціально написаним для готово-виборного баяна, стало «Концертино» Т. Натансона, створене у 1966 році за ініціативи М. Еллегарда. Зворотнім пунктом для польської баянно-акордеонної музики стали 70-ті роки, в період коли для акордеона і баяна почав писати А. Кшановський. У цьому ж сонорному ключі стали створюватися і багато інших творів польських композиторів – А. Добровольського, З. Краузе, Р. Августина, які представили акордеон не тільки в якості

повноцінного інструмента камерно-інструментальної музики, але і в складі симфонічного оркестру. 70-ті роки також відзначені появою перших творів Б. Довлаша і К. Ольчака. Їхні твори часто включаються в репертуар виконавців різних країн, до програм найбільш престижних міжнародних фестивалів і конкурсів. В наступне десятиліття, коли в країні з'явився покоління акордеоністів академічного напрямку, для акордеона і баяна почали писати відомі композитори-симфоністи. Серед них – З. Вишневецький, В. Новак, Е. Богуславський, С. Моріто, Я. Рабінський. Відповідно, виникла велика кількість нових сольних і ансамблевих творів.

Цей процес стає ще більш активним у 90-ті роки, коли у розглянутій сфері музики стало працювати нове покоління композиторів – Г. Паціорек, Ц. Паціорек, М. Зелінський, Т. Котук, М. Мок та інші. Особливий внесок до розвитку репертуару внесли відомі польські виконавці-баяністи і акордеоністи, що є також авторами низки музичних творів – З. Козлік, Я. Дуліан, А. Хоца, Є. Черневіч, Є. Мадравський та інші. Їхньою заслугою є також і те, що вони багато в чому ініціювали творчість відомих польських композиторів-симфоністів, зокрема: З. Вишневецького, В. Новака, Е. Богуславського, С. Моріто, Я. Рабінського – перу яких належить велика кількість нових сольних і ансамблевих творів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що еволюція баянного мистецтва в Україні та Польщі відбувалася послідовно та паралельно і не один десяток років, зокрема: паралельно відбувалися процеси вдосконалення інструментарію, становлення оригінального репертуару для акордеона-баяна та впровадження акордеонно-баянних шкіл. Це був складний, досить довгий процес, який закінчився визнанням цих інструментів як повноцінних академічних. Баян-акордеон розглядається як українськими, так і польськими композиторами як камерний концертний інструмент, який займає рівноправне місце серед класичних інструментів. Їхні твори міцно завоюють суттєві позиції в програмах виконавців багатьох країн світу, що свідчить про їх значний внесок до скарбниці сучасного акордеонно-баянного репертуару. Завдяки цьому суттєво розширюються міжнародні мистецькі взаємини українських музикантів зі своїми колегами в Європі на рівні проведення фестивалів і конкурсів, концертів відомих виконавців і колективів, організації наукових конференцій, практичних семінарів та майстер-класів. У підсумку відзначимо, що акордеонно-баянна школа України та Польщі розкрила нові художні можливості сучасного акордеона і баяна та спрямувала цей вид мистецтва у професійне русло світового розвитку.

Список використаних джерел

1. Басурманов А. Баянное и аккордеонное искусство. Справочник / А. Басурманов – М., 2003. – 560 с.
2. Бычков В. Баянно-аккордеонная музыка России и Европы: В 2-х кн. Аккордеонная музыка Европы / В. Бычков. – Челябинск, 1997. – 290 с.
3. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) / М. Давидов. – К., 2005. – 418 с.
4. Іванов Є. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні: Автореф. Дис. канд. мистецтв.: 17.00.02 / Київ. держ. консерв. ім. П.І. Чайковського/ Є.Іванов. – К., 1995. – 17с.
5. Мирек А. Из истории аккордеона и баяна / А. Мирек. – М., 1967. – 195 с.
6. Мирек А. Гармоника: Прошлое и настоящее // Научно-историческая энциклопедическая книга / А.Мирек. – М., 1994. – 534 с.
7. Rosinska E. Polska literatura akordeonowa. Польська література акордеонова 1955-1996. / E.Rosinska – Warszawa, 1996. – 190 s.
8. Teresa Adamowicz-Kaszuba. Muzyka programowa XX wieku w repertuarze akordeonowym / T. Adamowicz-Kaszuba. – Warszawa, 2005. – 106 s.
9. Семешко А.А. Баянно-акордеонно мистецтво на зламі XX-XXI століть: Довідник / А.Семешко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 244 с.
10. Сташевський А.Я. Нариси з історії української музики для баяна: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів мистецтв і освіти / А. Сташевський. – Луганськ: Поліграфресурс, 2006. – 152 с.
11. Черепанин М. Аккордеонно-баянна творчість польських музикантів у контексті міжнародних мистецьких взаємин // Багатокультурність Івано-Франківської області і Опольського воєводства: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції / М. Черепанин. – І-Франківськ, 2008. – С. 156-161.

References

1. Basurmanov A. Baiannoe y akkordeonnoe yskusstvo. Spravochnyk / A. Basurmanov – M., 2003. – 560 s.
2. Bychkov V. Baianno-akkordeonnaia muzyka Rossyy u Evropy: V 2-kh kn. Akordeonnaia muzyka Evropy / V. Bychkov. – Cheliabynsk,

1997. – 290 s.

3. Davydov M. Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh (Ukrainska akademichna shkola) / M. Davydov. – K., 2005. – 418 s.

4. Ivanov Ye. Akademichne baianno-akordeonne mystetstvo na Ukraini: Avtoref.Dys.kand.mystetstv.: 17.00.02 / Kyiv. derz. konserv. im. P.I. Chaykovskii/ Ye. Ivanov. – K., 1995.- 17 s.

5. Myrek A. Yz ystoryy akordeona y baiana / A. Myrek. – M., 1967. – 195 s.

6. Myrek A. Harmonyka: Proshloe y nastoiashchee // Nauchno-ystorycheskaia entsyklopedycheskaia knyha / A.Mirek. – M., 1994. – 534 s.

7. Rosinska E. Polska literatura akordeonowa. 1955-1996. / E.Rosinska – Warszawa, 1996. – 190 s.

8. Teresa Adamowicz-Kaszuba. Muzyka programowa XX wieku w repertuarze akordeonowym / T. Adamowicz-Kaszuba.– Warszawa, 2005. – 106 s.

9. Semeshko A.A. Baianno-akordeonno mystetstvo na zlami KhKh-KhKhI stolit: Dovidnyk / A.Semeshko. - Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2009. – 244 s.

10. Stashevskiy A.Ia. Narysy z istorii ukrainskoi muzyky dlia baiana: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv mystetstv i osvity / A. Stashevskiy. - Luhansk: Polihrafresurs, 2006. – 152 s.

11. Cherepanyn M. Akordeonno-baianna tvorchist polskykh muzykantiv u konteksti mizhnarodnykh mystetskykh vzaiemyn //Bahatokulturmist Ivano-Frankivskoi oblasti i Opolskoho voievodstva: Zbimyk naukovykh prats za materialamy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii /M. Cherepanyn. – I-Frankivsk, 2008. – S. 156–161.

Статья посвящена сравнительной характеристике и эволюции аккордеонно-баянного искусства в Украине и Польше. Основой этого стали: а) появление оригинального репертуара; б) основания баянно-аккордеонных школ; в) усовершенствование инструментария. Прослежены основные этапы и направления развития композиторского творчества и определены приоритетные принципы в формировании баянно-аккордеонных исполнительских школ на территории Украины и Польши. Научная новизна обусловлена необходимостью выяснения эволюции основных направлений деятельности аккордеонно-баянного искусства, как в Украине так и в Польше. Материал основывается на комплексе методов: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение опыта музыкантов-исполнителей по внедрению современных произведений аккордеонно-баянной музыки в учебный процесс начального и профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: оригинальный репертуар, аккордеонно-баянное искусство, исполнительские школы, композиторское творчество.

The article is dedicated the comparative characteristics and evolution of accordion- bayan art in Ukraine and Poland. The main basis for this was: a) the appearance of the original repertoire; b) the establishment of accordion-bayan schools; c) improvement of tools. The basic stages and directions of development of composer's creativity are traced and the priority principles in formation of accordion-accordion performing schools in the territory of Ukraine and Poland are determined. The scientific novelty is caused by the need to find out the evolution of the main activities of accordion-martial arts, both in Ukraine and in Poland. The material is based on a set of methods such as: theoretical analysis of literature on the problem of research, study and generalization of the experience of performing musicians in the introduction of contemporary works of accordion-bayan music in the educational process of primary and professional music education. So, the genesis of Ukrainian and Polish music for accordion-accordion is observed in several directions, firstly, in intensive influence on it folk, secondly, in active interaction of modern professional chamber-instrumental music (new technological techniques of composition: dodecafonika, aleatoryka, electronic music, etc.) while maintaining the high traditions of classical music worldwide. On the other hand, accordion-bayan is considered by both Ukrainian and Polish composers as a chamber concert instrument, which has an equal place among classical instruments. Their works firmly gain significant positions in the programs of performers in many countries of the world, which testifies to their significant contribution to the treasury of the modern accordion-bayan repertoire. This significantly expanded the international artistic relations between the Ukrainian musicians with their counterparts in Europe-level festivals and competitions, concerts by famous performers and groups, organization of scientific conferences, workshops and master classes. Finally, we note that the accordion-bayan school of Ukraine and Poland opened new artistic possibilities of the modern accordion and accordion and has written this art form in the mainstream of world development.

Key words: original repertoire, accordion-bayan art, performing school, the composing work.

УДК 37;321:352/354"18"(71)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-223-226

Гук Людмила Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

orcid .org/0000-0002-7216-8844

РОЗВИТОК СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО УСТРОЮ КАНАДИ НА ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТТЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються деякі аспекти процесу становлення системи шкільної освіти Канади у XIX ст. Подано коротку характеристику соціо-культурного життя суспільства досліджуваного періоду. Досліджені умови проведення навчання та стан шкільних приміщень. Особлива увага звернена на дослідження кваліфікацій вчителів та основних методів навчання, характерних для канадських шкіл початку XIX ст. Потік іммігрантів пришвидшився з організацією регулярних пароплавних рейсів через Атлантику на американський континент. Швидкі темпи розвитку країни сприяли удосконаленню соціальної інфраструктури суспільства. Автором зазначено, що саме в цей період починається зародження системи шкільної освіти країни. Вивчення розвитку освіти у Канаді на початку XIX ст. представляє особливий інтерес.

Ключові слова: система державної освіти, Канада, XIX ст., моніторіальне навчання, шкільні приміщення, кваліфікації вчителів.

Постановка проблеми. Початок XIX ст. в Канаді характеризується динамічним розвитком суспільно-політичного устрою країни, зокрема східної її частини (сучасні провінції

Онтаріо та Квебек). В цей час села переростали у міста, які активно розвивались, вирубувались ліси, прокладались дороги. Кожного року освоювались сотні й тисячі акрів землі. Потік іммігрантів

пришвидшився з організацією регулярних пароплавних рейсів через Атлантику на американський континент.

Швидкі темпи розвитку країни сприяли удосконаленню соціальної інфраструктури суспільства. Оскільки саме в цей період починається зародження системи шкільної освіти країни, вивчення розвитку освіти у Канаді на початку XIX ст. представляє особливий інтерес.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. До вивчення історичної ретроспективи розвитку шкільної освіти на теренах Канади звертались як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, історія освіти Канади розглядається у працях З. Магдач, Н. Мукан [2], К. Томас [11], С. Х'юстон, Е. Прентіс [7]; проблеми історичного розвитку органів управління освітою в Канаді вивчається у працях П. Аксельрода [3], Н. Бервоша [4]; життя й творчий шлях особистостей, що здійснили вагомий вплив на розвиток освіти в Канаді досліджуються у роботах Л. Карпинської [1], Д. Ходгінса [6], Дж. Путмана [10]. та багатьох інших науковців. Однак ґрунтовного дослідження стану шкільної освіти Канади на початку XIX ст. у вітчизняній літературі проведено ще не було.

Мета статті: дослідити стан шкільної освіти Канади на початку XIX ст. У відповідності до мети, нами були поставлені завдання: подати загальну характеристику розвитку шкільної системи освіти Канади на початку XIX ст.; розглянути стан та методичне забезпечення шкіл; дослідити методи навчання, характерні для досліджуваного періоду.

Результати дослідження. З історичних джерел відомо, що у 1827 р. у Верхній Канаді (територія сучасної провінції Онтаріо) існувало близько 340 загальних шкіл, у яких навчалось близько 10 000 учнів, які вивчали читання, письмо, арифметику та основи релігії. Тут також існувало 11 районних граматичних шкіл, у яких близько 300 учнів отримували більш ґрунтовне навчання, опановуючи класичні дисципліни та готуючись до кваліфікованих професій. Згідно з даними Ради освіти провінції наступного, 1828 р. в 11 граматичних школах навчалось 372 учні; існувала 401 загальна школа, загальна кількість учнів становила 10 712 осіб [6].

Не зважаючи на тенденцію щодо зростання кількості шкіл провінції та загальної кількості учнів, які відвідують школи, питання підвищення якості системи освіти в цілому залишається відносним. За даними офіційних звітів про стан освіти у Верхній Канаді, у 30-х – 40-х рр. XIX ст. школи були у поганому стані, у навчальному процесі використовувались різні за формою та змістом підручники, а заробітна плата вчителів була дуже низькою, в середньому 12 фунтів-стерлінгів на рік. У зв'язку з цим, більшість вчителів загальних шкіл розглядали власну професію як тимчасову і при першій можливості змінювали роботу. Освітні закони прийняті урядом, часто залишались формальністю і не завжди впроваджувались у систему освіти.

У «Доповіді про стан справ у Британській Північній Америці» 1837 р. британський дипломат лорд Дургем (Lord Durham) наголошував на тому, що особливо потребує доступу до освіти дітей сільське населення Верхньої Канади, і що саме через освіту дітей жителі сіл можуть стати достойними громадянами країни. Освіта необхідна як біднішим жителям сільської місцевості, так і дітям заможних землевласників, оскільки сприятиме розвитку їхніх моральних поглядів і дасть їм можливість зайняти достойне місце в суспільстві. «Навіть у найзаселеніших районах існує лише декілька шкіл, та й ті дуже низького рівня; а у більш віддалених поселеннях їх взагалі немає» [11, с. 94].

У книзі «Раєрсон із Верхньої Канади» К. Томас подає коротку характеристику шкіл початку 40-х рр. XIX ст. «...Звичайна сільська школа була дерев'яним будинком, близько 16-20 футів в висоту, і опалювалась відкритим каміном. Вікна на кожній із трьох стін пропускали світло в кімнату, а під ними до стіни була прибіта дошка, що слугувала партою. Учні сиділи на лавках лицем до стіни..., [повернені] спиною по центру кімнати. Деколи у центральній частині кімнати стояли лавки, де учні розказували завчені на пам'ять тексти вчителю, чий високий стіл був розташований до них лицем. Не було дошок чи ілюстративних

матеріалів, натомість [учні користувались] книжками, різноманітними за характером та побудовою, а писали гусячими перами, що виготовлялись вчителем» [11, с. 94]. Основним засобом авторитету вчителя та мотивацією до навчання була різка або ремінь. Застосування фізичних покарань навіть до наймолодших учнів було звичною справою, а тому діти навчалися швидше зі страху перед вчителем, аніж з власної ініціативи. Покаранням за пропущене слово у вивченому на пам'ять тексті було, як правило, два-три ляпаси по пальцях чи руці.

Кожна друга субота була вихідним днем, а канікули тривали один тиждень влітку. Проте, оскільки фермерська діяльність залишалась основною діяльністю, необхідно зазначити, що на протязі всього року відвідування учнями школи було нерегулярне та хаотичне і значно залежало від пори року та погоди. Особливо це стосувалось хлопчиків, яких вже у віці 9-10 років активно залучали до сільськогосподарських робіт.

У більшості шкіл чоловіки проводили навчання взимку, коли учнів у школах значно більшало, а жінки – влітку, коли відвідування значно знижувалось. Школи, де викладали лише чоловіки, вважались особливо престижними. Щоб стати вчителем тогочасної школи, не потрібно було жодних кваліфікацій. Досить було вміти правильно написати певне слово або визначити частини мови у конкретному реченні. Не рідко ще одним критерієм відбору кандидатів на посаду вчителя була тверезість. К. Томас наводить приклад прийняття на роботу зі слів самої вчительки: «Ти можеш викладати граматику? – спитав екзаменатор. Я відповіла «так», вагаючись. Тоді він написав декілька речень та передав мені в руки папір. Це був мій сертифікат» [11, с. 97]. Р. Макгілл, один із освітніх того часу, писав: «Я знаю ступінь кваліфікованості майже усіх учителів цього району [району м. Ніагари] і я не вагаючись, можу стверджувати, що не більше як один із десяти вчителів є достатньо кваліфікований, щоб навчати дітей» [6, с. 58].

Усі школи у свідомості звичайних жителів провінції були однаковими, а хорошим вчителем вважався той, хто вміє читати й писати краще від учнів. Дати дитині освіту означало відправити її у школу, де під наглядом вчителя учні читали й повторяли на пам'ять вивчені тексти. Що стосується підручників, вважалося, що будь-який із десяти різних видів читанок підходить для навчання читання. Відомо, що арифметика та граMATика могли вивчатись у різних школах із різних підручників. Матеріальне забезпечення шкіл було дуже низького рівня. Часто не вистарчало дощочок і олівців. «У школах панувала анархія; жодна із двох шкіл не була подібна на іншу, [шкільне] обладнання було випадковим, вчителі не кваліфіковані, учні різного віку змішані в одному класі, і, що ще гірше – кожен з них відвідував школу як хотів» [7, с. 237].

Стан шкіл на початку 40-х рр. XIX ст. описував місцевий управитель освіти району Брок В. Лендон. Відповідавши більше ста шкіл, які знаходилися на території його району, він подав детальний опис власних спостережень. В. Лендон зазначав, що шкільні приміщення найчастіше виглядали як жалюгідні халупи, збиті як-небудь із дерев'яних колод, щілини між ними заліплені глиною, яка час від часу відвалювалась, забруднюючи приміщення. Під ногами накидані дошки, які навіть не прибиті цвяхами і коли хтось по них проходив, вони гуркотіли так, ніби на лісозаготівлі. Над головою були розміщені голі крокви, з яких звисла павутина і пилюка. У приміщенні було два-три невеличкі вікна та масивні дерев'яні двері, які скрипіли на дерев'яних завісах. Звичайно, подекуди можна було побачити школи, у трохи кращому стані, аніж описана вище, однак, що стосується внутрішнього інтер'єру, вони всі були однакові. Партами служили, як правило, великі полиці, прибиті під нахилом до стіни приблизно на рівні грудей учнів [8, с. 22].

Для шкіл Верхньої Канади, як і для шкіл усієї Північної Америки початку XIX ст., характерним був моніторинговий метод навчання. Принципи моніторингової освіти (англ. monitorial education) були розроблені приблизно одночасно у 1790 – х рр. А. Белом, у м. Мадрас, в Індії та Дж. Ланкастером у м. Лондон, Великої Британії. У моніторингових школах, які відвідували діти

робочого класу, учнів навчали групами (деколи до кількох учнів в одній групі), під керівництвом одного вчителя. Навчання у моніторингових школах проводилось за принципом поділу праці. Вчителю допомагали групи моніторів, кожен з яких наглядав за окремою групою молодших від нього учнів. Інформація передавалась маленькими порціями від вчителя через монітора до учнів шляхом одноманітного повторення [5].

Моніторингове навчання, хоч і залучало багато учнів, насправді було мало ефективним. По-перше, за таких умов навчання важко було сконцентруватись, а по-друге, воно базувалося на зазубрюванні сталих слів, виразів, речень. Поза межами школи діти швидко забували вивчене. У класі панував хаос. «Деякі учні читали вголос, деякі розмовляли, деякі стояли біля вчителя і говорили з ним... Вчитель підтримував порядок за допомогою різки...» – згадує одна із вчителів початку XIX ст. [7, с. 252]. За таких умов праця вчителя була удвічі більше зосереджена на утриманні дисципліни у класі, аніж на тому, щоб передати учням знання.

Місцевий управитель освіти В. Лендон у своєму звіті про діяльність шкіл району Брок, зауважував, що метод навчання у школах полягав у повторенні на пам'ять певних уроків у конкретному порядку. Більшість учителів майже не звертає увагу на клас, у якому сидять учні і під час заучування уроків зайняті пологодженням пер та спостереженням за іншими учнями. Розуміння текстів не є основною вимогою під час вивчення матеріалу. Наприклад, готуючись до уроку читання, учні не вдумуються в описані події чи факти, натомість їхню увагу

зосереджують на читанні та вимові тяжких слів [9].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на початок XIX ст. Канада характеризується активним розвитком соціальних структур суспільства, що сприяє росту кількості різноманітних навчальних закладів в тому числі граматичних та загальних шкіл, та учнів, що їх відвідують. Однак, школи були у поганому стані, в навчальному процесі використовувались різноманітні за характером та побудовою підручники, навчальний процес організовували вчителі, які не мали адекватної педагогічної підготовки, і навіть це було доступним лише для певної частини населення. Основним методом навчання була моніторіальна система, поширена на той час у багатьох країнах світу, яка дозволяла навчати одночасно велику кількість учнів з мінімальним наглядом вчителя.

Одночасне навчання різних за рівнем знань учнів, а також запам'ятовування текстів на пам'ять хоч і давало мінімальні основи освіти дітям, однак було мало ефективним і зовсім не наближеним до життя. Більшість дітей, коли переставали відвідувати школу, забували опанований ними матеріал.

Таким чином, на початок XIX ст. назріла необхідність ґрунтовного реформування системи шкільної освіти Канади, яка б полягала у забезпеченні доступу до освіти усім жителям провінції, будівництві шкільних приміщень, які б відповідали основним вимогам житлових приміщень, стандартизації навчальних програм, забезпеченні навчальними матеріалами, наданні належної освіти вчителям та централізації контролю й посилення підзвітності у сфері управління освітою.

Список використаних джерел

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади. – Дис. На здобуття наук. ст. канд. пед. наук. / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.
2. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади / З. Т. Магдач, Н. В. Мукан // Наукові записки: [збірник наукових статей] (Серія педагогічні та історичні науки) / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл.: Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155-161.
3. Axelrod P. The Promise of Schooling: Education in Canada 1800-1914 / P. Axelrod. – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 160 p.
4. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson / N. Burwash. – Toronto: Morang & Co Limited, 1906. – 303 p.
5. Curtis B. Recognitions of the Canadian State: Educational Reform and the Construction of a Public in Upper Canada 1837-1846 / B. Curtis // Historical essays on Upper Canada: new perspectives / ed. By J. K. Johnson, B. G. Wilson. – Carleton University Press Inc. – 1989. – P. 341-349.
6. Hodgins D. Ryerson Memorial Volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson Statue in the grounds of the Education Department on the Queen's birthday, 1889 / D. Hodgins. – Toronto. – Printed by Warwick & Sons 68 and 70 Front street west. – 1889. – 146 p.
7. Houston S. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario / S. Houston, A. Prentice. – University of Toronto Press. – 1988. – 418 p.
8. Landon W. The State of Schools in the Brock District, 1849 / W. Landon // G. Hodgins Schools and Colleges in Ontario, 1792-1910. – Vol. 2. – Toronto: Printed and Published by L. K. Cameron. – 1910. – 270 p. – P.82-89.
9. Perrault J. Cours d'éducation elementaire a l'usage de l'Ecole gratuite, etablie dans la Cite de Quebec en 1821 // Family, School and Society in the Nineteenth century Canada. / [ed. By A. L. Prentice, S. E. Houston]. – Toronto: Oxford University Press, 1975. – 294 p.
10. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.
11. Thomas C. Ryerson of Upper Canada / C. Thomas. – Toronto: The Ryerson press, 1969. – 151 p.

References

1. Karpynska L. O. Formuvannia profesiinoi maistemosti maibutnix uchyteliv u systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity Kanady. – Dys. Na zdobuttia nauk. st. kand. ped. nauk. / L. O. Karpynska. – Odesa, 2005. – 221 s.
2. Mahdach Z. T. Istorychna retrospektyva rozvytku shkilnoi osvity Kanady / Z. T. Mahdach, N. V. Mukan // Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statei] (Seria pedahohichni ta istorychni nauky) / Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova; ukl.: L. L. Makarenko. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – Vyp. 84. – S. 155-161.
3. Axelrod P. The Promise of Schooling: Education in Canada 1800-1914 / P. Axelrod. – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 160 p.
4. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson / N. Burwash. – Toronto: Morang & Co Limited, 1906. – 303 p.
5. Curtis B. Recognitions of the Canadian State: Educational Reform and the Construction of a Public in Upper Canada 1837-1846 / B. Curtis // Historical essays on Upper Canada: new perspectives / ed. By J. K. Johnson, B. G. Wilson. – Carleton University Press Inc. – 1989. – P. 341-349.
6. Hodgins D. Ryerson Memorial Volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson Statue in the grounds of the Education Department on the Queens birthday, 1889 / D. Hodgins. – Toronto. – Printed by Warwick & Sons 68 and 70 Front street west. – 1889. – 146 p.
7. Houston S. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario / S. Houston, A. Prentice. – University of Toronto Press. – 1988. – 418 p.
8. Landon W. The State of Schools in the Brock District, 1849 / W. Landon // G. Hodgins Schools and Colleges in Ontario, 1792-1910. – Vol. 2. – Toronto: Printed and Published by L. K. Cameron. – 1910. – 270 p. – P.82-89.
9. Perrault J. Cours deducation elementaire a lusage de l'Ecole gratuite, etablie dans la Cite de Quebec en 1821 // Family, School and Society in the Nineteenth century Canada. / [ed. By A. L. Prentice, S. E. Houston]. – Toronto: Oxford University Press, 1975. – 294 p.
10. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.

11. Thomas C. Ryerson of Upper Canada / C. Thomas. – Toronto: The Ryerson press, 1969. – 151 p.

В статье рассматриваются некоторые аспекты процесса формирования системы школьного образования Канады XIX в. Представлено краткую характеристику социо-культурной жизни общества исследуемого периода. Исследованы условия проведения учебной деятельности и школьных помещений. Особое внимание сосредоточено на исследование квалификаций учителей и основных методов учебы, свойственных канадским школам в начале XIX в. Поток иммигрантов ускорился с организацией регулярных паромных рейсов через Атлантику на американский континент. Быстрые темпы развития страны способствовали совершенствованию социальной инфраструктуры общества. Поскольку именно в этот период начинается зарождение системы школьного образования страны, изучение развития образования в Канаде в начале XIX в. представляет особый интерес.

Ключевые слова: система государственного образования, Канада, XIX век, мониторинговое обучение, школьные помещения, квалификации учителей.

The article deals with some aspects in the process of a public instruction system development of Canada in the early 19th c. A brief overview of social and cultural peculiarities of the society has been given. The author discusses the conditions of schooling and school premises. Special attention is drawn to the study of teacher qualifications and main methods of instruction that have been used in Canadian schools in the early 19th c. The flow of immigrants and a rapid pace of country development contributed to the improvement of social infrastructure, school system of the country began to emerge. The purpose of the article is to investigate the state of school education in Canada in the early nineteenth century. In accordance with the goal, we were tasked with methodological research: presenting a general description of the development of the Canadian school system in the early nineteenth century; considering the condition and methodological support of schools; exploring the teaching methods specific to the study period. Recent evidence suggests that in our study we used the interaction of historical and comparative research methods. The historical research clarifies the chronology of past events, their place and time, establishment of causal relationships between certain phenomena or events; comparative study examines the systems of education of foreign countries of the world and/or comparing them with the national education system. We have studied social, cultural and economic factors that influenced the development of education system. The scientific novelty of the obtained results is that: for the first time in Ukraine the development of the school system under the direction of E. Ryerson has been characterized, in particular, the principles of implementation, compulsory subjects, and methods of teaching and assessment of students. Practical importance of further investigations includes the study of the practical implementation of Ryerson's educational ideas into educational acts of the country.

Key words: public school system, Canada, 19th century, monitorial instruction, school premises, teacher qualifications.

УДК 37.73.811(07)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-226-229

Козубовська Ірина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,

Сідун Лариса Юрївна,
старший викладач,

Мигалина Зоряна Іванівна,
аспірант,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ШІКІЛ І ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В США

У статті розглядається проблема організації полікультурної освіти в США. Розкрито сутність понять «полікультурність», «полікультурна освіта». Основна увага зосереджена на питаннях полікультурної підготовки педагогічних кадрів: учителів шкіл і вихователів дошкільних навчальних закладів. Проаналізовано програми і стандарти педагогічної підготовки, вимоги до акредитації стосовно наявності у програмах елементів полікультурної освіти. Виявлено особливості полікультурної підготовки вчителів і вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті полікультурної освіти.

Ключові слова: США, полікультурна освіта, вчителі, вихователі дошкільних закладів, діти.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні, яка є багатонаціональною державою, має місце загострення міжетнічних відносин, прояви ворожості, зневаги до менталітету, культури, мови окремих національностей. В цій ситуації актуалізуються питання вивчення зарубіжного досвіду подолання міжетнічних конфліктів, зокрема, США – країни яка відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є те, що Америка відома як країна мігрантів – представників різних культурних груп. Національно-етнічні стосунки між представниками культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питаннями території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Зростання етнокультурного різноманіття в США, виникнення пов'язаних з цим проблем, призвело до розуміння необхідності забезпечення полікультурної політики держави, в тому числі і в сфері освіти.

Сьогодні полікультурна освіта у США має статус освітньої державної політики, який закріплений на законодавчому рівні, а досвід полікультурної підготовки фахівців у США, зокрема педагогічних кадрів, безперечно, заслуговує уваги.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Предметом аналізу українських дослідників обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем американської педагогіки. Проблеми вивчення зарубіжної освіти та освіти США присвятили свої наукові роботи Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін. Важливі питання освіти США (історії, теорії, основ педагогічної підготовки фахівців, структури загальної та професійної освіти, реформування освітньої галузі, тенденції розвитку) висвітлено у працях І. Бахова, Н. Бідюк, О. Заболотної, Н. Кічук, Н. Ничкало, Є. Тищенко та ін. Окремі аспекти розвитку американської дошкільної освіти розглядаються в працях Н. Мельник, Л. Парамонові, Е. Протасові. Водночас проблема підготовки педагогів для шкіл і дошкільних закладів в контексті полікультурної освіти вітчизняними дослідниками вивчена недостатньо.

Мета статті: проаналізувати американський досвід полікультурної освіти, виявити особливості полікультурної підготовки вчителів і працівників дошкільних навчальних закладів.

Результати дослідження. Формування наукової теорії полікультурності в США розпочалося у 1980-і рр., а її засновником вважається Дж. Бенке, який першим досліджував освітні заклади як

соціальні системи у багатокультурному контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж. Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови [1, с.3-30]. Досягнення даної мети виявилось неможливе без повної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів.

Зміни, які відбуваються в суспільстві, змусили вищі навчальні заклади змінити свої навчальні програми та освітню стратегію таким чином, щоб задовольнити потреби студентів, які відрізняються багатьма характеристиками, і випускати грамотних спеціалістів, що вміють ефективно діяти в суспільстві, важливою особливістю якого стало різноманіття.

Сьогодні полікультурна освіта визнається однією з головних складових цілісної вищої освіти і розглядається як джерело прогресу вищої школи. Полікультурність знаходить своє відображення в програмах і стандартах вищої освіти США. Так, Американська Рада зі стандартів вищої освіти (GAS) ще у 90-х роках розробила документи, відповідно до яких освітні програми повинні виховувати у студентів здатність ефективно вирішувати міжнародні конфлікти. GAS пропонує знижувати гостроту розбіжностей в університетах, зміцнювати дух поваги до етнічного плюралізму. Життєво важливим є те, щоб нинішні студенти – завтрашні фахівці вчилися адекватно сприймати різні ідеї, цінності, культури, вміли запобігати міжнародній ворожнечі, проявам агресивності, конфліктам. Автори стандартів закликають керівництво вищих навчальних закладів усвідомлювати зростаюче різноманіття суспільства і важливість виховання толерантного ставлення до подібного плюралізму в ім'я суспільного блага. Стандарти National Council for Accreditation of Teacher Education визнають полікультурне навчання як інтегральну частину підготовки фахівців будь-якого профілю і, безперечно, в першу чергу, вчителів шкіл, працівників дошкільних закладів, які покликані виховувати дітей на засадах полікультурності.

У державних стандартах підготовки педагогічних кадрів, розроблених Національною радою з акредитації вчителів, однією з цілей педагогічної освіти названа підготовка полікультурного вчителя, здатного ефективно працювати в умовах, що характеризуються культурним, етнічним різноманіттям. В стандарті вводиться термін «культуровідповідна освіта», основними характеристиками якої є: дає знання про кілька культур, особливо тих, які важливі в місцях майбутньої роботи; знайомить з дослідженнями даних культур, методологією цих досліджень, застосуванням її на практиці; готує вчителів, які схильні працювати в полі, а не монокультурному освітньому середовищі; пропонує полікультурний зміст освіти і методики навчання, що стосуються різних культурно-обумовлених навчальних стилів; розвиває розуміння того, що формування полікультурного вчителя – постійний тривалий процес.

Полікультурна освіта потребує змін як у змісті, так і процесі набуття знань. Внесення в навчальні плани і програми інформації про дискримінацію у суспільстві певних груп, зміна методів навчання (зростання участі студентів у навчальному процесі і визнання різних способів мислення та інтелекту) можуть підвищити ступінь полікультурності навчального курсу. Для того, щоб викладання навчального курсу відображало істинно полікультурний характер, необхідно удосконалювати та інтегрувати обидва показники.

Акредитаційні агенції обов'язково передбачають у сертифікованих програмах наявність елементів полікультурної освіти [4, с.184-202]. Аналіз навчальних планів професійної освіти здійснюється за наступними напрямками, які визначають полікультурну орієнтацію програм, що розглядаються: 1) полікультуралізм найбільш ефективний, якщо його ідеї інтегровані у всі навчальні курси і програми. Огляди програм педагогічної освіти підтверджують, що відповідність даній вимозі є

найбільш слабкою ланкою багатьох програм; 2) ідеї полікультуралізму повинні бути включені у зміст усіх предметів так, щоб навчити майбутніх учителів і працівників дошкільних закладів бачити ці ідеї у змісті своїх предметів і виховної діяльності; 3) сфера практики повинна бути організована таким чином, щоб майбутні спеціалісти мали досвід роботи у полікультурному середовищі. Багато програм підкреслюють важливість дослідження занурення в полікультурне середовище для того, щоб протистояти підсвідомому расизму, що властиво для студентів з монокультурного середовища; вчені та викладачі-практики підкреслюють важливість культурно-релевантної педагогіки, яка повинна бути адекватною расі, соціальному становищу, статі; 4) перевага надається моделям навчання, в яких успішно використовуються стратегії полікультурної освіти.

Зазначені аспекти передбачають зміни змісту навчальних програм із включенням розділів з етнолінгвістики, етнопсихології, що розширить і поглибить знання кожного майбутнього вчителя про представників різних культур, буде сприяти формуванню етнокультурної толерантності і готовності до продуктивного міжнародного і міжкультурного співробітництва.

Американські науковці пропонують різноманітні моделі полікультурної підготовки педагогічних кадрів. На сьогоднішній день до основних типів програм підготовки відносять: загальноосвітні програми з полікультурним нахилом; програми спеціальної підготовки для роботи у полікультурному класі (групі дошкільного закладу); лінгвістичні програми, білінгвальні (бікультурні) програми; полікультурні (полілінгвальні) програми.

Дослідниками (К.Грант, К.Сліттер та ін.) обґрунтовано чотири основні підходи до інтеграції багатокультурного компонента в освітні програми [3, с.59-81]:

Підхід вкладів (The Contributions Approach), який зосереджує увагу на вивченні видатних особистостей, культурних і національних свят та інших фрагментарних культурних елементів. При цьому в основному змісті освіти не змінюються структура і мета. Основний недолік цього підходу в тому, що він не сприяє нейтралізації існуючої точки зору про те, що етнічні меншини не є невід'ємною частиною американського суспільства, і що їх історичний і культурний розвиток стоїть окремо від історії і культури США.

Підхід додавань (The Additive Approach) – характеризується додаванням концепцій, тем і проблем багатокультурності до змісту освіти. Часто реалізується шляхом додавання окремого курсу. Він дозволяє вводити багатокультурний зміст без зміни всього навчального плану, при цьому багатокультурний компонент розглядається з позицій домінуючої соціальної групи і не дозволяє усвідомити, що представники різних культурних, етнічних і соціальних груп часто виявляють протилежні точки зору на одну проблему, і всі вони мають право на існування. Даний підхід не передбачає радикального перегляду традиційних навчальних планів, освітніх концепцій.

Трансформаційний підхід (The Transformation Approach) – змінює вихідні принципи традиційної освітньої системи, структуру навчальних планів і дозволяє розглядати навчальні завдання з кількох точок зору. При цьому точка зору, яка домінує в даному суспільстві є тільки однією з багатьох інших. Цей підхід дозволяє досягти кращого розуміння природи розвитку і головних проблем американського суспільства. Основна увага приділяється вивченню суспільства як складної системи, що виникла через взаємодію різних культурних елементів. Наголошується на спільності культурної спадщини та традицій країни, на ідеї суспільства, яке визнає і поважає культури народів, які його утворюють і об'єднаних спільними демократичними цінностями.

Підхід соціальних дій (The Social Action Approach) – включає елементи трансформаційного підходу, але додає компонент, стимулюючий студентів до виконання дій і прийняття рішень на основі вивчених концепцій. Мета цього підходу – навчити студентів соціальній критичності, сформувати почуття відповідальності, громадянської зрілості, активності. Саме цей

підхід сприяє підготовці активних зрілих громадян; становленню культурного плюралізму, поваги до альтернативних стилів життя; надає гарантію рівних можливостей в отриманні освіти.

Таким чином, полікультурна підготовка педагогічних кадрів включає в себе вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміння зрозуміти причини їх виникнення, вміння протистояти їм і не дати розвинути в упередження. Звідси природно виникає необхідність розвитку толерантності, яка передбачає усвідомлення того, що світ є багатомірним, погляди на світ є різні і мають право на існування, терпимості до культурних розбіжностей, вміння розуміти і сприймати їх, формування готовності допускати відхилення від загальноприйнятих стандартів [2, с.21-29].

Аналіз праць американських учених [2; 6] дає можливість визначити наступні характеристики полікультурної освіти вчителів і вихователів:

- зміст освіти не гомогенізує культури, раси, цінності і способи життя особистості й суспільства в єдиній домінуючій культурі, а відображає плюралістичний характер американського суспільства;
- визнається мовний плюралізм, обов'язковість для вчителів вивчення другої мови, що сприяє розвитку культурної та мовної грамотності;
- звільнення змісту освіти від негативних стереотипів, упереджень і проявлення дискримінації;
- наявність інтеграції, а не простого додавання полікультурного компонента до існуючих програм;
- гнучкий навчальний план.

Патрісія Дж. Ларк обґрунтувала найбільш важливі, на її думку, професійні ознаки полікультурного педагога: академічні, культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до всіх учнів, незалежно від культурної приналежності і соціально-економічного стану вчителя та учня [7, с.5-11]. На думку дослідниці, полікультурний педагог, вихователі: усвідомлює свою етнічну приналежність, соціально-економічний статус та інші культурні аспекти свого життя та життя вихованців; приймає, поважає та цінує культурне різноманіття та інтегрує його в навчальний процес, розцінює культурне різноманіття не як перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально та емоційно збагатити учнів, розширити їх кругозір, допомогти набутти новий життєвий досвід; чуйний до потреб вихованців і розуміє, що культурна відповідність між педагогом та вихованцем необхідна для успіху останнього; розглядає розбіжності між вихованцями з точки зору рівності, а не зверхності одних над іншими; зацікавлений в історичному і культурному походженні дітей, ретельно вивчає культурне середовище, в якому живуть вихованці; володіє різноманітними стилями роботи і методиками, пристосовує стратегію навчального процесу до індивідуальних навчальних стилів дітей; ставиться до всіх вихованців з оптимізмом; усвідомлює необхідність налагодження зв'язків з батьками дітей; володіє кількома іноземними мовами; ознайомлений з природою стереотипів, їх роллю у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміє протистояти їм і не дати розвинути в упередження; володіє навичками міжособистісного спілкування, що включають в себе знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, вміння обирати ситуативно-обумовлену модель поведінки, вміння керувати процесом комунікації, здатність демонструвати позитивний настрій.

Полікультурна освіта акцентує увагу на новій освітній парадигмі, яка потребує не лише відображення питання полікультуралізму у змісті дисципліни, але й полікультурних методів викладання. У навчанні широко використовуються дискусії у великих та малих групах, ігри, фільми, рольові ігри, запрошення гостей, опитування та тестування, участь у діяльності дослідних лабораторій. Усі ці методи і форми роботи використовуються для того, щоб зрозуміти абстрактні теорії та концепції, представлені на лекціях та в процесі самостійного вивчення.

Подібні види діяльності також дозволяють студентам сформувати власні уявлення про явища соціального життя і в подальшому опиратися на них. Робота в діалогових групах представляє собою зустріч однієї чи декількох груп, для того щоб у процесі дискусії виявити загальні риси чи відмінності в думках та поглядах. Учасниками дискусії є представники груп суспільства, які мають історичний конфлікт. Склад групи може визначатися за расою, статтю, класом і т. д. Рекомендують проводити діалог у складі 14 індивідів (7 у кожній групі). Типові діалогові групи можуть складатися із світлошкірих студентів та представників етнічних меншин, жінок та чоловіків, афроамериканців та євреїв, світлошкірих жінок та чоловіків – представників інших субкультур. Студенти зустрічаються п'ять сесій, дві години кожна, процес діалогу зазвичай регулюється спеціально підготовленим викладачем. Діалогова діяльність дозволяє студентам навчатися один в одного, бачити супутні проблеми, розглядати різні питання, вирішувати міжгрупові конфлікти. Подібні групи є важливим елементом у створенні полікультурного середовища у процесі навчання. Особисті думки заохочуються для того, щоб зв'язати їх особистий психологічний світ з більш широким соціальним контекстом. Така форма роботи існує для того, щоб ознайомити студента з різними формами конфлікту між соціальними групами та розробити альтернативні способи вирішення конфлікту з метою досягнення взаєморозуміння. Це також дозволяє зв'язати академічні знання студентів з особистим та соціальним досвідом, що виходить за рамки заняття.

Американськими вченими виявлено, що ефективність полікультурної підготовки майбутніх вчителів, працівників дошкільних закладів залежить від складу педагогічного колективу вищого навчального закладу. Тому завдання полікультурної освіти – створювати у вищих навчальних закладах багатокультурні колективи, всі члени яких будуть продуктивно співпрацювати між собою. Для створення такого колективу використовуються спеціальні методи найму: особливі техніки подачі оголошень та співбесіди. Зауважимо, що в більшості вищих навчальних закладів, які функціонують в тих штатах, де переважає населення домінуючої групи, існує практика надання переваги при працевлаштуванні викладачам – представникам етнічних меншин. Для участі в навчальному процесі часто запрошуються студенти старших курсів, для того щоб стати лідерами в групах ведення діалогів, проводити групові вправи, допомагати асистентам викладача. Також часто на заняття запрошуються гості – представники різних культурних груп.

Багатонаціональна команда викладачів – це джерело нових ідей, досвіду, стилю навчання, що дуже потрібно у викладанні. Викладачі різного походження дають різні приклади моделей поведінки для студентів такого ж походження. У полікультурній команді формується полікультурний стиль поведінки. Відмічають, що для світлошкірих студентів дуже корисно бачити представників меншин в адміністрації, серед викладачів, що допомагає протистояти негативним стереотипам. Багатонаціональна команда дозволить здійснити справжню міжкультурну комунікацію.

Прихильники полікультурної освіти в США розглядають навчання як співпрацю та взаємодію усіх учасників навчального процесу. Вони стверджують, що не лише викладачі і студенти є активними учасниками навчального процесу, але й багато інших осіб, які безпосередньо або опосередковано здійснюють на нього певний вплив (керівництво, допоміжний персонал, спеціально запрошені для зустрічі зі студентами представники науки, мистецтва, громадськості). Спілкування з ними також може слугувати джерелом для здобуття полікультурного досвіду, формування полікультурної компетентності [5].

Слід підкреслити, що полікультурна освіта тісно пов'язана з освітою білінгвальною, оскільки навчання мові є не що інше як навчання культурі. Нерозривний зв'язок мови та культури має низку причин: процес становлення повноправним членом суспільства проходить за допомогою мовного обміну у певній соціальній ситуації; кожне суспільство визначає рамки участі особи в окремо

взятій ситуації, а це, в свою чергу, впливає на форму і зміст їх висловлювань; при вихованні дітей головний акцент робиться не на набутті граматичних навичок, а на передачу соціокультурних знань; мовні коди не можна вивчити в ізоляції, оскільки завжди при цьому можна спостерігати процес передачі соціокультурної інформації, наприклад, у змісті лінгвістичних завдань, в культурно-заснованому дискурсі підручників, у ставленні вчителя, вихователя до культури мови, що вивчається.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Сьогодні програми вищої педагогічної освіти США передбачають не тільки ґрунтовну фахову підготовку, але й розвиток здібностей студентів до прийняття адекватних рішень з етнічних питань, формування вмінь, необхідних для активної участі в житті багатокультурного суспільства, тобто, полікультурну підготовку. Полікультурна освіта тісно зв'язана з білінгвальною, окремі ідеї якої вимагають подальшого вивчення і виявлення шляхів їх використання у вітчизняному освітньому просторі в процесі професійної підготовки вчителів, працівників дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Banks, J.A. Multicultural education: Characteristics and goals // Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. P. 3-30.
2. Bennet, C.I. Enhancing ethnic diversity at a big ten university through Project TEAM: A case study in teacher education // Educational Researcher. 2002. 31 (2). P. 21-29.
3. Grant, C.A. & Sleeter, C.E. Race, class, gender and disability in the classroom // Multicultural education: Issues and perspectives. New York: Wiley, 2001. P. 59-81.
4. Gordon, B. Knowledge construction, competing critical theories, and education // Handbook of research on multicultural education. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. P. 184-202.
5. Irvine, J. Educating teachers for diversity: seeing with a cultural eye. New York: Teachers College Press, 2003. 369p.
6. King, S. & Castenell, L. Racism and racial inequality: Implications for teacher education. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. 2001. 375 p.
7. Larke, P., Wiseman, D. & Bradley, C. The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms // Action in Teacher Education. 1992. 12(3). P.5-11.

В статье рассматривается проблема организации поликультурного образования в США. Раскрыта сущность понятий «поликультурность», «поликультурное образование». Основное внимание сосредоточено на вопросах поликультурной подготовки педагогических кадров: учителей, воспитателей дошкольных учреждений. Проанализированы программы и стандарты педагогической подготовки, требования к аккредитации относительно наличия в программах элементов поликультурного образования. Выявлены особенности поликультурной подготовки учителей и воспитателей дошкольных учреждений в контексте поликультурного образования.

Ключевые слова: США, поликультурное образование, учителя, воспитатели дошкольных учреждений, дети.

There are many multicultural countries, where people of different nationalities live and work. For effective cultural interaction, under the conditions of a multinational country, it is necessary to have knowledge about social structure of the society, mentality of the nation, behavior etiquette of ethnos, availability of intercultural competence. The most modern response to the cultural diversity at the beginning of the XXI century became the policy of multiculturalism. Great experience of multicultural policy has America, which differs from average multicultural countries in a range of peculiarities, one of which is the fact that cultural interaction was not within an individual ethnos, but within immigrants – descendants of different countries, representatives of various cultures. The aim of this study is to research the main peculiarities of multicultural education and training of teachers, preschool workers in the USA. The theoretical methods of research included: analysis of scientific sources, systematisation and generalisation of data, definition of basic concepts, identification of the current state of the problem. Multicultural education in America has a status of the state educational policy and it is set forth at the legislative level. It is closely connected with bilingual education which may be interesting for Ukraine and needs further research. The following result features of multicultural education can be distinguished: psychological readiness to cooperation with the representatives of other cultures; openness to another culture; perception of psychological, social and intercultural distinctions; ability to differentiate between the collective and individual in communicative behavior; possession of a set of current communicative means; ability to change behavior modes of communication depending on a situation; observance of the etiquette norms; readiness to overcome social, ethnic and cultural stereotypes. Practical and theoretical value of the study determines the necessity and possibilities of multicultural education of teachers and preschool educators in the USA and proves the importance of the US experience for Ukraine. Multicultural education of teachers and preschool educators is a necessary condition for successful intercultural interaction in multiethnic society.

Key words: the USA, multicultural education, teachers, preschool staff, children.

УДК 37.091.4(481):005.591.4

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-229-232

Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Граб Мар'яна Василівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ НОРВЕГІЇ

У статті порушено проблему аналізу сучасної освітньої реформи Норвегії. З'ясовано, що ця країна посідає провідне місце серед розвинених держав щодо освітньої політики, а її рівень є вагомим чинником інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку. Наукова новизна дослідження: представлено авторське бачення освітньої реформи Норвегії. З'ясовано, що орієнтуючись на сучасний ринок праці, норвезька освіта до пріоритетів сьогодення відносить: вміння оперувати інноваційними технологіями та знаннями; поєднання традиційної та альтернативної освіти, державної і приватної; підвищення ролі і значення освіти в житті суспільства, перетворення її на реальну виробничу та соціальну силу, центральну з'єднуючу ланку системи «наука - техніка - людина - виробництво – культура».

Ключові слова: Норвегія, система освіти, ретроспективний аналіз, сучасні тенденції реформування, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть в Україні відбуваються зміни суспільної парадигми – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На розвиток освіти впливають суспільні інтеграційні процеси, глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору тощо. Пріоритетним напрямком державної політики стала зміна структури системи освіти, змісту, форм та методів навчання. Для української педагогічної науки, з метою інтенсифікації процесу інтеграції у світовий освітній простір, доцільним є вивчення досвіду реформування освіти європейських країн.

Досить стрімко розвивається у сфері освіти і посідає чинне місце серед розвинених країн Норвегія. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, норвезька освіта до пріоритетів сьогодення відносить реалізацію компетентнісного підходу, уміння оперувати інноваційними технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства і створюють ефективну базу трудових ресурсів. Варто зазначити, що у 2020 р. у цій країні стартує шкільна реформа, яка впроваджуватиметься до 2032 року. Як зазначає Міністр освіти та досліджень Норвегії Я. Саннер освітні реформи в першу чергу торкаються змісту освіти, оскільки від складу його компонентів і механізмів впровадження залежить процес передачі та формування знань, умінь і навичок, набуття цінностей, оволодіння необхідними життєвими компетентностями. Увага підростаючого покоління зацікавлена на розвиток критичного мислення, здатності культурної дискусії, медіаграмотності, що вкрай актуальні сьогодні для життя в сучасному демократичному суспільстві. Важливого значення для України в період реформування нової української школи набуває аналіз та узагальнення позитивного досвіду освітніх реформ Норвегії.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Загальні аспекти функціонування системи освіти скандинавських країн висвітлені у працях Е. Сутробової, Б. Йордана, М. Громкової, В. Ісаєва, Л. Песохіної, Л. Шкоркіної. Характеристичні неперервної освіти в цих країнах присвятили свої дослідження Л. Скоу, Т. Плюмп, Б. Елле, Л. Сігасва, Р. Багналл та ін. Проблеми професійної освіти розкривають А. Назарова, В. Ситаров, А. Роляк, Н. Абашкіна, А. Завальнюк, Н. Кравець, Г. Бауман, А. Ліпсмаєр, А. Шелтен. Проблема якості шкільної освіти в Норвегії розкривається в дисертаційних дослідженнях Н. Вишневої «Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках XX століття» [1], В. Семілетко «Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії» [2]. Цінним для нашого дослідження є аналіз освітніх нормативно-правових документів. Так законодавчу платформу забезпечення якості освіти в Норвегії формують Закони: «Про середню школу», «Про старшу середню школу», «Про професійну підготовку на виробництві», «Про навчання дорослих», «Про вищі народні школи» тощо.

Мета статті: здійснити стислий аналіз сучасної освітньої системи Норвегії.

Результати дослідження. Норвегія є однією з найбільш економічно розвинених європейських країн, яка останнім часом за різними показниками демонструє позитивні результати. У рейтингу держав за індексом глобальної конкурентоспроможності (щорічно складається ВЕФ) вона впродовж останніх років утримує високі позиції. Окрім цього, Норвегія є світовим лідером у галузі досліджень та розвитку науки. Рівень освітньої системи, який досягнутий сьогодні в цій країні, є вагомим чинником її інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку. Протягом останніх десятиліть у країні відбулись значні зміни, які стосуються умов життя населення та дозвілля молоді; держава йде своїм шляхом розвитку, спираючись на потреби і можливості, національні й культурні традиції, однак не уникаючи впливу загальноєвропейських чи світових тенденцій розвитку школи і педагогіки. Варто зазначити, що Норвегія була однією з перших, яка

запровадила Болонську систему навчання. Це засвідчує не лише прагнення зробити вищу освіту сумісною з освітою в інших країнах, але й демонструє серйозне ставлення до освіти загалом.

Норвезькі педагоги і соціологи простежили дві основні причини, які обумовили реформи системи освіти. Перша з них полягає в тому, що школа й освітня система країни взагалі беруть на себе основну роль у вихованні підростаючого покоління, друга причина – у зв'язку з більш високим соціальним і технологічним рівнем розвитку норвезького суспільства, зросла потреба у високоосвічених фахівцях. Для вирішення цих проблем у системі освіти були проведені швидкі реформи відповідно вимогам часу [6]. Зокрема, метою реформ 1994р. та 1997р. було створення гнучкішої освітньої системи, що забезпечувала б широкі можливості країни та готувала суспільство для сприйняття постійних змін. Згідно цих реформ ставились такі завдання: забезпечення учнів теоретичними знаннями і практичною підготовкою для використання їх у різних сферах громадської та підприємницької діяльності; підготовка школярів до «революції в знаннях» і до життя в умовах інтернаціоналізації всіх сфер суспільства; забезпечення школярів розумним балансом між теоретичними знаннями та спеціалізацією, базовими знаннями й професійною кваліфікацією; створення неперервної освіти [2].

Загальноосвітні реформи охопили всі рівні норвезької освітньої системи. Розглянемо основні результати нововведень. Шкільна програма в цій країні відрізняється від нашої вітчизняної кількістю предметів, які вивчаються, – усього їх 10. Такі науки, як: фізика, хімія, біологія, географія – об'єднані у один предмет – природознавство. Історія, географія, право, соціологія об'єднані в одну навчальну дисципліну – суспільствознавство. Як показує практика, наскрізною є інтеграція, що є домінуючою зараз і в новій українській школі. Проте, багато годин відводиться на такі заняття, як: музика, малювання, праця, фізкультура, домашнє господарство. Велику увагу приділяють англійській мові, яка є обов'язковою іноземною мовою у школі. Незвично те, що немає такого окремого предмета, як інформатика, однак практично на кожному уроці обов'язковою є робота на комп'ютері. При цьому, Міністерство освіти і досліджень Норвегії створило національну установу «Норвезький центр для ІКТ в освіті», який займається спостереженням розвитку різних аспектів цифрової компетентності здобувачів освіти. Ще один феномен норвезької освіти: декілька сімей, скооперувавшись, можуть навчати своїх дітей разом самостійно, а не віддавати їх до школи. Це дозволено, але використовується, в основному, там, де немає навчальних закладів поблизу, щоб не віддавати дитину до школи-інтернату. Це, як правило, практикується на півночі Норвегії і на островах. З осені 1994 року вся молодь віком від 16 до 19 років отримала право на три роки загальної професійної освіти. Такий підхід дозволяє учням отримати відповідні теоретичні знання, набути професійні навички та продовжити навчання в коледжах і університетах [2].

Цікавим є той факт, що задля задоволення вимог часу в компетентнісно підготовлених випускниках шкіл, готових до дорослого навчання, роботи і життя, в Норвегії визнали необхідність забезпечення відповідно підготовлених учителів. Міністерство освіти та досліджень з 1996р. по 2000р. ввело в дію так званий план «формування компетентностей учителів», ідея якого полягала у наданні додаткової методично-педагогічної підтримки молодих спеціалістів. У міру впровадження комплексних заходів стало зрозуміло, що особливої уваги потребує ланка вчителів, які працюють в молодшій середній школі. Отже, в рамках реформи «За розвиток знань» низка організацій та установ, таких як учительські профспілки, Міністерство освіти та досліджень, Норвезька асоціація місцевого та регіонального врядування запропонували уряду «стратегію розвитку компетенцій для початкової та середньої освіти», назва якої влучно передає суть і мету всього процесу навчання («Навички для якості 2009–2012 pp.», («Skills for Quality 2009–2012»)) [4].

Майбутні вчителі в Норвегії отримують педагогічну освіту в університетах, які пропонують чотирирічну програму підготовки. З 2010 р. у Норвегії введено нову програму підготовки фахівців, яка передбачає, що за студентами зберігається право вибору на вчителювання в 1–7 або 5–10 класах. В новій програмі виділено більшу кількість годин на педагогічну практику, передбачено більш поглиблену підготовку з окремих академічних предметів (інтегрованих курсів), оскільки в Норвегії не існує вчителів-предметників, а тільки педагоги, які вчать з 1 по 7 чи з 5 по 10 класи. Крім університетської освіти, існують інші програми підготовки, навчання за якими кваліфікує учасників до роботи в школі, а саме «Практично-педагогічна освіта» PPU (practical-pedagogical education). Вона розрахована на один рік для студентів, які отримали ступінь «бакалавр» та далі продовжують здобувати професію вчителя. ППО передбачає вивчення предметів, або професійне навчання (практика та професійна теорія), і спрямована на викладання у старшій та молодшій середній школі. Разом з цим, існує можливість обрати чотирирічний або п'ятирічний план інтегрованої підготовки до професії учителя, де вивчається педагогіка, дидактика окремих предметів, проводиться практика. Проблема, яка довгий час існувала у Норвегії, – це перехідний період від навчання та оволодіння професією вчителя в теорії до справжньої роботи у школі. Також в цій країні визнано необхідність упровадження національної системи сертифікації вчителів, що проводиться з метою забезпечення відповідності професійного рівня молодого фахівця потребам і вимогам роботи у школі [5; 7].

Як бачимо, важливим для Норвегії є питання забезпечення якості підготовки вчителів. «GNIST» – назва п'ятирічного проекту співробітництва таких організацій як: Міністерство освіти та досліджень, Спілка освіти Норвегії, Норвезька асоціація місцевого і регіонального управління, Норвезька конфедерація профспілок (LO), Конфедерація норвезьких підприємств (NHO), студенти педагогічних установ у Спілці освіти Норвегії, Норвезька студентська асоціація (StL), Норвезька асоціація вчителів, Норвезька спілка працівників шкіл (SL), Норвезька Асоціація керівників шкіл та національної ради освіти для вчителів (NRLU). Такі стратегічні альянси покликані підвищити статус професії та допомогти в майбутньому залучати до роботи в школі кваліфікованих фахівців. Головні пункти програми зацентовані на: проведенні широкомасштабної компанії по найму на роботу вчителів; покращенні рівня освіти для майбутніх педагогів; підвищенні рівня професійної кваліфікації вчителів та керівництва школи [3; 5]. З вищезазначеного можна зробити такі висновки: по-перше, масштабність програми із залученням великої кількості установ і організацій свідчить про серйозність проблеми забезпечення адекватного рівня підготовки професійно кваліфікованих, компетентних педагогів. По-друге, багатосторонній підхід до вирішення ситуації, що склалася, може гарантувати урахування точок зору всіх сторін як на рівні учнів та школи, так і на рівні вчителів, шкільної адміністрації та державної і місцевої влади. Досвід Норвегії свідчить, що зміни у системі освіти в короткий термін можливі за умов політичної підтримки реформ; чіткого розподілу обов'язків між національною, регіональною та місцевою владою; вирішення питань щодо планування та реалізації всіх змін на національному рівні шляхом координації дій Міністерства освіти та уряду; врахування критики громадськості [2].

З огляду на ідеологічні та світоглядні засади, підходи, історичний досвід та педагогічні традиції Норвегії, освітні реформи в цій країні набули різної специфіки, глибини і темпів перетворень. Найбільш суттєвими тенденціями розвитку й удосконалення освітніх систем стали:

- підвищення ролі і значення освіти в житті суспільства, перетворення її на реальну виробничу і соціальну силу;
- формування цілісної і гнучкої перманентної системи навчання і виховання, здатної оперативно реагувати на суспільні та особисті потреби, що постійно змінюються;
- поєднання традиційної та альтернативної освіти, державного, суспільного і приватного;
- прагнення виділити базовий зміст освіти, варіативні додаткові курси, запровадження у практику нових методів і форм навчання;
- диференціація навчання з урахуванням культурних, етнічних, соціальних та індивідуальних особливостей учнів, інтернаціоналізації змісту і процесу навчання в цілому;
- модернізація навчально-матеріальної бази, оновлення обладнання, створення навчальних комплексів із метою забезпечення гармонійного розвитку особистості та вимог до майбутнього працівника, з одного боку, а з іншого – використання навчальних можливостей сучасної комп'ютерної та аудіовізуальної техніки, педагогічних технологій, які базуються на останніх досягненнях філософії, соціології, психології;
- масова професіоналізація школярів на базі достатньо високого рівня загальноосвітньої підготовки; прагнення раннього виявлення особливо обдарованих дітей, створення для них відповідної підтримки в отриманні освіти;
- демократизація та гуманізація організації й управління освітою, інтеграція навчальних дисциплін, забезпечення широкої та всебічної культурної підготовки здобувачів освіти;
- становлення сучасного педагогічного мислення, побудова відносин «учитель – учень» на основі педагогіки співробітництва тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в Норвегії на державному рівні здійснюється вагоме фінансування освітньої галузі, що значною мірою забезпечує країні стабільність, а еволюційний характер розвитку дозволяє удосконалити життєустрій, поглиблювати демократичні процеси. Сьогодні для України важливого значення набуває аналіз позитивного досвіду освітньої реформи цієї держави. Необхідність її глибокого вивчення значною мірою зумовлена нагальною вимогою часу – вийти на вищий світовий рівень розвитку науки й техніки, а також тим, що українська освіта повернулася до ідей гуманізації й демократизації, співробітництва, розвитку інноваційної діяльності у вирішенні навчально-виховних завдань, пошуку нових форм взаємодії в освітньому середовищі. Проте, варто зазначити, що механічне й сліпе запозичення досвіду зарубіжних освітніх реформ та впровадження інноваційних навчальних технологій без урахування особливостей і соціально-економічних умов розвитку України в сучасних умовах не піде на користь вітчизняній освіті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовному вивченні реформи вищої школи Норвегії та системи оцінювання якості роботи майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Вишневецька Н. Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Ю. Вишневецька. – К., 2000. – 20 с.
2. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. І. Семілетко. – Луганськ, 1996. – 24 с.
3. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (The Education Act). – Oslo : Kunnskapsdepartementet, 1998. – 53 p.
4. Ministry of Education and Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-educationssystem.html?id=445118#>.
5. Nusche D. Reviews of Evaluation and Assessment in Education / Norway. Deborah Nusche, Loma Earl L, William Maxwell, Clare Shewbridge. – OECD Publishing, 2011. – 162 p.

6. The Royal Ministry of Education, research and Church Affairs. Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf.
7. White Paper on Teacher Education «The teacher – the role and the education» (Report to the Storting No. 11 (2008–2009)). – Oslo : Kunnskapsdepartementet, 2009. – 5 p

References

1. Vyshnevs'ka, N.Yu., 2000. *Reformuvannya shkil'noyi osvity v Norvehiyi u 80–90-kh rokakh XX stolittya [Reforming school education in Norway in the 80–90s of the twentieth century]*. Abstract of the dissertation. Candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv.
2. Semiletko, V.I., 1996. *Systema pidhotovky pedahohichnykh kadriv u Norvehiyi [Teacher training system in Norway]*. Abstract of the dissertation. Candidate of Pedagogical Sciences. Lugansk.
3. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (The Education Act), 1998. Oslo : Kunnskapsdepartementet.
4. Ministry of Education and Research. [online] Available at: <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-educationsystem.html?id=445118#>.
5. Nusche, D., Earl, L.L., Maxwell, W., Shewbridge, C. 2011. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.
6. The Royal Ministry of Education, research and Church Affairs. Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway. [online] Available at: http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf.
7. White Paper on Teacher Education «The teacher – the role and the education» (Report to the Storting No. 11 (2008–2009)), 2009. Oslo : Kunnskapsdepartementet.

В статтє затронута проблема анализа современной образовательной реформы Норвегии. Выяснено, что эта страна довольно быстро развивается и занимает ведущее место среди развитых стран по образовательной политике, а ее уровень является весомым фактором интеллектуального, экономического, социального, научно-технического, инновационно-технологического и культурного развития. Научная новизна исследования: представлено авторское видение образовательной реформы Норвегии. Выяснено, что ориентируясь на современный рынок труда, норвежское образование относит к приоритетам следующие: умение оперировать инновационными технологиями и знаниями; сочетание традиционного и альтернативного образования, государственного и частного; повышение роли и значение образования в жизни общества, превращение его в реальную производственную и социальную силу, центральное соединяющее звено системы «наука - техника - человек - производство - культура».

Ключевые слова: Норвегия, система образования, ретроспективный анализ, современные тенденции реформирования, компетентностный подход.

The issue of educational reform analysis in Norway has been raised in the article. It has been found that this country is developing rapidly and occupies a prominent place among developed countries in terms of educational policy, and its level is an important factor in intellectual, economic, social, scientific and technical, innovation and technological, and cultural development, it largely provides the country with stability. The Norwegian experience suggests that changes in the education system are possible in the short term with political support for reform; clear division of responsibilities among national, regional and local authorities; solving the issues related to the planning and implementation of all changes at the national level by coordinating the actions of the Ministry of Education and the government. It has been noted that in this country there has been a change of social paradigm - from technocratic to industrial, from industrial to information; the development of education has been influenced by social integration processes, globalization, democratization, the creation of a single information space, and so on. These changes have taken place at a pace that has led to the need for immediate review and reform of education at all levels. Focusing on the modern labor market, Norwegian education to the priorities of today include the ability to operate with innovative technologies and knowledge that will meet the needs of the information society; combination of traditional and alternative education, public and private; increasing the role and importance of education in the life of society, its transformation into a real productive and social force, the central connecting link of the system "science - technology - man - production - culture". The analysis of the positive experience of reforming education in Norway is becoming important today. The need for in-depth study of transformations is largely due to the urgent need of the time - to reach the highest world level of science and technology, as well as the fact that Ukrainian education has returned to the ideas of humanization and democratization, cooperation, innovation in solving educational problems, interaction in the educational environment.

Key words: Norway, educational reform, innovative technologies, Ukrainian education, educational environment.

УДК 371.3:811.111

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-232-237

Леврінц Маріанна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II, м. Берегово

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті висвітлюються організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США, а також особливості укладання змісту освітніх програм. У дослідженні застосовано низку емпіричних методів, а саме тематичний аналіз, контент-аналіз і порівняння. З'ясовано, що зміст ініціативної педагогічної освіти є симбіозом вимог до професійного становлення і розвитку вчителя-філолога, представлених в освітніх стандартах, візуалізації науково-освітньою спільнотою фахових компетентностей, добору репертуару релевантних тематичних курсів та інтересів і потреб студентів і місцевих общин. У статті вперше представлено кількісні характеристики куркулумів програм підготовки вчителів-філологів в американських університетах. Найпопулярнішими дисциплінами є методика викладання ІМ, лінгводидактика, наукове дослідження, оцінювання/моніторинг у навчанні ІМ, застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ, планування ініціативного освітнього процесу.

Ключові слова: майбутній учитель, іноземні мови, педагогічна освіта, зміст освіти, навчальний план, університет, США.

Постановка проблеми. В освітньо-політичному дискурсі професійно-педагогічної діяльності визнаються ключовими у американської громадськості проблема якості педагогічної освіти і розв'язанні стратегічних завдань розбудови національної системи

освіти. За словами Дарлінг-Геммонд Л., американські освітяни добре засвоїли практично й емпірично перевірений урок: упровадження інноваційних ідей покладається на вчителів-практиків, відтак успішність шкільних реформ цілком залежить від їхньої компетентності [7, с. 2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Підґрунтя професійної компетентності закладається у період університетського навчання, яке, згідно з кількісно-якісними показниками наукових розвідок, визначає успішність професійного становлення майбутнього вчителя [8]. Основні напрацювання стосовно проблеми формування змісту педагогічної освіти, зокрема дослідження курикулумів програм підготовки вчителів ІМ (іноземних мов) належать таким американським науковцям як Грейвс К., Джонсон К., Ейтс Р., Лі О., Мачіскі Д., Рейд М., Фред С., Фрімен Д., та ін. Науковці вбачають розв'язання важливих завдань окресленої проблеми через призму професійної знаннєвої бази освітніх програм, однак досліджень, присвячених аналізу курикулумів чинних програм підготовки вчителів-філологів, є недостатньо, що й зумовило вибір мети нашого дослідження.

Мета статті: розкрити організаційно-змістові підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США.

Результати дослідження. Суть програм підготовки вчителів становить їхній зміст, що у США відтворюється у курикулумі, який окреслює цілі, місію, завдання, тематичне наповнення, результати навчання, навчально-методичне забезпечення освітніх процесів програм педагогічної освіти і т.і. На підставі аналізу джерельної бази з'ясовано, що американські науковці у дослідженні освітнього змісту орієнтуються на концептуалізацію професійних знань галузі, тобто, що повинен знати і вміти майбутній учитель-словесник.

Професійна знаннєва база визначається як провідний критерій акредитації закладів вищої освіти, зокрема Національного радою з акредитації педагогічної освіти. Зміст освітніх програм формується із урахуванням вимог професії, філософії і місії освітнього закладу, потреб й інтересів громади, засновуючись на емпіричному й практичному досвіді сфери підготовки вчителів-філологів [11, с. 762]. Так, стандартами Ради з акредитації підготовки педагогів фахові предметні та психолого-педагогічні знання (Стандарт 1) і практична підготовка (Стандарт 2) встановлюється першоплановість ретельного добору змісту педагогічної освіти. Одночасно, здійснений нами аналіз текстів освітніх стандартів підготовки вчителів ІМ виявив, що означені документи носять лише рекомендаційний характер, окреслюючи необхідні для засвоєння головні галузі фахових знань, тоді як дидактичні шляхи імплементації знаннєвої бази конкретизуються кожним закладом освіти в індивідуальному порядку.

Американськими дослідниками Голдберг Д. і Веллес Е. встановлено, що в 11% американських закладів вищої освіти підготовка вчителів ІМ входить до компетенції факультетів або кафедр ІМ, у 45% випадках відповідальність поділяють кафедри ІМ та педагогіки (school of education), тоді як у 42% закладів професійно-педагогічна складова підготовки належить до компетенції кафедр педагогіки [12, с. 189]. Для системи підготовки вчителів-філологів США протягом тривалого періоду властивою була опора на прикладну лінгвістику [6], тоді як нині до курикулумів освітніх програм увійшов розширений спектр дисциплін психолого-педагогічного циклу і педагогічна практика. Наразі, збалансування лінгвістичної і психолого-педагогічної складових є одним із найактуальніших завдань освіти вчителів ІМ.

Вивчення організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів ІМ у США здійснювалось нами на основі докладного аналізу навчально-методичної документації 15-и програм підготовки бакалаврів філології педагогічного спрямування, 25-и програм підготовки магістрів відповідної галузі та 5-и сертифікатних програм вищих навчальних закладів, розташованих у різних штатах США.

У ході тематичного, дискурсного і контент-аналізу освітньої документації, де відтворюється змістовий компонент системи підготовки вчителів ІМ, з'ясовано, що у його формуванні американські освітяни виходять із візуалізації професійною групою знаннєвої бази і професійних компетентностей, якими необхідно оволодіти майбутньому педагогічному фахівцю, а також вимог стандартів до підготовки вчителів ІМ, оцінювання яких є наскрізним елементом професійного становлення і розвитку вчителів. Відповідно, компоненти і змістова комплектація курикулумів програм підготовки вчителів ІМ є віддзеркаленням індивідуальної інтерпретації означених вимог провідними представниками професорсько-викладацького складу ЗВО, що й зумовлює варіативність змісту й обсягу навчальних курсів.

Структура змісту підготовки вчителів ІМ є полікомпонентною, інтегруючи загальноосвітню, соціально-гуманітарну, іншомовну, лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну, інформаційно-технологічну, психолого-педагогічну і лінгводидактичну складові. Аналіз курикулумів програм підготовки бакалаврів іншомовної освіти виявив, що перелічені змістові характеристики представлені наступними блоками дисциплін: загальноосвітні (core curriculum); предметно-орієнтовані (content core, major requirements); професійно-орієнтовані (pedagogical core, teacher education courses). Змістові блоки спрямовані на формування професійно-значимих компетентностей відповідно до вимог системи підзвітності (акредитації, ліцензування і сертифікації) та відповідають провідним завданням і місії освітніх програм.

Блок предметно-орієнтованих навчальних дисциплін покликаний розвивати предметно-фахову компетентність (мовну, мовленнєву, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу, науково-дослідницьку та ін.). Професійно-орієнтований блок навчальних дисциплін слугує формуванню загальної і профільної психолого-педагогічної компетентності, лінгводидактичної / методичної компетентності. Блок загальноосвітніх навчальних дисциплін розвиває компетентності універсального значення, що вирізняють освіченого фахівця-гуманітаря: комунікативну, світоглядну, мотиваційно-ціннісну, соціальну, когнітивну, рефлексивну і т.д.

На підставі вивчення курикулумів встановлено, що найбільше кредитне навантаження програм підготовки вчителів-філологів несуть предметно-орієнтовані і професійно-орієнтовані навчальні дисципліни, а найменше – блок загальноосвітніх навчальних курсів. Приміром, освітня програма підготовки бакалавра наук у галузі іншомовної освіти Університету Стайнгарт (The New York University Steinhardt) пропонує наступний розподіл між змістовими блоками: 48 одиниць (units) займає вивчення загальноосвітніх навчальних дисциплін, а 80 – профільних, серед яких розрізняють: предметні – 28 одиниць (практичні курси ІМ, лінгвістика, література, культура та ін.); психолого-педагогічні – 21 одиниця; лінгводидактичні – 16 одиниць; дисципліни за вільним вибором студентів – 15 одиниць [14].

Програма підготовки вчителів ІМ Університету Канзас (The University of Kansas), що належить до десяти найкращих освітніх програм США (U.S. News and World Reports Best Public Education Schools) виділено 55 кредитних годин на вивчення блоку загальноосвітніх дисциплін, а 65 – на профільні курси, в які включено предметно-орієнтовані курси: практичний курс ІМ, фундаментальні філологічні дисципліни; психолого-педагогічні, лінгводидактичні курси і шкільна педагогічна практика. Наскрізним елементом програми є педагогічна практика, що розпочинається з першого курсу бакалаврату і становить 60–80 годин на кінець третього курсу, тобто перед початком практики у викладанні. Загалом, на шкільну педагогічну практику виділено 800 годин [15].

Навчальний план програми підготовки вчителів ІМ Університету Південного Майна (The University of Southern Maine) передбачає 76 кредитних годин на вивчення профільних дисциплін, з яких 51 кредитна година виділяється на предметний блок, а саме на практичні курси ІМ, лінгвістику, літературу тощо, 25 годин – на

вивчення психолого-педагогічних і лінгводидактичних дисциплін. На шкільну педагогічну практику виділено весь четвертий курс, де студенти проходять практику у викладанні, одночасно прослуховуючи цикл лінгводидактичних дисциплін [17].

Доцільно з'ясувати, які тематичні курси пропонуються студентам у трьох виділених блоках навчальних планів програм підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату. До блоку предметно-орієнтованих дисциплін входить вивчення практичного курсу ІМ, поділеного за рівнем складності, граматики мови, що вивчається, розмовна практика, написання творів іноземною мовою, вступ до лінгвістики, фонологія, фонетика, морфологія, синтаксис, семантика, вступ до лінгводидактики і білінгвальної освіти, аналіз лінгвістичної структури мови, культурознавство, педагогічна лінгвістика, стилістика, аналіз тексту і критичне мислення, соціолінгвістика, психолінгвістика, історія мови, лінгвістична диверсифікованість у США, курс літератури (періодизований; не є обов'язковою дисципліною для здобувачів диплома вчителя ІМ), гендерні студії та багато інших. Зважаючи на значну автономність установ вищої освіти США, спектр пропонованих курсів і кредитні обсяги предметно-орієнтованого блоку суттєво відрізняються в різних університетах.

Профільно-орієнтований блок дисциплін вирізняється широтою діапазону і передбачає вивчення психолого-педагогічних і лінгводидактичних навчальних курсів. Приміром, у межах циклу психолого-педагогічних дисциплін вивчаються такі курси, як педагогічна психологія, вікова психологія або психологія розвитку, вступ до педагогічної професії, навчання студентів з особливими потребами, освіта як соціальний інститут, дослідження навчання й викладання, засвоєння мови в мультилінгвальному й полікультурному середовищі, компаративна і міжнародна освіта, превенція насильства/наркотичної, алкогольної залежності, соціальні обов'язки педагога, інклюзивність, диверсифікованість і рівноправність, інформаційні технології в освіті, планування курикулуму, освітній менеджмент, роль культури в освіті, педагогічна етика, розвиток базових навчальних навичок, розвиток мовних навичок і грамотності, міжкультурний розвиток особистості, робота з обдарованими учнями, дослідження педагогічної ефективності, критична педагогіка, прикладне дослідження в освіті і багато інших.

Перелік лінгводидактичних курсів є дещо вужчим за попередній, але теж відзначається різноманітністю тематики: теорія і практика викладання ІМ, урок іноземної мови у початковій і середній школі, навчання ІМ у середній і старшій школі, підходи до навчання ІМ, лінгводидактика (second language acquisition), засвоєння граматики і лексики з ІМ, формування педагогічного портфоліо, формування курикулуму у викладанні ІМ, методика викладання ІМ, лінгвістичний аналіз для вчителів англійської мови як другої/іноземної та ін.

Загальноосвітній цикл для майбутніх учителів ІМ може включати як гуманітарні (історія, література, культурознавство, соціологія, філософія, мистецтво та ін.), так і природничі дисципліни (алгебра, біологія, статистика, фізика та ін.). Для студентів молодших курсів у межах означеного циклу деякими ЗВО здійснюється вивчення вступних курсів із педагогіки, як наприклад, вступ у педагогічну професію, проблеми освіти [15; 20; 14].

У ході дослідження з'ясовано, що групування дисциплін за блоками, поділ на обов'язкові для вивчення й елективні курси, порядок їхнього вивчення та кредитне навантаження варіюються серед американських ЗВО, зважаючи на децентралізованість управління і значної автономності у виборі організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів-філологів, а також з огляду на кореляцію між основною і додатковою спеціальностями (major/minor), подвійною спеціальністю (double major) та ін. Принципи академічної свободи, якого дотримуються при формуванні змістового компонента системи педагогічної освіти, даючи можливість майбутньому вчителю удосконалюватися згідно з індивідуальною навчальною траєкторією, обираючи освітню програму, спеціальність, галузь спеціалізації, навчальні курси та

ЗВО, в якому він бажає опановувати той чи той курс, докладається до ще більшої різноманітності змісту фахової підготовки.

Незважаючи на суттєві відмінності у навчальних планах університетів, спільним для переважної більшості програм підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату є вивчення на першому і другому курсах практичних курсів ІМ, що передбачає розвиток іншомовних компетентностей усіма студентами факультетів ІМ без урахування подальшої спеціалізації, вступних курсів лінгвістики і педагогіки, що належать до дисциплін нижчого рангу (lower division). На початку або наприкінці другого курсу студенти офіційно засвідчують наміри здобувати педагогічну освіту. На старших курсах триває оволодіння профільними дисциплінами; на четвертому курсі додається основна педагогічна практика у школі, що триває протягом двох семестрів, з одночасним вивченням у сьомому семестрі лінгводидактичних і психолого-педагогічних дисциплін. Восьмий семестр у переважній більшості програм цілком відводиться на практику у викладанні (15–16 тижнів).

Формування змісту магістерських освітніх програм у галузі іншомовної педагогічної освіти визначається на підставі вимог до компетентності фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, цілями освітньої установи, концептуалізацією якісної професійно-педагогічної діяльності, а також напрямом спеціалізації освітніх програм, яких налічується декілька тільки в галузі підготовки вчителів-лінгвістів. Приміром, в Університеті Пітсбурга (The University of Pittsburgh) на рівні магістратури відбувається підготовка вчителів ІМ за чотирма освітніми програмами: магістр мистецтв у галузі викладання ІМ (Master of Arts in Teaching Foreign Language Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ (Master of Education in Foreign Language Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ із правом викладання на рівні K-12 (Master of Education in Foreign Language Education with K-12 Endorsement Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ зі спеціалізацією у навчанні англійської мови як іноземної (Master of Education in Foreign Language Education with Specialization in TESOL) [16].

Додатково слухачам магістратури американських ЗВО надається можливість здобувати загальну педагогічну освіту або із науково-дослідницьким ухилом. У першому випадку відбувається теоретична і практична фахова підготовка майбутніх учителів ІМ; у другому – студенти навчаються за ідентичним курикулумом із акцентуванням розвитку науково-дослідницької компетентності, практикою у виконанні творчо-пошукових індивідуальних і групових робіт, проєктів, удосконалюючись у написанні магістерського проєкту [10].

Загальна кількість кредитів, яку зобов'язані здобути студенти магістратури програм підготовки вчителів ІМ, становить, за нашими приблизними підрахунками, від 30 (Університет Оберна), 42 (Університет Льюїса) і більше кредитів. Основна маса проаналізованих програм вимагає освоєння 36–37 кредитів. Важливо, що студенти ще на рівні бакалаврату можуть накопичувати кредити, які увійдуть до загального кредитного обсягу під час навчання в магістратурі [16].

У ході аналізу документації магістерських програм з'ясовано, що навчальні плани складаються із 2–4 основних блоків дисциплін, таких як предметний: лінгводидактичні і курси прикладної лінгвістики; психолого-педагогічний; практика у викладанні; підготовка науково-дослідної роботи (магістерська робота, магістерський проєкт, наукова стаття).

Наприклад, в Університеті Колумбії (Columbia University) слухачі магістерських програм у галузі іншомовної освіти вивчають наступні тематичні блоки: загальні фахові курси (прикладна лінгвістика, лінгводидактика); основні фахові курси (методика викладання ІМ, шкільна педагогічна практика); елективні курси; додаткові курси із суміжних галузей знань. До освітньої програми Університету Стайнгарт (The New York University Steinhardt) включено п'ять блоків: основний предметний (прикладна лінгвістика, 3–9 кредитів); психолого-педагогічний, 8 кредитів; елективні курси і лінгводидактика, 5–11 кредитів; методика викладання ІМ та інші лінгводидактичні курси, 13 кредитів;

практика у викладанні, 6 кредитів [4; 14]. Переважна більшість освітніх програм, за якими відбувається підготовка вчителів ІМ, пропонують два основні блоки дисциплін, а саме психолого-педагогічний і лінгводидактичний [1; 2; 13; 19]. Водночас, у деяких освітніх програмах студенти вивчають лише цикл лінгводидактичних дисциплін [3; 5; 10].

Докладне вивчення навчальних планів магістерських освітніх програм підготовки вчителів ІМ засвідчило, що до циклу лінгводидактичних дисциплін і прикладної лінгвістики належить вивчення методики викладання іноземної/другої мови на різних освітніх рівнях, лінгводидактики/засвоєння другої мови (SLA), педагогічної граматики, розроблення курикулуму і навчальних матеріалів у галузі іншомовної освіти, оцінювання в іншомовній освіті, навчання ІМ на основі виконання завдань (task-based language learning), інтенсивне навчання ІМ, методичні засади організації програм занурення, застосування інформаційних технологій у викладанні ІМ, мотивація у навчанні ІМ, рефлексія в іншомовній освіті, основи іншомовної освіти, лінгвістика для вчителів ІМ, наукове дослідження, дослідження в дії, навчання учнів, які вивчають англійську мову як другу/іноземну, планування освітнього процесу, оцінювання іншомовного освітнього процесу, прикладна лінгвістика і дослідження, педагогічна лінгвістика, соціолінгвістика й освіта, аналіз тексту/дискурсу, лінгвальна соціалізація, шкільний дискурс, лінгвістичний аналіз для вчителів англійської мови як другої/іноземної та багато інших.

До психолого-педагогічного блоку входить вивчення таких тематичних курсів, як педагогічна психологія, психологія розвитку, управління освітніми процесами, білінгвальна освіта, полікультурна

освіта, міжкультурна комунікація, планування курикулуму для білінгвальної освіти, історія міської освіти, соціологія міської освіти, викладання і навчання в полікультурному середовищі, філософія освіти, освіта в диверсифікованому суспільстві, принципи розроблення курикулуму, педагогічне дослідження, антропологія, основи навчання й учіння, робота з талановитими учнями й багато інших.

На підставі тематичного аналізу виявлено, що змістове оформлення програм підготовки вчителів ІМ вирізняється значною варіативністю й диверсифікованістю. Однак, застосування контент-аналізу уможливило вивчення кількісних характеристик курикулумів освітніх програм, які увійшли до вибірки нашого дослідження (таб. 1.). Зокрема, встановлено, що найбільш популярними курсами профільного циклу дисциплін є методика викладання іноземної/другої мови, яка викладається у всіх освітніх програмах підготовки вчителів ІМ, що увійшли до вибірки. Хоча назва дисципліни інколи представлена у дещо іншому формулюванні, ознайомлення з її тематикою на підставі ґрунтовного аналізу навчальних програм 25-и університетів свідчить, що мова йде про ідентичну або дуже близьку за змістом галузь знань. Другою дисципліною за частотою включення в курикулуми означених освітніх програм є лінгводидактика (second language acquisition). Дещо поступається за кількістю включень до курикулумів група дисциплін, зв'язаних із науковими дослідженнями, організацією і здійсненням моніторингу в іншомовній освіті, застосуванням інформаційних технологій в освітніх процесах, зокрема у навчанні ІМ та плануванням/організацією процесу навчання ІМ.

Таблиця 1.

Представленість дисциплін профільного блоку в курикулумах магістерських програм підготовки вчителів ІМ у США

<i>Тематичний курс</i>	<i>Кількісні показники</i>
Методика викладання іноземної мови	100%
Лінгводидактика	80%
Наукове дослідження	77%
Оцінювання у навчанні ІМ	67%
Застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ	58%
Укладання курикулуму	56%

Слід одразу відзначити недоцільність генералізації одержаних емпіричних даних нашого дослідження, оскільки вибірка представлена порівняно невеликою кількістю освітніх програм. Отримані дані базуються на курикулумах тільки за один навчальний рік (2019/20), тому наявність або відсутність певної дисципліни може варіюватись. Перед студентами також відкрита можливість обирати навчальні курси, не включені до основного курикулуму, що також передбачає ймовірність вивчення згадуваних нами дисциплін.

По завершенню навчання і виконання прописаних в освітній програмі вимог студенти деяких ЗВО [16; 3] складають загальний магістерський іспит або пишуть науково-дослідну кваліфікаційну роботу у кількох варіаціях, або складають зазначений іспит і готують науково-дослідну роботу. Варіантами роботи творчо-пошукового характеру є магістерська робота або її еквівалент, магістерський проєкт або наукова стаття.

Більшій професійній довершеності на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра майбутнім і практикуючим учителям ІМ у США дозволяють досягати спеціальні сертифікатні програми. Популярність таких програм щороку зростає відповідно до соціального замовлення суспільства на педагогічних працівників у галузі іншомовної освіти, а також у зв'язку із дедалі більшою кількістю неангломовних учнів. Умовою доступу до сертифікатних програм є переважно диплом магістра із суміжної галузі знань. Водночас, на базі американських ЗВО також функціонують сертифікатні програми для випускників бакалаврату.

Оскільки в основу сертифікатних програм закладено ідею служіння інтересам і потребам локальних громад, а також виходячи із професіограми відповідних фахівців, їхні організаційно-змістові

особливості вирізняються значною варіативністю. Кредитні обсяги сертифікатних програм становлять від 12 до 30 кредитів тривалістю, в основному, у 2 семестри [1; 9; 10; 16]. Навчальні плани сертифікатних програм підготовки вчителів ІМ мають виражену предметну і практичну зорієнтованість, включаючи вивчення циклів лінгводидактичних, психолого-педагогічних дисциплін і прикладної лінгвістики. Усі проаналізовані нами програми передбачають проходження педагогічної практики, а переважна більшість – написання науково-дослідних проєктів. Привертає увагу факт значної практичної спрямованості сертифікатних програм у галузі іншомовної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Комплектування змісту програм у галузі іншомовної педагогічної освіти США підпорядковується загальностратегічній меті підготовки компетентного, високоосвіченого, всебічно розвиненого педагогічного фахівця, здатного до якісного виконання своїх професійних обов'язків, сприяючи через ефективну професійно-педагогічну діяльність зростанню навчальної результативності учнів. З'ясовано, що американська науково-освітня спільнота у добірї змісту підготовки вчителів ІМ спирається на концептуалізацію галузевого наукового знання та їхнього практичного використання. Наразі, відповідні галузеві напрацювання у фаховій літературі представлені у парадигмі професійних компетентностей, якими оволодівають майбутні вчителі-філологи в ході професійного становлення. Зміст сучасної філолого-педагогічної освіти є симбіозом вимог до їхнього професійного становлення і розвитку, представлених в освітніх стандартах, візуалізації науково-освітньою громадою ключових фахових компетентностей, добору репертуару тематичних курсів,

необхідних для їхнього формування, а також особистих інтересів і потреб студентів і місцевих общин.

Зміст підготовки вчителів у галузі іншомовної освіти структуровано згідно з блоками загальноосвітніх, профільно-орієнтованих і предметно-орієнтованих дисциплін. З-поміж програм підготовки вчителів ІМ різних освітньо-кваліфікаційних рівнів найбільшою варіативністю в кредитних обсягах відзначилися сертифікатні програми (із загальною кількістю кредитів від 12 до 30), магістерські програми (30–42 кредитних одиниць) та найменшою – бакалаврські, які вимагають у середньому 120–128 кредитів. Варіативність тематичного укомплектування курикулумів є суттєвою ознакою освітніх програм. Найширший спектр навчальних дисциплін представлено на рівні бакалаврату, якому дещо поступається магістратура і сертифікатні програми. Змістове оформлення програм бакалаврату відзначається предметною

зорієнтованістю, оскільки відповідний блок дисциплін є найбільшим за кредитними обсягами.

На підставі контент-аналізу нами представлено кількісні характеристики курикулумів магістерських програм підготовки вчителів ІМ в американських ЗВО. Найбільш популярними дисциплінами визначено методику викладання ІМ (100%), лінгводидактику (80%), наукове дослідження (77%), оцінювання/моніторинг у навчанні ІМ (67%), застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ (58%), планування освітнього процесу/укладання курикулуму у навчанні ІМ (56%). Перспективами подальших розвідок в означеному напрямі вважаємо окреслення можливостей осучаснення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти шляхом запозичення прогресивних ідей американського досвіду щодо укладання курикулумів освітніх програм.

References

1. Auburn University. Foreign language education. URL: <http://www.education.auburn.edu/foreign-language-education>
2. Boston University. Modern foreign language education. URL: <https://www.bu.edu/academics/wheelock/programs/modern-foreign-language-education/mat/>
3. Buffalo State College. The State University of New York. Foreign language education. URL: <http://ecatalog.buffalostate.edu/graduate/graduate-programs/foreign-language-education-1-6-extension-7-12-msed/>
4. Columbia University. Teachers College. URL: <http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol>
5. Concordia College. Master of Education in World Language Instruction. URL: <http://www.concordialanguagevillages.org/adult-programs/educator-programs/masters>
6. Crandall J. J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. № 20. p. 34–55.
7. Darling-Hammond L. Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do. *Policy Brief*. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality, 2010.
8. Darling-Hammond L., Holtzman D. J., Gatlin S. J., Heilig V. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness, 2005. URL: <http://www.teachingquality.org/resources/topicalindex.htm>
9. Drexel University. Teaching English as a second language certification. URL: <https://drexel.edu/soe/academics/certifications/teaching-english-as-a-second-language/>
10. Florida State University. College of Education. URL: <https://www.masterstudies.com/universities/USA/Florida-State-University-College-of-Education/>
11. Fradd S. H., Lee O. Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 1998. № 14(7). p. 761–773.
12. Goldberg D., Welles E. Successful College and University Foreign Language Programs, 1995–99: Part 1. *Profession*. 2001. URL: https://apps.mla.org/pdf/succollege_p1.pdf
13. Lewis University. Foreign language instruction. URL: <https://www.lewisu.edu/academics/foreignlanguageeducation/index.htm>
14. The New York University Steinhardt. Foreign Language Education, Grades 7–12, B.S. URL: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/bs-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification>
15. The University of Kansas. Foreign language education, B.S.E. URL: soe.ku.edu/students/field-experience
16. The University of Pittsburgh. Foreign language education. URL: https://catalog.upp.pitt.edu/preview_program.php?catoid=171&poid=51561&returnto=15393
17. The University of Southern Maine. BA in Linguistics, Spanish/French linguistics concentration, K-12 teacher education. URL: <http://usm.maine.edu/linguistics/course-descriptions>
18. The University of Texas at Austin. Foreign language degree programs. URL: <https://catalog.utexas.edu/graduate/fields-of-study/education/foreign-language-education/>
19. The University of Virginia. Master of teaching – foreign language. URL: <https://curry.virginia.edu/academics/master-teaching-foreign-language>
20. The Washington University in St. Louis. Bulletin Undergraduate Catalog, 2019–2020. URL: http://bulletin.wustl.edu/undergrad/Bulletin_2019-20_undergraduate.pdf

В статті розглядаються організаційно-содержательні підходи до підготовки учителів іноземних мов в університетах США, а також особливості формування змісту освітніх програм. Вияснено, що зміст іншомовної педагогічної освіти є результатом вимог професійного становлення і розвитку учителя-філолога, представлених в освітніх стандартах, візуалізації науково-освітнього суспільства професійних компетенцій, вибору репертуару релевантних навчальних предметів, інтересів і потреб студентів і місцевих общин.

Ключові слова: майбутній учитель, іноземні мови, педагогічне виховання, зміст освіти, навчальний план, університет, США.

The article considers current approaches and practices to the development of curricula of foreign language teacher education programmes in the US universities. The research was conducted with the help of thematic and content analysis which enabled the identification of the distinctive characteristics of curricula of language teacher preparation programmes at the undergraduate and graduate levels. The content of the foreign language teacher education presents itself a symbiosis of requirements towards the preparation and development of prospective teachers as reflected in the relevant standards, mutual visualization of the profession-specific competences, selection of the disciplines needed for the development of respective competences, as well as the students' and local communities' needs and interests. The curriculum of language teacher preparation programmes is grouped according to blocks of general, field-oriented and subject-oriented disciplines. The thematic variability of curricula is a key feature of

educational programmes. The broadest range of disciplines is represented at the undergraduate level, which becomes more profession focused at the master's level and in certificate programmes. Based on the findings of content analysis, the quantitative characteristics of the curricula of the graduate language teacher education programmes in the US universities were identified. The most popular disciplines are the methods of foreign/second language teaching (100%), second language acquisition (80%), applied linguistics and educational research (77%), assessment and evaluation in the foreign language teaching (67%), the use of information technologies in language teaching and learning (58%), planning of instruction and curriculum design (56%) etc. According to the results of our study, the inherent features of the content of foreign language teacher education are flexibility and adaptability, personalization, differentiation, individualization, interdisciplinary approach, diversity and variability. The aggregated empirical data on quantitative characteristics of teacher education programmes present practical significance for those involved in curriculum design.

Key words: student teacher, foreign languages, teacher education, content of language teacher education, curriculum, university, USA.

УДК 371.26 (09):371.134

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-237-239

Мишко Світлана Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕСТУВАННЯ З ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ В США

В статті на основі критичного аналізу досліджень американських науковців розглядається історія розвитку тестування по визначенню професійної придатності в США до кінця XX століття. Відмічається, що перші тести були створені та проведені на початку XIX століття, а їх активне застосування розпочалося з середини 30-х років XX століття. Автор підкреслює, що серед американських дослідників немає спільної думки щодо даних тестів, так як успішне виконання стандартизованих тестів не може бути єдиним показником при визначенні придатності особи до певної професійної діяльності.

Ключові слова: тести на визначення здібностей, інтелектуальні тести, психометричні тести, працевлаштування, SAT (Тест на визначення академічних здібностей), оцінка, роботодавець, навички.

Постановка проблеми. У зв'язку з стратегічним курсом України на європейську інтеграцію та реорганізацією системи освіти України, спрямованою на створення спільної Зони європейської вищої освіти, зростає значення використання прогресивних методів визначення професійної придатності. Одним із таких методів є тестування, яке найбільш ефективно застосовується в США. Слід зазначити, що в Україні немає уніфікованої процедури проведення тестування по визначенню професійної придатності, тому вивчення прогресивного досвіду проведення тестування по визначенню професійної придатності в США та його історії має велике значення для нашої країни. Отже, метою нашого дослідження є критичний аналіз історії розвитку тестування по визначенню професійної придатності в США до кінця XX століття.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Джерельною основою дослідження є монографії та статті американських авторів, в яких розглядається історія розвитку тестування в США, а також сайти мережі Інтернет, присвячені проблемам тестування. Найбільш ґрунтовними роботами по темі нашого дослідження можна вважати монографії В. МакКолла [7], Ф. Фрімена [4] Л. Айкен [1].

Потреба оцінювати професійну придатність має дуже давню історію. В період стародавнього світу існувала певна форма тесту для визначення конкретних навичок воїнів. Пізніше почали використовувати письмові тести для оцінки придатності кандидатів до державної служби. Іспити на визначення професійної придатності використовувалися в галузі права, військової справи, сільського господарства та географії. Слід підкреслити, що ранні форми тестів були непростими, вони були випробуванням не тільки майстерності та інтелекту, а також витривалості і проводилися протягом цілого дня і ночі. Ці тести були настільки складними, що показник успішного складання був трохи більшим 7%. Нечисленні щасливчики, яким вдавалось скласти ці тести, зараховувалися до складу державних службовців [8].

На початку 1800-х років британські дипломати вивчали вимірювання, які проводилися в Китаї, і модифікували їх для використання у Великобританії та в Сполучених Штатах при зарахуванні на державну службу. Однак, слід зауважити, що потреба у встановленні лише придатності була недостатньою, і, крім того, існувала плутанина між поняттями придатності та інтелекту.

Мета статті: виявити особливості становлення і розвитку тестування з визначення професійної придатності в США.

Результати дослідження. На думку істориків, першим відомим тестом був тест на визначення інтелектуальної придатності. Однак, він суттєво відрізнявся від сучасних тестів. Вважається, що історія тестування на визначення придатності офіційно починається з тестів, розроблених Ф. Гальтоном. Перший тест він підготував на початку 19 століття, але його тести були переважно фізичними та сенсорними. Він намагався застосувати еволюційну теорію Ч. Дарвіна до вивчення людських здібностей, постулюючи, що інтелект піддається кількісній оцінці. Слід зазначити, що основна проблема раннього тестування здібностей полягала в тому, що тести були розроблені для виявлення розумової слабкості. Таким чином, тести адаптувалися безпосередньо до цього завдання, тобто, ігнорувалися ті, хто успішно виконували їх.

Це змінилося наприкінці 19 століття, коли питаннями тестування почав займатися французький психолог А. Біне. Вважається, що саме він розробив перший робочий тест на визначення інтелекту. Він та його колега Т. Сімон отримали доручення уряду Франції допомогти вирішити, які учні найчастіше зазнають труднощів у школі. Дослідники зосередились на таких сферах як увага, пам'ять та навички вирішення проблем. Їм знадобилося 15 років, щоб розробити свій новаторський інструмент оцінки, який розглядав словесні навички учасників, а потім оцінював рівень їх розумових можливостей. Вони ввели поняття коефіцієнту інтелектуального розвитку. Перший тест на визначення рівня інтелектуального розвитку отримав назву шкали Біне-Сімона і став основою для тестів, які використовуються сьогодні. Однак, дослідник розумів, що даний тест мав певні обмеження, вважаючи інтелект занадто широким поняттям для кількісного вимірювання.

Шкала Біне-Сімона викликала значний інтерес у США. Оригінальний тест Біне був стандартизований психологом Стенфордського університету Л. Терманом. Це був перший тест, який базувався на теоретичних знаннях і був вперше опублікований у 1916 р. Він отримав назву шкали інтелекту Стенфорда-Біне, а незабаром став стандартизованим тестом на визначення рівня інтелекту, який широко застосовувався в США. До тестів, спрямованих на визначення професійної придатності належать тести Пурд'ю, тест І. Вондерліка, тест А. Весмена, тест Дж. Тіффіна-К. Лоша, Екзаменаційна програма при зарахуванні на роботу (JEER) та інші. На думку В. Макколла (1923 р.), пробний тест визначає здатність тестованого виконувати певну роботу у реальній ситуації, а не в штучно створених умовах [7].

Ф. Фрімен у 1926 році запропонував розподілити різні

професії відповідно до рівня інтелектуальних здібностей, необхідних для опанування цими професіями і, відповідно, визначити придатність особи для виконання тієї чи іншої роботи. Дослідник прийшов до висновку, що тести, спрямовані на визначення рівня інтелектуального розвитку, є одним із засобів, які полегшують визначення придатності особи до певної професії[4]. Прикладом таких тестів може слугувати 15-тихвилинний тест по визначенню здатності адаптуватися, розроблений Дж. Тіффінном і К. Лошем, який складається з 35 питань. Шляхом визначення кмітливих і некмітливих визначалась придатність до роботи у галузі промисловості або сфері обслуговування.

В середині 30-х років Служба зайнятості США замовила дослідження, метою яких було визначення здібностей людей. В результаті дослідження було створено понад 100 тестів для найбільш поширених видів зайнятості. За їх результатами були створені 12 спеціальних тестів, які концентрувалися на 9 конкретних здібностях. У 1947 р. ці випробування стали називатися GAB (батарея тестів на визначення загальних здібностей). GAB були призначені для набору персоналу до рівня молодшого керівництва. Пізніше був розроблений TAB (батарея технічних можливостей), призначений для тих, хто приймався до технічного управління.

Історія тестів DAT почалася у 1947 р. Їх авторами були відомі науковці в галузі розробки психометричних тестів. DAT оцінюють вісім різних типів здібностей, які можуть бути пов'язані з успіхом у різних сферах зайнятості, а саме: вербальне міркування, числове обґрунтування, абстрактні міркування, швидкість сприйняття і точність, механічне обґрунтування, просторові відносини, перевірка орфографії та використання мови. Тобто, ці тести є інструментом профілювання [3]. Вони дають профіль з восьми пунктів, який відображає відносні сильні і слабкі сторони ключових здібностей людини. Ці тести були призначені для випускників шкіл та загальної профорієнтації дорослих, зокрема, дані тести визначали швидкість діловодства та механічні міркування, а також загальні навчальні здібності. Дані тести передували тестам для оцінки загальної академічної здатності – SAT та ACT, які є прикладами групових тестів, які зазвичай використовуються у США. Складання SAT є обов'язковою умовою для вступу на перший курс до багатьох університетів. Однак, не слід плутати тест SAT з тестом SSAT, який призначений для вступників на програми навчання в середні навчальні заклади. GAB, TAB та DAT були розроблені в США, однак їх методи застосовуються у всьому світі. Вони розглядаються як найповніша доступна форма тестів на визначення професійної придатності.

Відомо, що стародавній Китай був першою цивілізацією, яка застосувала психометричний підхід при військовому відборі. Західні армії, використовуючи подібний підхід, змогли обирати солдатів, які вважались найбільш підходящими, за допомогою тесту, розробленого Р. Вудвортом під час Першої світової війни для перевірки реакції новобранців на ризик удару снарядів. Цей тест, який вважається першим тестом особистості, широко використовувався в психологічних дослідженнях і призвів до розробки багатьох інших тестів особистості. Тест складався з 116 питань, на які кандидат міг відповісти «так» чи «ні» та містив питання, які допомагали рекрутерам ідентифікувати людей, схильних до ризику стресу. Слід підкреслити, що чимало сучасних психометричних тестів містять питання, взяті безпосередньо з діагностичного тесту Вудворта.

Точку зору Ф. Фрімена підтримує психолог Л. Айкен, який аналізує результати, отримані при виконанні загальноармійського класифікаційного тесту під час Другої світової війни. При виконанні цього тесту представниками 70 професійних груп найвищі

результати отримали бухгалтери, юристи та інженери, а найнижчі – шофери, шахтарі та фермери. Однак, в межах кожної професійної групи спостерігалися певні розбіжності, і в деяких випадках результат тесту вчителя виявлявся нижчим, ніж у шофера. Однак, на думку автора, подібні відхилення не спростовують вирішальну роль інтелектуальних здібностей у прогнозуванні придатності особи до професійної діяльності[1].

Ряд авторів (Х. Лондон, В. Мічелз, Ч. Портер, Р. Бон) вважають, що для визначення професійної підготовленості слід використовувати стандартизовані тести. Однак, вони визнають, що при створенні таких тестів, зокрема, тестів на визначення професійної компетентності виникають певні складнощі, а саме: обсяг учбового матеріалу в різних школах значно відрізняється, а такі фактори, як ставлення до роботи, привнесення елементу творчості, прагнення зайняти керівну посаду досить важко оцінити об'єктивно [6]. Автори підкреслюють, що при стандартизованому тестуванні необхідно визначити мінімальний обсяг матеріалу, при засвоєнні якого можна визначити здатність до певної професійної діяльності.

Дослідник Ш. Хафф, навпаки, підкреслює, що успішне виконання стандартизованих тестів не може бути достатнім показником при визначенні придатності особи до певної професійної діяльності, зокрема, роботи вчителем. На його думку, додатково слід виконати тести, метою яких є виявлення «компетентного вчителя» [5]. Слід зазначити, що визначення придатності до професії вчителя шляхом тестування вже у 1973 році було підтримано 17 штатами США, а у 15 штатах проводилась активна робота по визначенню стандартів даного тестування.

Дослідник К. Черрі порівнює тести на визначення досягнень з тестами на визначення здібностей та інтелектуальними тестами. Ми цілком поділяємо її думку, що багато тестів на визначення рівня інтелекту розроблені для вимірювання того, що називається загальним інтелектом і охоплюють різні здібності, включаючи вирішення проблем, міркування, пам'ять, знання та здатність адаптуватися до мінливого середовища. Тести на визначення здібностей, з іншого боку, призначені для вимірювання набагато вужчого кола можливостей, ніж тест IQ. Однак, деякі тести на визначення здібностей можуть мати дуже вузький фокус, який обмежує те, що вони здатні передбачити[2].

Слід зазначити, що на сучасному етапі більшість роботодавців використовують тести на визначення професійної придатності, щоб переконатися, що вони вибирають кандидатів з правильним поєднанням навичок, знань та можливостей, а також здатністю швидко адаптуватися до змін та добре функціонувати в умовах стресу. Однак, роботодавці часто доповнюють ці тести інтерв'ю, що дає їм змогу точніше визначити відповідність кандидатів певним посадам.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Процедура тестування по визначенню придатності особи до певної професійної діяльності, яка використовувалась як підприємцями, так і навчальними закладами США, спочатку носила досить стихійний характер, так як не було уніфікованих правил проведення подібного тестування, а також норм оцінювання результатів. Ми поділяємо думку дослідників, відповідно до якої успішне виконання стандартизованих тестів не може бути єдиним показником при визначенні придатності особи до певної професійної діяльності, а має супроводжуватись іншими методами відбору. Вважаємо за необхідне в подальшому дослідити діяльність організацій, які мають повноваження та функціонують подібно до Екзаменаційної Ради по прийому до коледжів і метою діяльності яких є відбір та залучення молоді до професійної діяльності безпосередньо після закінчення середньої школи.

Список використаних джерел

1. Aiken Jr.L.R. Psychological Testing and Assessment. Boston, London, Sydney: Allyn and Bacon Inc., 1976. – 360 p.
2. Cherry K. The Types of Aptitude Testing / Cherry Kendra [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.verywellmind.com/aptitude-test-2794806>
3. Differential Aptitude Tests for Guidance (DAT for Guidance) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.etcconsult.com>

com/catalogue/ differential-aptitude-tests-for-guidance-dat-for-guidance

4. Freeman F.N. Mental Tests. Their History, Principles and Applications. – Boston, New York, Chicago, Dallas, San Francisco, 1926. – 491 p.

5. Huff Sh. Credentializing by Tests or by Degrees: Title VII of the Civil Rights Act and Griggs v. Duke Power Company // Harvard Educational Review. – May 1974. – vol.44. – N 1. – pp.264-267.

6. London H.H. Standardization in Tests and Measurements. What are the Trends? Problems? Needs? // London H.H., Michels W.J., Porter Ch.B., Bohn R.C. // Industrial Arts and Vocational Education, Greenwich. – January 1966. – N 1. – pp.23-24.

7. McCall W.A. How to Measure in Education. – New York: Macmillan Company, 1923. – 416 p.

8. The History of Psychometric Testing JANUARY 7, 2019 BY APTITUDE-TEST.COM [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <https://www.aptitude-test.com/blog/articles/the-history-of-psychometric-testing/>

В статті на основі критичного аналізу досліджень американських учених розглядається історія розвитку тестування по визначенню професійної придатності в США до кінця ХХ століття. Зазначається, що перші тести були створені і проведені в початку ХІХ століття, а їх активне застосування почалося з середини 30-х років ХХ століття. Автор підкреслює, що серед американських дослідників немає єдиного висновку щодо значущості стандартизованих тестів, тому виконання стандартизованих тестів не може бути єдиним показником при визначенні придатності особи до певної професійної діяльності.

Ключові слова: тести на визначення здібностей, інтелектуальні тести, психометричні тести, трудоустроєвство, SAT (Тест на визначення академічних здібностей), оцінка, роботодавець, навички.

Under strategic course of Ukraine towards European integration and the reorganization of the educational system aimed at creating a common European Higher Education Zone, the use of progressive methods for determining professional suitability is growing. One of these methods is testing, which is most effectively used in the USA. It should be noted that there is no unified procedure for conducting tests to determine professional suitability in Ukraine, therefore, the study of the progressive experience of the United States is of great importance. The purpose of our research is the critical analysis of the history of career aptitude tests in the United States until the end of the twentieth century. According to the objectives of the research, we used general scientific and special research methods, namely: methods of critical analysis and synthesis, comparison, generalization, analogy and historical ones. According to historians, the first known test was the test to determine intellectual abilities, though it was significantly different from modern tests. The history of professional aptitude testing officially began with the tests created by Francis Galton at the beginning of the 19th century. In the mid-1930s, the US Employment Service commissioned research to determine people's abilities. The study created more than 100 tests for the most common types of employment. The study allows us to conclude that career aptitude testing in the USA was used by both entrepreneurs and educational institutions quite spontaneously, since there were no unified rules for conducting such tests, and the norms for evaluating results. A successful implementation of standardized tests cannot be the only indicator in determining the suitability of a person for a certain professional activity, it should be accompanied by other selection methods. It is necessary to study the activities of organizations that have the authority and function like the College Entrance Examination Board, the purpose of which is to select and attract young people to professional activities immediately after graduation from high schools.

Key words: aptitude tests, intelligence tests, psychometric tests, employment, SAT (Scholastic Aptitude Test), assessment, employer, skills.

УДК 376.54

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-239-242

Протас Оксана Любомирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

orcid.org/0000-0002-4176-8353

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ У ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті висвітлено основні теоретичні концепції обдарованості в зарубіжному та вітчизняному дискурсі. У зазначеному контексті представлено визначення понять: обдарованість, талант, задатки, здібності, інтелект. На основі проведеного категорійного аналізу, запропоновано авторське визначення поняття «обдарованість». Розглянуті в статті концепції обдарованості дають змогу констатувати, що вони мають не тільки теоретичний, а й практико-орієнтований характер, оскільки спрямовані не лише на трактування феномену обдарованості й механізмів її розвитку, а є теоретико-методологічним підґрунтям для системної діяльності з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, талант, здібності, задатки, інтелект, креативність, концепції обдарованості, моделі обдарованості, обдаровані діти.

Постановка проблеми. Проблема обдарованості особистості є актуальною у будь-якій країні, а тому пошук талановитих дітей, розвиток їх здібностей та обдарувань є одним із пріоритетів державної політики. Формування творчого потенціалу суспільства, який забезпечує можливість соціального й науково-технічного поступу, розвитку різних галузей діяльності, – важливе завдання розвитку і освіти обдарованих дітей. З огляду на це, закономірно постає проблема виявлення, підтримки й розвитку таких дітей. Попри значну кількість досліджень, які висвітлюють проблеми обдарованості, відсутня єдина теоретико-методологічна позиція щодо визначення структури обдарованості, та й динаміка змін в суспільстві зумовлюють потребу оновлення теоретичного підґрунтя, модифікації існуючих і створення нових концепцій обдарованості.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Феномен

обдарованості, її види, фактори формування, потенціал обдарованої особистості, проблеми обдарованих дітей, досліджували вчені багатьох зарубіжних країн, зокрема: Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Л. Термен, П. Торренс та ін. (США); А. Бінє, Ф. Гальтон, Ф. Монкс та ін. (Франція); А. Танненбаум, К. Хеллер, В. Штерн та ін. (Німеччина); Р. Бернадська, В. Лімонт, В. Попек та ін. (Польща); Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Матюшкін, Б. Теплов, В. Шадріков та ін. (Російська Федерація); О. Антонова, Ю. Гільбух, В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька, В. Рибалка (Україна) та ін.

Мета статті: висвітлення теоретичних концепцій розвитку обдарованості в зарубіжному науковому дискурсі.

Результати дослідження. Сьогодні серед міжнародних організацій, що опікуються проблемами обдарованості є Всесвітня Рада для обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children), метою діяльності якої є «привернення уваги

світової спільноти до проблем обдарованих дітей, сприяння реалізації їх потенціалу на користь людству» [20].

Аналіз дефініції «обдарованість» у науковій літературі засвідчує про відсутність усталеного визначення. Термін «обдарованість» походить від його кореня «дар», що в українській, російській і англійській (gifted) мовах означає «подарунок». Глумачний словник поняття «обдарований» трактує як: «той, хто має великі природні здібності, талановитий» [3]. Обдарованість у більшості наукових праць (Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов) трактується як якісно своєрідне поєднання здібностей людини, що дають змогу їй досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

На думку вчених (О. Антонова, О. Музика, Б. Теплов та ін.), основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, які є умовою успішного виконання певної діяльності [1, с. 84]. Природними передумовами здібностей є задатки, які спадково зумовлюються та розвиваються у процесі життєдіяльності дитини. Здібності класифікують за змістом і характером діяльності на: загальні та спеціальні, ступенями їх розвитку є: обдарованість, талант, геніальність [2, с. 616]. Термін «талант» трактується як вищий ступінь розвитку здібностей, а геніальність – вищий ступінь прояву таланту [4, с. 342].

У науковій літературі є різні підходи до природи обдарованості: як інтегративної якості особистості, здатності до значних успіхів у багатьох видах діяльності; та пов'язаної з певним видом діяльності. Зазначимо, що в зарубіжних дослідженнях замість терміну «концепція» часто вживається «модель обдарованості», хоча розуміння їх у вітчизняній науці дещо відрізняється. Враховуючи зазначене, у дослідженні терміни «концепція» та «модель» будемо використовувати синонімічно. Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень свідчить про відсутність єдиного підходу до розробки концепції обдарованості, у яких спочатку розглядали тільки інтелектуальні та творчі чинники, пізніше їх доповнювали особистісними якостями, сьогодні проблема потребує системного підходу до її розв'язання. Розглянемо концепції обдарованості, які є базою для таких систем.

На перших етапах дослідження проблеми обдарованості, основним її показником вважався інтелект, високий рівень коефіцієнту інтелекту (IQ), а поняття «інтелект» і «обдарованість» застосовувалися синонімічно. Німецький психолог В. Штерн визначав інтелект як: «загальну розумову здібність адаптовуватися до нових завдань та умов життя» [17, с. 342]. Комітетом з питань освіти США запропоновано формулу для визначення обдарованості, яка враховує і академічні успіхи людини, згідно якої «обдарованість – якість особистості, що має виявлятися фахівцями, враховуючи взаємопов'язані між собою параметри: випереджальний розвиток пізнання, психологічний розвиток та фізичні дані» [1].

Польський дослідник В. Добролович стверджує, що до «обдарованих» належать діти з високим розумовим рівнем розвитку, які під час виконання тестових завдань отримали результати вище за середні [12, с. 95]. Дослідження Л. Термена засвідчило, що для видатних результатів у діяльності потрібен не тільки високий інтелект, а й інша, якісна своєрідність психіки індивіда (здатність генерувати нові ідеї, оригінальність розв'язування завдань (пізніше якість визначена «креативність») [18].

Дослідження проблем творчості здійснювали такі зарубіжні вчені, як: Дж. Гілфорд, Н. Майер, Е. Торранс та ін. У дослідженні структури обдарованості, виокремилися такі підходи до співвідношення інтелекту та креативності, як: відмова від відокремлення цих понять; визнання певних співвідношень між ними (для прояву креативності потрібен не нижче середнього рівень інтелекту); їх розмежування як незалежних характеристик.

П. Торранс у структуру обдарованості включає: творчі здібності (швидкість, гнучкість, оригінальність та ін.), творчі уміння, творчу мотивацію та інтелектуальні здібності, що переважають середньовіковий рівень. Він зауважує, що високий

рівень досягнень забезпечують не лиш здібності, а поєднання дивергентного та конвергентного мислення [19, с. 199].

Популярною є концепція обдарованості Дж. Рензулі. Обдарованість, згідно його поглядів, є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (перевищують середній рівень), творчості (креативність) і наполегливості (мотивації). Ця модель у модифікованому вигляді є у більшості концепцій обдарованості [16, с. 246]. Мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса містить: мотивацію, креативність і виняткові здібності. Вона дає змогу пояснювати прояви обдарованості у різних сферах. Він також доповнює модель чинниками розвитку обдарованості (сім'я, школа, однолітки) [14, с. 39]. Мюнхенська модель обдарованості К. Хеллера включає: чинники обдарованості (інтелектуальні здібності, креативність, соціальну компетентність та ін.), умови середовища; досягнення (спорт, мови та ін.) і некогнітивні характеристики (мотивація, стратегія діяльності) [11, с. 234].

Польська вчена В. Лімонт запропонувала «Модель спеціальних здібностей», що враховує відмінності внутрішніх структур та впорядковує взаємозв'язки спеціальних і загальних здібностей з видатною творчістю [13]. (Концепція обдарованості польського психолога С. Попека включає: високий рівень інтелекту, спеціальні та творчі здібності [15]. На думку Н. Лейтеса, обдарованість включає набір здібностей. Він виокремив особливості обдарованих дітей: уважність, готовність до напруженої діяльності; працьовитість, швидкість і оперативність мислення, систематичність розуму, підвищена здатність до аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності; широкі інтереси [6]. О. Матюшкін вважає, що «обдарованість – це комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників». Він вважає, що структура обдарованості включає основні структурні компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; оригінальні рішення; прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки [7, с. 23].

У Росії вченими було розроблено «Робочу концепцію обдарованості» (за ред. Д. Боговяленської, В. Шадрікова), що визначає «обдарованість» як системну, динамічну якість психіки людини, що визначає можливість досягнення нею надзвичайних результатів в діяльності порівняно з іншими. О. Кульчицька стверджує, що «обдарованість – це комплексне явище, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей особистості». На її думку, обдарованість містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здатність до творчості та наполегливість, бажання досягти успіху, інтерес до певної галузі знань [5, с. 193]. В. Моляко вважає, що «обдарованість як системне утворення особистості є координатором, стимулятором творчої діяльності та сприяє віднаходженню рішень, які дають змогу особистості краще адаптуватися до оточення та самої себе» [8, с. 19]. Він виокремлює прояви обдарованості: домінування інтересів і мотивів; емоційна зануреність у діяльність; вольові якості; задоволеність від діяльності; розуміння сутності задачі; інтуїтивне розв'язання проблеми; здатність розробляти стратегії в інтелектуальній поведінці; багатоваріантність рішень; швидкість рішень; мистецтво знаходити, обирати.

В основі моделі обдарованості О. Антонової закладена концепція тривимірної структури особистості, елементи якої зазнають системного впливу та поєднують функції трьох типів: соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового. Обдарованість визначається як система, що охоплює такі складові: 1) ядро обдарованості, що включає: здібності на рівні вищому за середній, креативність та спрямованість до певного виду діяльності; 2) чинники обдарованості (задатки, середовище, виховні впливи, досвід, особливості емоційно-вольової сфери, системи цінностей, випадковість) [1, с. 272].

На основі проведеного категорійного аналізу, визначаємо *обдарованість* як індивідуально своєрідне поєднання задатків,

особистісних та соціальних передумов для розвитку здібностей особистості вище середнього рівня, що дають змогу здобути значних успіхів у певному виді діяльності. У цілому, обдарованість можна визначити як систему, що містить складові: основу обдарованості (вище середнього рівень здібностей, креативність та спрямованість (мотивація до певного виду діяльності); чинники обдарованості (задатки; особистісні характеристики (система цінностей, емоційно-вольової сфери, «Я»-концепція); досвід; сприятливі умови середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз розглянутих концепцій обдарованості свідчить, що спочатку у них розглядалися тільки інтелектуальні та творчі чинники, пізніше їх доповнювали особистісними якостями, а на сучасному етапі ця проблема розглянута в рамках системного підходу її розв'язання. В американській освіті обдарованих і сьогодні популярною є трикомпонентна модель обдарованості Дж. Рензулі (здібності вище середніх; мотивація; творчість). Згідно досліджень польських вчених, обдарованість визначається високим рівнем розумового

розвитку (В. Добролович), конфігурацією загальних і спеціальних здібностей, які дають змогу виконувати певну діяльність на високому рівні (Е. Бернацька, К. Котларський, В. Лімонт). На сучасному етапі для концепцій обдарованості характерним є розгляд її як системної, динамічної характеристики особистості, яка розвивається, що сприяло розробці моделей обдарованості, які включають чинники внутрішнього потенціалу особистості та чинники впливу середовища, що опосередковуються успішним виконанням діяльності особистості. Отже, розглянуті в статті зарубіжні та вітчизняні концепції обдарованості дають змогу констатувати, що вони мають не тільки теоретичний, а й практико-орієнтований характер, оскільки спрямовані не лише на трактування феномену обдарованості й механізмів її розвитку, а є теоретико-методологічним підґрунтям для системної діяльності з обдарованими дітьми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні умов ефективної системи діяльності з обдарованими дітьми в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, спрямованої на розвиток їх обдарованості.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир: Жито-мир. держ. ун-т, 2005. 456 с.
2. Варій М. Загальна психологія: підр. К.: Центр учбової літератури, 2009. 1007с. С 616.
<https://pidruchniki.com/00000000/psychologiya/zdibnosti>
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
4. Загальна психологія: підручник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2017. 464 с.
5. Кульчицька О. Обдарованість: природа і сутність. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*; за ред. І. Зязюна, Н. Нічкало. Польсько-український журнал. Ченстохова. К., 2003. С. 193-202.
6. Лейтес Н. Психология одарённости детей и подростков. Москва: Академия, 2000. 336 с.
7. Матюшкин А. Концепция творческой одарённости. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 23-33.
8. Моляко В. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости. *Обдарована дитина*. 2002. № 4. С. 19-25.
9. Теплов Б. Избр. соч.: В 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 14-305.
10. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Современные концепции одаренности и творчества* / Под ред. Д. Богоявленской. Москва, 1997. С. 234-264.
11. Bernacka R. Zdolnosc a uzdolnienie. *Wychowawca*. 2006. № 1. S. 5-9.
12. Dobrowicz J. Uczeń zdolny w szkole. *Psychologia w Szkole*. 2004. № 3 S. 95-105.
13. Limont, W. Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne . 2012.
14. Möns, F., Boxtel H., Roelofs J. & Sanders M. The identification of gifted children in secondary education and a description of their Situation. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted Toronto*: Huber.P. 39-65.
15. Popek S. (1986). Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych. W: W. Panek (red.). *Formy i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i w szkole*. Białystok: UW
16. Renzulli, J. The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *Conception sof giftedness* / R. Sternberg, J.. Davidson (Eds). New York: Cambridge University Press, 2005. P. 246-279.
17. Stern, W. (1935). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. [General psychology on the basis of personalistics.] Den Haag: Mouton, 2. Aufl.
18. Terman L.. *Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
19. Torrance, E. (1970) Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk F.E. Lord (eds.), *Exceptional Children: Educational Resources and Per-spectives*. Boston: Houghton Mifflin Co. C. 199-208.
20. World Council for Gifted and Talented Children. world-gifted.org. Retrieved from <https://world-gifted.org/>

References

1. Antonova, O. (2005). *Obdarovanist': dosvid istorychnoho ta porivnial'noho analizu: monohrafiia*. [Giftedness: the experience of historical and comparative analysis: monograph] Zhytomyr: Zhyto-myр. derzh. un-t.
2. Bernacka, R. *Zdolnosc a uzdolnienie* [Ability and aptitude] / Ryszarda Ewa Bernacka. *Wychowawca*. 2006, 1, p.5-9.
3. Busel, V. (2005) *Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy*: [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian] 250000 / uklad. taholov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin': Perun, 2005. VIII, 1728 p.
4. Dobrowicz, J. (2004) *Uczeń zdolny w szkole* [A student capable of schooling] *Psychologia w Szkole*, 3, p. 95-105.
5. Heller, K. (1997). *Diagnostika i razvitie odarennyh detej i podrostkov*. [Diagnostics and development of gifted children and teenagers] *Sovremennye koncepcii odarennosti i tvorcestva* / Pod red. D. Bogojavlenskoi. Moskva, p.234-264.
6. Kul'chyts'ka, O. (2003) *Obdarovanist': pryroda i sutnist'*. [Giftedness: nature and essence] *Profesijna osvita: pedahohika I psykholohiia*; za red. I. Ziaziuna, N. Nychkalo. Pol's'ko-ukrains'kyj zhurnal. Chénstokhova. Kyiv. p. 193-202.
7. Matyushkyn, A. (1989) *Kontseptsyia tvorcheskoj odarionnosti*. [The concept of creative talent] *Voprosy psykholohy*, 6, p.23-33.
8. Lejtes, N. (2000) *Psykholohyia odarionnosti detej y podrostkov*. [Psychology of children and adolescents' giftedness] Moskva: Akademyia.
9. Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować* [A talented student. How to recognize him and how to work with him], Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne .

10. Moliako, V. (2002). A. Problemy psykholohyy tvorchestva y razrabotka podkhoda k yzucheniyu odarionnosti. [Problems of psychology of creativity and the development of an approach to the study of giftedness.] Obdarovana dytyna, 4, p. 19-25.
11. Mönks, F., Bostel H., Roelofs J., & Sanders M. The identification of gifted children in secondary education and a description of their Situation. In K. Heller & J. Feldhusen (Eds.), Identifying and Nurturing the Gifted Toronto: Huber. p. 39–65.
12. Popek S. (1986). Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych [Abilities and talents and the effectiveness of the youth teaching process in the light of school grades]. W: Panek (red.). Formy i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i w szkole. Białystok: UW.
13. Renzulli, J. The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Conception of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246–279.
14. Skrypchenko, O. (2017) Zahal'na psykholohiia: pidruchnyk [General psychology: textbook] / O. Skrypchenko, L. Dolyn'ska, Z. Ohorodnijchuk ta in. Kyiv: Karavela.
15. Stern, W. (1935). Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. [General psychology on the basis of personalistics.] Den Haag: Mouton, 2. Aufl.
16. Terman L. Genetic Studies of Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press
17. Teplov, B. (1985) Yzbr. soch: V 2 t. [Selected Works in 2 volumes] Moskva: Pedagogika, T. 1, p.14-305.
18. Torrance, E. (1970) Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co. p. 199–208.
19. Varij, M. (2009) Zahal'na psykholohiia: pidr. [General psychology: textbook] Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
20. World Council for Gifted and Talented Children. world-gifted.org. Retrieved from <https://world-gifted.org/>

В статье отражены основные теоретические концепции одаренности в зарубежном и отечественном дискурсе. В указанном контексте представлено определение понятий: одаренность, талант, задатки, способности, интеллект. На основе проведенного категориального анализа, предложено авторское определение понятия «одаренность». Рассмотренные в статье концепции одаренности позволяют констатировать, что они имеют не только теоретический, но и практико-ориентированный характер, поскольку направлены не только на трактовку феномена одаренности и механизмов ее развития, а является теоретико-методологическим основанием для системной деятельности с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, талант, способности, задатки, интеллект, креативность, концепции одаренности, модели одаренности, одаренные дети.

The paper highlights the basic theoretical concepts of giftedness in foreign and domestic discourse. The research methods were: theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of scientific sources in order to formulate the basic concepts of research and to highlight the basic intellectual giftedness models. Definitions of intellectual giftedness, talent, instincts, abilities, intelligence are presented In this context. Based on the categorical analysis, the author's definition of "intellectual giftedness" is proposed. The comparative analysis of foreign and domestic concepts of intellectual giftedness was carried out. The analysis of the concepts of intellectual giftedness specifies that, at first, only intellectual and creative factors were considered, they were supplemented later by personal qualities, and now this problem was considered within the systematic approach of its solving. In general, intellectual giftedness can be displayed as a system that includes the following components: the basis of intellectual giftedness (above average abilities, creativity and focus on a certain type of activity; factors of intellectual giftedness (abilities; physiological makers; personal characteristics (peculiarities of the system of values, emotional-volitional sphere, "T"-concept); experience; favorable environmental conditions. Based on generalizations of the main research results, it was determined that the level of development, originality and nature of the intellectual giftedness is the result of the interaction of heredity (natural abilities) and social environment, which are mediated by the successful performance of personal activity. Thus, the concepts of intellectual giftedness in the paper make it possible to confirm that they are not only theoretical but also practically oriented, since they are aimed at not only interpreting the phenomenon of intellectual giftedness and mechanisms of its development, but are the theoretical and methodological basis for systematic activity with the gifted children.

Key words: giftedness, talent, abilities, dispositions, intelligence, creation, conceptions of giftedness, models of giftedness, gifted child.

УДК 378.1; 377.8

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-242-248

Фенчак Любов Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
orcid.org/0000-0002-39608959
Зябловська Дарина Євгенівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЄВРОПИ

У статті розглядається стан професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах Європи, що мають найвищий світовий рейтинг серед університетів за напрямком «Мистецтво та дизайн» за версією QS 2019 року. Авторами визначено основні тенденції дизайн освіти в Європі: фахова підготовка має прикладний характер та особистісно-орієнтований напрям розвитку; тісний зв'язок із реальним виробництвом для забезпечення студентів досвідом роботи. На основі узагальнення визначено, що у розглянутих вищих навчальних закладах Європи багатoproфільна освіта та наукові дослідження глибоко інтегровані з прикладною освітою, дизайном та бізнес-мисленням. Наукова новизна дослідження полягає у аналітичному порівнянні стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у європейських закладах вищої освіти, що мають світовий рейтинг серед університетів за напрямком «Мистецтво та дизайн» за версією QS 2019 року.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, система освіти, дизайн-освіта, професійна підготовка, майбутній фахівець.

Постановка проблеми. Інтеграція України у міжнародний підготовки зумовлює більш детальне дослідження сучасного стану освітній простір та світова тенденція до нової якості професійної освіти у країнах Європи. Основною метою такого вектору є

виявлення перспективних орієнтацій підвищення показників якості вітчизняної вищої освіти, зокрема підготовки майбутніх дизайнерів.

Загальновідомо, що становлення дизайну як виду проектно-художньої діяльності пов'язують із XX століттям, коли після триумфальної промислової революції у багатьох європейських країнах були створені умови для розвитку нового мистецького напрямку у сфері вищої освіти. Однак, в умовах сучасності дизайн трансформувався в один з найвпливовіших видів проектно-художньої творчості, який, орієнтуючись на новітні технології, створює комфортне для людини середовище, полегшує роботу, побут, виховує естетичний смак [8].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Загальні проблеми дизайн-освіти є предметом дослідження таких науковців, як: В. Даниленко, С. Кожуховська, Є. Лазарєва, Г. Лола, В. Пузанова, І. Рижової, В. Сидоренко, Е. Ткаченко, О. Трошкіна, А. Устинові та інші. Низкою вітчизняних вчених висвітлено теоретичні та практичні аспекти удосконалення якості вищої освіти. Зокрема: Н. Сухова (якість вищої освіти як одна з засад трансформації освіти [7]), Н. Статінова (якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір [6]), Л. Сушенцева, Н. Житник (проблеми управління якістю освіти у вітчизняному освітньому просторі та визначення інноваційних шляхів їх вирішення) [9] та інші. Питання вивчення європейського досвіду підвищення якості освіти досліджували: А. Кочарян, Н. Морзе (шляхи підвищення якості вищої освіти в Україні в контексті Європейських стандартів [3]), Г. Товканець (досліджує проблематику професійної освіти у вищій школі Чехії та Словаччини [9]) тощо. Цінними для нашого дослідження є наукові розвідки О. Фурси [11] та Цзя Яочен [12], які займаються дослідженням питання модернізації системи дизайн-освіти та професійної компетентності дизайнерів через призму досвіду країн Європи.

Мета статті: визначити особливості та стан професійної підготовки майбутніх дизайнерів у рейтингових закладах вищої освіти Європи

Результати дослідження. Для сучасного дизайнера характерним є не лише володіння основами обраної спеціальності, але і бачення найближчих перспектив, рівня власного професійного потенціалу та його розвитку, умінь вирішувати нові проблеми, що постійно виникають в умовах викликів сучасної практики. Важливо підкреслити, що основним завданням професійної освіти майбутнього дизайнера є його розвиток і саморозвиток. На думку дослідників особливість дизайн-освіти визначається наступними якісними ознаками: у відмінності від більшості гуманітарних діяльностей вона спрямована на вирішення буденних проблем; дизайну властива орієнтація не на процес вирішення проблеми, а відразу на кінцевий результат, де об'єкт і продукт діяльності

виявляються принципово цілісними; включеність дизайну у мистецтво [12].

У контексті нашого дослідження необхідно уточнити сучасне розуміння поняття «дизайн-освіта». Науковці Е. Ткаченко та С. Кожуховська визначають дефініцію «дизайн-освіта» з двох позицій. По-перше, як системну форму організації культуротворчого середовища в освітній установі, суспільстві й державі. По-друге, дизайн-освіту можна представити в якості засобу (інструменту) творчої самореалізації майбутнього фахівця і його комунікації з суспільством [8]. Тому, одним із завдань нашого дослідження було розкрити особливості та стан професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти Європи, які мають найвищий рейтинг. Грунтуючись на аналізі інформаційних джерел [4; 5], нами виявлено, що при визначенні цього рейтингу звертається увага на перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, рівні вищої освіти, освітні програми, наукові здобутки ЗВО тощо. Під час для аналізу стану підготовки фахівців за напрямом (спеціальністю) для оцінювання змісту підготовки використовують наступні параметри: 1) освітньо-кваліфікаційні рівні (бакалавр, магістр, доктор філософії); 2) види професійної діяльності випускників (науково-дослідна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, проектна та ін.), за якими ЗВО здійснює підготовку за напрямком, спеціальністю; 3) основні освітні програми, які реалізуються ЗВО за напрямком (спеціальністю) підготовки; 4) формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів та отримання ними консультацій у ЗВО за вибором дисциплін; 5) державна атестація; 6) міждисциплінарний підхід; 7) наявність міждисциплінарного державного іспиту [9].

В умовах сьогодення, оновлення системи вищої професійної освіти в Україні вимагає подальшого вивчення через призму позитивного зарубіжного досвіду підготовки, зокрема фахівців з дизайну, серед яких особливе місце, завдяки цілісній концепції професійної освіти, посідає підготовка фахівців у Великій Британії [1]. Згідно рейтингу світових університетів QS 2019 року за напрямком «Мистецтво та дизайн» дві лідируючі позиції займають вищі Об'єднаного королівства, а саме Королівський коледж мистецтв (1-ше місце) та Лондонський університет мистецтв (UAL) - 2-ге місце [4].

Варто зазначити, що Королівський коледж мистецтв - найстаріший в світі художній та дизайнерський університет, пріоритетними напрямками якого є інновації та творча складова освіти. Широкий спектр дисциплін, що вивчаються, ґрунтується на міцній основі практичних досліджень та поєднує наступні предмети: природничі науки, технологія, інженерія, мистецтво і математика (див. табл. 1) [1].

Табл. 1

Параметри та показники оцінювання змісту підготовки фахівців в галузі дизайну Королівського коледжу мистецтв Об'єднаного королівства

№ п/п	Параметр	Показник
1	Освітньо-кваліфікаційні рівні	Бакалавр в галузі мистецтва та дизайну, магістр мистецтв (MA), магістр природничих наук (MSc), магістр філософії (MPhil), магістр з дослідження (MRes), доктор філософії (PhD) [12]
2	Тривалість навчання	Бакалавр – 3 роки; Магістр наук – 1 рік (2 роки – заочна форма); Доктор філософії – 3-4 роки
3	Види професійної діяльності випускників	Виробничо-технологічна, науково-дослідна, проектна, інноваційна. Науково-дослідний центр PhDs: центр дизайну PhD - науково-дослідна, проектна; інтелектуальна мобільність PhD - організаційно-управлінська, проектна.
4	Основні освітні програми	- Дизайн (MPhil/PhD), дизайн MRes, дизайн PhD; - Дизайн продуктів MA; - Модний чоловічий одяг MA; - Модний жіночий одяг MA; - Глобальний інноваційний дизайн MA/MSc; - Охорона здоров'я і дизайн MRes; - Інноваційний дизайн. Інженерія MA; - Інтелектуальна мобільність; - Сервіс Дизайн MA; - Текстиль MA.
5	Організація процесу навчання	Бакалаврат: лекції, семінари, робота в студіях і

Продовження табл. 1

		Fashion лабораторіях, проектна робота (основна частина навчання), виробнича практика. Магістратура: групових робота, семінарські заняття, акцент на самонавчанні. Докторантура: лекції, практичні заняття, дисертаційне дослідження.
6	Формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів	Заклад пропонує сотні програм відповідного рівня, студент вільно обирає для себе одну з них
7	Державна атестація	дипломний проект (бакалаврат, магістратура) публікація матеріалу досліджень, дисертація (докторантура)
8	Міждисциплінарний підхід	+

Лондонський університет мистецтв (UAL) займає друге місце в світі по мистецтву та дизайну вже два роки поспіль. В ньому навчається більше 19000 студентів з більш, ніж 130 країн. UAL об'єднує шість коледжів мистецтв, дизайну та моди [4]. Університет пропонує тривірневе навчання. У контексті нашого дослідження проаналізуємо діяльність Лондонського коледжу моди, який надає

освітні послуги майбутнім фахівцям гуманітарних наук за ОС «бакалавр» (див. табл. 2). Під час останнього року навчання на бакалавраті студенти-дизайнери виконують асистентську роботу у співпраці з компаніями та організаціями над власним професійним дизайн-проектом (фінальний проект) [13].

Табл. 2

Характеристика стану підготовки фахівців в галузі дизайну Лондонського коледжу моди (LCF)

№ п/п	Параметр	Показник
1	Освітньо-кваліфікаційні рівні	бакалавр гуманітарних наук - BA (Hons) -
2	Тривалість навчання	3 роки
3	Види професійної діяльності випускників	суміш навчальної, дискусивної і проблемно-пошукової, проектної діяльності
4	Основні освітні програми	- BA (Hons) - 3D-ефекти для виробництва і моди; - BA (з відзнакою) - Індивідуальний пошив; - BA (Hons) - Модні сумки і аксесуари; - BA (Hons) - Cordwainers взуття: дизайн продукту і інновації; - BA (Hons) - Сценічний костюм; - BA (з відзнакою) - Креативний напрямок для моди; - BA (з відзнакою) - Модна закупка і мерчандайзинг; - BA (з відзнакою) - Fashion Contour - BA (Hons) - Модний дизайн і розвиток - BA (з відзнакою) - Fashion Design Technology: чоловічий одяг; - BA (Hons) - Fashion Design Technology: Жіночий одяг; - BA (Hons) - Модні прикраси; - Бакалавр моди (з відзнакою); - BA (з відзнакою) - Fashion Media Практика і критика; - BA (з відзнакою) - Модний крій; - BA (Hons) Fashion Зв'язок із громадськістю і комунікації; - BA (Hons) Модний спортивний одяг; - BA (з відзнакою) Модний стиль та виробництво; - BA (Hons) Модний текстиль: вишивка; - BA (Hons) Модний текстиль: в'язання; - BA (Hons) Модний текстиль: принт; - BA (з відзнакою) Fashion Visual: мерчандайзинг і брендинг - BA (з відзнакою) Зачіска і макіяж для моди; - BA (з відзнакою) зачісок, макіяжу і протезування; - Бакалавр (з відзнакою) Fashion Management; - Бакалавр (з відзнакою) Психологія моди.
5	Організація процесу навчання	лекції, практичні заняття, робота над реальними замовленнями і проектами (основна частина навчання), виробнича практика
6	Формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів	найширший вибір курсів і програм
7	Державна атестація	фінальний проект
8	Міждисциплінарний підхід	+

Сьоме місце у рейтингу QS світових університетів 2019 року за напрямком «Мистецтво та дизайн» займає університет Аалто, Фінляндія. Університет Аалто – це новий університет, створений у 2010 році, завдяки злиттю трьох провідних університетів Фінляндії – Гельсінської школи економіки, Гельсінського технологічного університету та Університету мистецтва та дизайну Гельсінкі. Освітні послуги в галузі мистецтва та дизайну в університеті Аалто надає Школа мистецтв, дизайну та архітектури (див. табл.3). Співпраця та взаємодія між усіма різними дисциплінами школи кидають виклик технологічному мисленню та

роблять більший акцент на підході до творчого процесу, орієнтованому на користувачів. Даний університет відкриває нові можливості для багатопрофільної освіти та наукових досліджень [13].

В університеті Аалто наука і мистецтво поєднуються з технологіями та бізнесом. Акцент робиться на міждисциплінарні проекти та практичне навчання. Тому характерною рисою навчання у професійних ЗВО є тісний зв'язок із виробництвом. Завдяки цьому випускники вже мають значний досвід роботи та володіють широким спектром професійних навиків (див.табл.3).

Табл. 3

Характеристика стану підготовки фахівців в галузі дизайну Школи мистецтв, дизайну та архітектури Аалто, Фінляндія

№ п/п	Параметр	Показник
1	Освітньо-кваліфікаційні рівні	Бакалавр (kandidaatti), магістр (masteri), ліценціат (lenssiatti), доктор філософії (tohtori)
2	Термін навчання	Бакалавр – 3 роки, Магістр – 2 роки, Ліценціат – 2 роки, доктор філософії – 2-4 роки
3	Види професійної діяльності випускників	розвиток вільної науково-дослідної діяльності, рішення системних задач та інновацій, де наукові відкриття глибоко інтегровані з дизайном та бізнес-мисленням, прикладною освітою
4	Основні освітні програми	Бакалаврат по дизайну Мода, бакалавр мистецтв Дизайн, бакалавр мистецтв Магістерська програма зі спільного і промислового дизайну Магістерська програма з сучасного дизайну Магістерська програма по моді, дизайну одягу та текстилю Магістерська програма з креативної стійкості Магістерська програма з міжнародного дизайну управління бізнесом
5	Організація процесу навчання	заняття декількох типів (лекції, семінарскі), виконання вправ, письмових робіт або інших форм самостійної роботи
6	Формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів	90 програм навчання у галузі мистецтва, художньої освіти, архітектури, дизайну, кіно, телебачення та сценарії, медіа, графічного дизайну та фотографії
7	Державна атестація	дисертація бакалавра дисертація магістра наук докторська дисертація
8	Міждисциплінарний підхід	+

Університети та інститути Фінляндії не тільки досягли, а й постійно підтримують високий рівень якості освіти. Це відноситься як до викладання, широкого вибору курсів, пропонувананих англійською мовою, так і до науково-дослідної роботи, створення комфортних умов для навчання і проживання студентів та аспірантів.

Дев'ятнадцяте місце в рейтингу світових університетів QS

займає Дизайнерська академія Ейндховена (DAE), Нідерланди. Навчання тут особистісно орієнтоване. Дизайнерська академія Ейндховена вважає, що життєво важливою частиною дизайну є цікавість та відкритість до творчих ідей та креативних людей. Академія дизайну – це місце, де навчаються тому, як максимально розкрити себе, визначити своє майбутнє призначення та віднайти свій власний життєвий шлях [4; 5] (див. табл. 4).

Табл. 4.

Характеристика стану підготовки фахівців в галузі дизайну Дизайнерською академією Ейндховена (DAE), Нідерланди

№ п/п	Параметр	Показник
1	Освітньо-кваліфікаційні рівні	Бакалавр (BSc), магістр (MBA) - doctorandus
2	Тривалість навчання	Бакалавр – 3 роки; магістр – 1-2 роки.
3	Види професійної діяльності випускників	широкий набір дизайнерських та дослідницьких навичок, наукова діяльність, освітні інновації, розвиток знань та дослідження
4	Основні освітні програми	Міждисциплінарні департаменти: Факультет людини і життя; Факультет людини і комунікацій; Факультет людини і благополуччя; Факультет людини і дозвілля; Факультет людини і мобільності; Факультет людини і ідентичності; Факультет людини і діяльності; Факультет людини і публічного простору; Факультет стійких конструкцій. Три магістерські програми в галузі: контекстного дизайну; соціального дизайну; інформації про конструкції.
5	Організація процесу навчання	Семінари, навчальні зали, майстер-простір
6	Формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів	Згідно з концепцією навчання структура навчальної програми покликана бути гнучкою: студенти можуть вільно переміщатися між факультетами ЗВО. Всі вони потім закінчують його з одним спільним ступенем «бакалавра дизайну».
7	Державна атестація	іспит на бакалавра; магістерська робота.
8	Міждисциплінарний підхід	+

У процесі фахової підготовки для студентів ОС «бакалавр» викладаються наступні дисципліни: теорія та історія мистецтва, архітектура, дизайн одягу та моди, графічний дизайн, промисловий дизайн тощо. Для студентів – магістрів акцент робиться на комплексному дослідженні складних соціальних і культурних проблем. Саме завдяки цим дослідженням DAE здобув собі міжнародну славу одного з найбільш концептуально вивірених дизайнерських інститутів Європи. Робота його викладачів і випускників принесла йому міжнародне визнання. За показниками Британського спеціалізованого журналу «Icon» DAE входить у п'ятірку найвпливовіших світових навчальних центрів в області

дизайну. Випускники Академії висуваються на премію «Дизайнер року», яку проводить Музей дизайну в Лондоні [14].

Королівська датська академія образотворчих мистецтв (KADK) займає 20-те місце в рейтингу світових університетів QS 2019 року (див. табл. 5.) KADK – це вищий навчальний заклад під егідою Міністерства вищої освіти та науки, що забезпечує три основні сфери освіти: архітектуру, дизайн та збереження, які розповсюджуються на сім відділів. Королівська датська академія образотворчих мистецтв – це престижний ЗВО з багажем власних методик викладання, накопичених майже за 300 років [4; 5].

Табл. 5.

Характеристика стану підготовки фахівців в галузі дизайну Королівської датської академії образотворчих мистецтв (KADK)

№ п/п	Параметр	Показник
1	Освітньо-кваліфікаційні рівні	бакалавр образотворчого мистецтва (BFA), магістр образотворчого мистецтва (MFA)
2	Термін навчання	Бакалавр – 3 роки, магістр – 3 роки
3	Види професійної діяльності випускників	пошук, практика та мистецтво; дослідження художніх творів, практик і стилів живопису; проєктна діяльність, техніки навчання, дослідження і експерименти, методи роботи з використанням матеріалів
4	Основні освітні програми	Архітектура, дизайн та збереження: скульптура; графіка; малювання (живопис); медіа-мистецтво; дизайнерське і мистецтво оформлення; дослідження мови, простору і масштабу з позиції мистецтва; вивчення медіа-мистецтва в контексті часу.
5	Організація процесу навчання	художнє навчання за допомогою особистого керівництва, групового орієнтування (групової критики), семінарів, презентацій та критики; для самостійної творчості студентів є безліч власних обладнаних майстерень та лабораторій; постійні виставки робіт учнів в академії, галереях, музейних залах.
6	Формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів	-
7	Державна атестація	випускна виставка
8	Міждисциплінарний підхід	+

Висококваліфікований викладацький персонал, власні обладнані майстерні та лабораторії, кампус з розгалуженою інфраструктурою, постійні виставки робіт студентів в академії, галереях, музейних залах забезпечують високореєтинговий диплом в мистецькому середовищі. Випускники працюють не тільки художниками, а й викладачами, оцінювачами, дизайнерами, експертами, консультантами тощо.

Наукові дослідження у Данії практично повністю зосереджені в університетах, тому підготовка наукового дослідження для отримання диплому доктора філософії (Ph.D) та її відкрий для громадськості захист відбувається у відповідних профільних університетах. Повний цикл навчанням разом з докторантурою мають університети в містах Копенгаген, Аархус, Одензе, Роскільд, Ольборг [4; 5].

Таким чином, аналіз структури підготовки фахівців в закладах вищої освіти Європи, які мають найвищий рейтинг в галузі дизайну, показав, що підготовка майбутніх дизайнерів здійснюється відповідно до вимог ступеневої освіти. Варто зазначити, що для всіх європейських країн характерний процес неперервної професійної підготовки, який має свою специфіку та полягає у поетапному

професійному навчанні та самовдосконаленні. Тому основним пріоритетом у галузі дизайн-освіти європейських країн є те, що процес забезпечення розвитку та якості вищої освіти триває безперервно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, якість вищої освіти можна охарактеризувати як її відповідність встановленим потребам, цілям, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, суспільством та державою в цілому. Розвиваюча функція освітньої діяльності майбутнього дизайнера впливає не лише на суб'єктів освітнього процесу, але й на потенційного споживача – суспільство. Для цього, на нашу думку, необхідно систематично переглядати рейтинги споріднених вишів, вивчати їх досвід, проводити порівняльний аналіз, знаходити перспективні тенденції, адаптувати до вітчизняної системи освіти з метою підвищення показників якості у підготовці майбутніх дизайнерів одягу. Перспективи подальших досліджень бачаємо у більш глибокому вивченні та детальному аналізі системи освіти рейтингових європейських вишів з метою вивчення та поширення зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців з дизайну одягу у вітчизняну дизайн-освіту.

Список використаних джерел

1. Дмитрук Світлана Багатодисциплінарна програма навчання майбутніх фахівців із дизайну у вищих навчальних закладах Великої Британії / С. Дмитрук // Витоки педагогічної майстерності. - 2014. – Вип. 13 – С.108-111.
2. Искусство и образование: Академия дизайна в Эйндховене. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://medinaschool.org/world/iskusstvo-i-obrazovanie-akademiy-dizajna-v-eindhoven>
3. Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. // Інформаційні технології, 2014, Том 43, №5 [Електронний ресурс]. / Н. Морзе, А. Кочарян – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6198/1/N_Morze_A_Kocharian_IITZN_43_IS.pdf
4. Рейтинг світових університетів QS за темою 2019: Мистецтво та дизайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/art-design>
5. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика / С.Сисоєва, Т. Кристопчук // [Електронний ресурс]: Навчальний посібник: Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід. - 2012. – 352 с. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9019/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf>
6. Статінова Н.П. Якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір / Н. Статінова // Наукові праці. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. – 2010. – Вип. 123. – С. 9–14.
7. Сухова Н. М. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти ХХІ століття: європейський контекст / Н. М. Сухова // Вісник Національного авіаційного університету. – 2009. – № 1. – С. 170–174.
8. Ткаченко Е.В. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. – Екатеринбург. Изд-во «АКВА-ПРЕСС», 2004. – 240 с.
9. Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у ХХ столітті: [монографія]/ за ред. Н.Г.Ничкало – К.: Кондор – Видавництво, 2013. –
10. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія/ під заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. – Дніпропетровськ: ІМА– 2014.–462с
11. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина ХХ – поч. ХХІ стол) // Автор. д. пед. н. – Житомир – 2014 – 44с.
12. Цзя Яочен Особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах //Журнал «Науковий огляд» - № 10 (31), 2016 - С. 115-120

13. School of Arts, Design and Architecture. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.aalto.fi/en/school-of-arts-design-and-architecture>
14. University of the Arts London - Лондонський Університет Искусств. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.i-l.ru/higher/university/ 25/>

References

1. Dmytruk, S., 2014. Bahatodystyplinarna prohrama navchannya maybutnikh fakhivtsiv iz dyzaynu u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Velykoyi Brytaniyi [A multidisciplinary training program for future design professionals at UK universities]. *The origins of pedagogical skill*, 13, pp. 108-111.
2. Ykskustvo y obrazovanye: akademyia dyzayna v Eyndkhovene [Art and Education: Academy of Design in Eindhoven]. [online] Available at: <https://medinaschool.org/world/yskustvo-i-obrazovanie-akademiya-dizajna-v-eindhovene>.
3. Kocharyan, A.B. and Morze, N., 2014. Model' standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennya yakosti osvity [Model of University Teachers' ICT Competency Standard in the Context of Improving Education Quality]. *Information Technology*, [online] 43, 5. Available at: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6198/1/N_Morze_A_Kocharian_IITZN_43_IS.pdf.
4. Reytynh svitovyykh universytetiv QS za temoyu 2019: Mystetstvo ta dyzayn [QS 2019 World Universities Ranking: Art and Design]. [online] Available at: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/art-design>.
5. Sysoyeva, S.O. and Krystopchuk, T. 2012. Osvitni systemy krayin Yevropeys'koho Soyuzu: zahal'na kharakterystyka [European Union educational systems: general characteristics]. [online] Exactly: Ovid. Available at: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9019/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf>.
6. Statinova, N.P., 2010. Yakist' osvity u konteksti intehtatsiyi vyshchoyi shkoly u vsesvitniy prostir [Quality of education in the context of integration of higher education into the world space]. *Scientific works. Petro Mohyla Black Sea State University*, 123, pp. 9-14.
7. Sukhova, N.M. 2009. Yakist' vyshchoyi osvity yak odna z filosofsk'kykh zasad transformatsiyi osvity XXI stolittya: yevropeys'kyy kontekst [The quality of higher education as one of the philosophical foundations of the transformation of education in the 21st century: a European context]. *Bulletin of the National Aviation University*, 1, pp. 170-174.
8. Tkachenko, E.V. and Kozhukhovskaya, S.M. 2004. Dyzyayn-obrazovanye. Teoryya, praktyka, traektoriy razvytya [Design education. Theory, practice, development trajectories]. Ekaterinburg: Publishing house "AQUA-PRESS".
9. Tovkanets, H.V.; Nychkalo, N.H. ed. 2013. *Ekonomichna osvita u vyshchiiy shkoli Chekhiyi ta Slovachchyny u XX stolitti [Economic education at the Czech and Slovak high schools in the twentieth century]*. Kiev: Condor – Publisher.
10. Sushentseva, L.L. and Zhytnyk, N.V. eds., 2014. *Upravlinnya yakistyu osvity: dosvid ta innovatsiyi [Education Quality Management: Experience and Innovation]*. Dnepropetrovsk: IMA.
11. Fursa, O.O., 2014. *Tendentsiyi rozvytku dyzayn-osvity v Ukraini (druha polovyna XX – poch. XXI st.) [Trends in development of design education in Ukraine (second half of XX - beginning of XXI centuries)]*. Abstract of dissertation. Doctor of Pedagogical Sciences. Zhytomyr.
12. Tszya Yaochen, 2016. Osoblyvosti profesynoyi pidhotovky maybutnikh dyzayneriv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Features of professional training of future designers in higher educational establishments]. «Scientific Review» Magazine, 10(31), pp. 115-120.
13. School of Arts, Design and Architecture. [online] Available at: <https://www.aalto.fi/en/school-of-arts-design-and-architecture>.
14. University of the Arts London. [online] Available at: <https://www.i-l.ru/higher/university/ 25/>.

В статье рассматривается состояние профессиональной подготовки будущих дизайнеров в высших учебных заведениях Европы, имеющих высокий мировой рейтинг среди университетов по направлению «Искусство и дизайн» за версией QS 2019. Авторами определены основные тенденции дизайн образования в Европе: профессиональная подготовка имеет прикладной характер и личностно-ориентированное направление развития; тесная связь с реальным производством для обеспечения студентов опытом работы. На основе обобщения установлено, что в рассматриваемых высших учебных заведениях Европы многопрофильное образование и научные исследования глубоко интегрированы с прикладным образованием, дизайном и бизнес-мышлением. Авторами определена сущность и особенности профессиональной подготовки будущих дизайнеров в учреждениях высшего образования, которые имеют высокий рейтинг в области дизайна. Обоснованы педагогические основы подготовки будущих дизайнеров в высших учебных заведениях. Отмечается ключевой идеей наполнения содержания подготовки будущего специалиста в сфере дизайна путем совершенствования ее в зависимости от внешних факторов. Научная новизна исследования заключается в аналитическом сравнении состояния профессиональной подготовки будущих дизайнеров в европейских учреждениях высшего образования, имеющих мировой рейтинг среди университетов по направлению «Искусство и дизайн» за версией QS 2019. Основными методами исследования являются теоретические методы анализа и синтеза, которые позволили показать развитие педагогической мысли по исследуемой проблеме; метод системно-структурного анализа научной, информационной и педагогической литературы для выяснения и уточнения основных категорий исследования; сравнительно-педагогический метод для изучения зарубежного опыта.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, профессиональная подготовка, будущий специалист, дизайн, компетентность.

The article discusses the state of professional training of future designers in higher educational institutions of Europe. These are universities that have a high world rating in the direction of "Art and Design" for the QS 2019 version. The analysis of the structure of training of specialists in the design of the Royal College of Arts (United Kingdom), the London College of Fashion, the School of Arts, Design and Architecture of Aalto (Finland), the Design Academy of Eindhoven (Netherlands), and the Royal Danish Academy of Fine Arts is carried out. The analysis criteria were chosen: educational qualification levels of training, duration of study, types of professional activity of graduates, the main educational programs that are implemented in higher education institutions in the field of training, organization of the learning process, an interdisciplinary approach, the formation of individual educational trajectories of students. The authors identified the main trends in the design of education in Europe: vocational training has an applied character and a personality-oriented direction of development; close relationship with real production to provide students with work experience. The authors determined the essence and features of professional training of future designers in higher education institutions, which have a high rating in the field of design. The pedagogical foundations of training future designers in higher educational institutions are justified. The key idea is to fill the content with the training of a future specialist in the field of design by improving it depending on external factors. The scientific novelty of the study is an analytical comparison of the state of professional training of future designers in European institutions of higher education, which have a world rating among universities in the direction of "Art and Design" for the QS 2019 version. The main research methods are theoretical methods of

analysis and synthesis, which made it possible to show the development of pedagogical thought on the studied problem; a method of system-structural analysis of scientific, informational and pedagogical literature to clarify and clarify the main categories of research; comparative pedagogical method for studying foreign experience.

Key words: higher education, education quality, professional training, future specialist, design, competence.

UDC 37.014.25 (73); 339.942

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-248-251

Kryshynets -Andyaloshi Kateryna Oleksandrivna,
the postgraduate student of specialty,
Mukachevo state university, Mukachevo

THE INTERNATIONAL COOPERATION OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

In this article, the author analyzes the scientific and documentary sources of the problem of international cooperation in the field of education. The scientific novelty of this article is to identify the features of international collaboration and international cooperation of the institution of general education in the context of the Europeanization of the educational space. The author revealed the directions of realization of international cooperation such as: studying the experience of foreign colleagues in modernizing the educational process; participation in programs, projects, actions, conferences, forums together with foreign educational institutions; participation in partnership programs between Ukrainian and European educational institutions; participation in international scientific-practical conferences, seminars, symposia together with foreign educational institutions; participation in projects and programs of international organizations; organization of extracurricular activities.

Key words: international cooperation, international collaboration, educational activities, educational institution.

Formulation of the problem. Since the education system is one of the social institutions, its development is fully determined by the changing needs of society, due to the nature and achievements of scientific, technological and social progress. The dynamics of modern social development are characterized by rapid and profound changes in all spheres of human life and activity - in science and technology, in economics and politics, in education and culture, in the organization of production and in its management. Education as one of the most important social institutions also tends to be constantly evolving in line with changing societal goals and needs. In this regard, the international cooperation of the educational establishment as an exchange of experience with the educational institutions of foreign countries is becoming more relevant today, since it is possible to ensure the integration of the national education system into the international educational space by establishing effective international cooperation.

Analysis of current publications and research. The problems of the development of school education, in particular in the countries of the European Union, in the context of social, economic and pedagogical transformations, taking into account the international context, are devoted to the research of domestic researchers such as N. Avsheniuk, N. Vyshnevskaya, O. Lokshyna [7], O. Ohienko, A. Sbruyeva, O. Yarova [10]. This is reflected in Ukrainian legislation too. In particular, the Law of Ukraine «On Education» (2017) (Article 82) emphasizes that educational establishments, scientific, scientific-production institutions of the education system, bodies of state education management have the right to conclude cooperation agreements, establish direct contacts with educational institutions, enterprises, institutions, organizations, scientific institutions of the education system of foreign countries, international enterprises, institutions, organizations, foundations, etc. [4]. The National Doctrine of Educational Development (2002) identifies the integration of national education into European and world educational spaces, which implies international cooperation, as a priority area of public education policy.

O. Matvienko's study is devoted to the problems of decentralization and adaptation of secondary education systems to the labor market, the formation of a common set of basic subjects for most countries, the impact of general socio-pedagogical trends in compulsory education, the «Europeanization» of basic education [8].

We believe that Europeanization is the factor that drives general secondary education institutions to intensify international cooperation, which has become the subject of our research.

The purpose of this article is to substantiate the peculiarities of international cooperation and international common labor of the institution of general education in the context of Europeanization of the educational space.

The results of the study is the next: the concept of international cooperation is used in all cases when it comes to international interaction of political, economic, scientific and other nature at the state or institutional level. From a functional point of view, the concept of international cooperation is interpreted as «exchange operations with foreign countries» which may be bilateral and multilateral, governmental and non-governmental, centralized and decentralized, as common activities with any of the foreign partners, as «orientation and level of development of the system of international relations, characterized by the regular, focused and coordinated participation by international actors in the development of international relations in different spheres and fields of international life» [5].

This own functional definition of cooperation as an exchange operation is usually complemented by a number of qualitative characteristics, the real presence of which is often called into question: reciprocity, mutual benefit, trust, mutual assistance. In this case, cooperation always involves effective participation of people, who are not only representatives of cooperating countries or institutes, but also direct participants in the collaboration process.

Most often, the term «international cooperation» is used to refer to international cooperation, which is regulated by international law. Over time, along with the concept of «cooperation» in the field of politics four main areas for international cooperation were identified. They are economic cooperation; cooperation for the purpose of socio-political development; scientific, educational and cultural cooperation; military cooperation.

It is quite obvious that the governments of all countries participating in state international cooperation always see it as a tool to extend their influence (economic, political, cultural, etc.) to partner countries. International cooperation is also widely used as an effective marketing tool and export promotion. In this regard, international cooperation is often criticized, since relations in the sphere of cooperation are not always perceived as equal or equal from the position of one or the other partner. Indeed, there are numerous examples, when the efforts and costs incurred through development cooperation programs (including expanding public access to economic, social, cultural, civil and political rights) do not have the expected effect due to the donor country's use of the mechanisms in place not only for the stated purposes but also to gain benefits in the economic, political or military spheres [5, p. 201].

Currently, international cooperation, initially, the governments of the countries concerned were mainly involved, is characterized by an increasing expansion of the composition of participants who are full-fledged actors in international projects: territorial associations, universities, associations, trade unions, individual enterprises, public institutions, secondary schools, etc. This tendency to expand the

institutional composition of participants in international cooperation is particularly characteristic of cultural and educational cooperation.

One of the current trends in the development of international cooperation is to promote it to the local level. This trend in EU countries is regarded as a priority of public policy. Its expected result is the direct involvement of civil society organizations and local communities in international cooperation programs. Thereby, the concept of direct community cooperation with society is realized. The European Fund for Education concisely defines the concept of «cooperation» as a joint activity, with the result that each partner expects to receive some benefit for itself [9]. This definition can be applied to all areas of cooperation, including education.

The widespread use of the term «international cooperation» in the field of education began in the 60th of the last century. This was due to the emergence of national education systems in numerous African and Asian states that have just embarked on the path of independent development. At that time, for almost two decades (the 1960th and 1970th years), developed countries provided extensive and diverse assistance to developing countries, with a view to solving the most acute problems of shortage of national staff (specialists), activation of national education systems, so that they can become an effective lever for the development of their countries. This assistance was provided on a bilateral basis, and on a multilateral basis.

Multilateral cooperation for the purpose of educational development was mainly carried out, under the UN specialized programs, the coordinator and executor of which was UNESCO. The multifaceted activities of this organization included, in addition to the implementation of specific cooperation projects with individual countries, an analysis and synthesis of experience gained, for which it was necessary to create the appropriate infrastructure. Its most important elements were established in 1963 the International Institute for Planning Education (IIPPE) and the Department of Education Statistics, on the basis of which the Institute for Statistics of Education of UNESCO was established in 1999. In 1967 the Representative International Conference was held in Williamsburg (USA), which was devoted to the consideration of crisis phenomena in education.

Analytical material was prepared as the scientific basis for the IIPPE Conference, on the basis of which in 1968 the Director of IIPPE, Professor Philip G. Coombs published the book «The Crisis of Education in the Modern World. System Analysis» [6]. In this work, for the first time, the problems of educational development in the world have been considered not only in relation to the tasks of general socio-economic development, but also in the context of the global education market already formed at that time. Pr. Philip Coombs came to the conclusion that the isolated functioning of the education systems of individual countries was impossible, about their interaction and interaction, that in modern literature is characterized by the term «internationalization» and «globalization» of education. Considering different aspects of the interaction of education systems in different countries, the author explicitly defines them as "international cooperation", even when it comes to providing developed countries with direct assistance to less-developed countries in the field of education, as was mostly the case during that period.

We emphasize that international contacts in the field of education are almost always mutually beneficial [6, p. 172]. International cooperation in the field of education should be considered as the main «element of a constructive strategy» which can help to overcome the crisis in education and adjust it according to the current development needs of the country or region. UNESCO and other international organizations and associations, involved in addressing education issues at the regional level, in subsequent periods, they generally acted in accordance with the considerations given above about the importance of international cooperation. It was also adequately reflected in the educational policies of the various countries and in their educational legislation. If by the 1970th and 1980th the law on education in most European countries lacked the concept of «international cooperation», then nowadays, «international educational cooperation» is a universal category, which is the subject to legal regulation. This is reflected in

Ukrainian education. In particular, the Law of Ukraine «On Education» (2017) emphasizes the rights of educational institutions and scientific, research and educational institutions of the education system, public authorities and local self-government bodies for conducting foreign economic activity in accordance with the legislation based on treaties, concluded by them with foreign legal entities, with individuals for joint activities, including through the creation of joint enterprises (institutions). At the same time, it is emphasized that "the state facilitates international cooperation of educational institutions and educational authorities, allocates to them appropriate currency allocations, exempts from taxation, payment of customs duties and customs duties for educational, scientific and production equipment and supplies coming from abroad for educational and scientific goals". What is also important is that "educational institutions, pedagogical, scientific-pedagogical and scientific workers, educational recipients can participate in the implementation of international projects and programs [4].

International cooperation is an integral part of the school's activities. Its main areas are: assimilation and use of international experience of teachers; organization and implementation of joint international research projects; humanitarian-cultural cooperation.

One of the priorities is the preparation and implementation of international projects in the fields of educational and cultural exchanges, raising funds from international funds and organizations. To date, the focus of international relations is on long-term programs and projects aimed at improving the effectiveness of educational activities and the quality of education to the level of world standards.

Thus, within the framework of international cooperation in recent years, a number of educational and social projects have been implemented by Ukrainian institutions of general education, which are relevant today because they create the organizational conditions for acquaintance with other countries, their culture and language, enhance the intellectual level of students, enable students and educators to discover an interesting "European" vision of the world, which is important for the formation of a new generation, nurturing young leaders.

For example, in the field of education, UNESCO's main goals today are the goals and objectives identified at the Dakar Forum for Education for All (2000) and, in particular, the provision of quality education for all, at all levels and lifelong learning. The UNESCO Associated Schools Network is operating in Ukraine, bringing together more than 50 secondary schools from different cities in our country that implement projects within the framework of UNESCO program activities. UNESCO was established in 1953. Today, this International Network has 8,000 schools in 177 countries (kindergartens, primary and secondary schools, and teacher training institutes), that decide specific issues of providing quality education. Among the most significant international projects are: «Dialogue of Cultures and Civilizations», «AIDS Preventive Education», «Spreading a Culture of Non-Violence and Peace among Children around the World», «Environment Protection» and the like.

Activities of general secondary education institutions in the implementation of international cooperation can be carried out in the following areas: conclusion of contracts with educational institutions of European countries; study of the experience of foreign colleagues in the modernization of the educational process; participation in programs, projects, actions, conferences, forums together with foreign educational institutions; participation in partnership programs between Ukrainian and European educational institutions; participation in international scientific-practical conferences, seminars, symposia together with foreign educational institutions; participation in projects and programs of international organizations; organization of extracurricular activities [5, c. 203].

Establishing partnerships and expanding international cooperation is one of the priorities of the education system. Ukrainian schools are actively cooperating with public organizations and local and regional authorities. The purpose of international cooperation is to introduce innovative technologies to engage students and educators in activities within international educational projects and programs. Ensuring the representation of school teachers in international programs,

competitions, exhibitions not only enhances the professional level of teachers, to gain experience in implementing information technology in education, to form new worldviews of the modern educational and educational process, but also to involve students in practical activities through international projects and programs.

An important area of European and international integration is participation in various programs, such as the Peace Corps, which in partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine which establishes cooperation with educational institutions and organizations seeking to broaden their linguistic, social, political and economic boundaries.

European civilization is developing as a result of various factors, each of which plays a prominent and leading role. V. Andrushchenko noted that «... the present stage of social progress has returned to the interests, the intellect, human mind. Defining intelligence as a strategic resource for development, European civilization pays special attention to education and science» [1, p. 10]. European education is characterized by openness and transparency, which is geared to wider international contacts and has achieved significant success. Education in Ukraine should be developed in the same way, which requires the deepening of cooperation between Ukrainian educational institutions, in particular general secondary education institutions.

These are conclusions and suggestions of further research.

The new socio-cultural reality requires the use of new approaches and technologies, which are based on a communicative system-activity

approach, including fruitful cooperation with world organizations, as one of the directions of integration of Ukraine into the European community. This approach is implemented in the process of international partnership as an innovative strategy for the development of educational institutions, involving in the educational process in the framework of international cooperation projects.

Modern New Ukrainian School should create conditions for students to master communication and communication skills in accordance with motives, goals and social behaviors, which will encourage pupils' desire for self-improvement through participation in various international competitions, student exchange programs and students international exams, work on the Internet. The acquisition of important competences by young Ukrainians through international cooperation will accelerate the process of joining our country into the European community.

The created conditions for communication with representatives of other cultures of countries in the process of international cooperation form not only the person who possesses certain information, but also to impart the skills of tolerant attitude to people with different culture and other views. Intergovernmental cooperation in education develops a person's ability to evaluate phenomena from the perspective of another person, another culture, another socio-economic formation. In view of the prospects for further research, we see the role of language and linguistic projects in the development of international educational cooperation.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. (2011) Основні характеристики Європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 26. С. 3–15.
2. Гакман Сергій. (2013) Міжрегіональне співробітництво як фактор європейської інтеграції України: Регіональні аспекти державного управління. Інформаційно-аналітичне видання // За заг. ред. М.В.Ярмистого, С.М.Гакмана, Я.С.Мельничук Чернівці.С. 26-29. URL :<http://www.cppk.cv.ua/279.php>
3. Гальцова О.Л., Дмитриченко М.І. (2019) Міжнародна співпраця України з країнами Європи в галузі освіти. Причорноморські економічні студії. Випуск 44. – С. 21 – 26.
4. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Крисюк С. В. (2009) Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К. : НАДУ. - 220 с. (С. 199 -204)
6. Кумбе Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. — М.: Изд-во «Прогресс», 1970.- 260 с..
7. Локшина О.І. (2009) Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.) : монографія. К. : Богданова А.М. 404 с.
8. Матвієнко О.В. (2005) Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. Дисертація. д-ра пед. наук: 13.00.01; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К. 494 с.
9. Переосмысление развития сферы управления в Новой Европе: доклад Туринской группы (1997) Европейский Фонд Развития. Люксембург: Служба официальных публикаций Европейских Сообществ.
10. Ярова О. Б. (2018) Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX — початок XXI ст.) : монографія К. : Педагогічна думка. 410 с.

References

1. Andrushchenko V. P. (2011) The main features of European University education and the possibilities of their implementation in the education system of Ukraine. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Pedagogical sciences: realities and perspectives. Publication number 26. P. 3–15.
2. Serhii Hakman. (2013) Interregional cooperation as a factor of European integration of Ukraine: Regional aspects of public administration. Information and analytical publication //Under the general editorship M. V. Yarmystyi, S. M. Hakman, Ya. S. Melnychuk, c. Chernivtsi. P. 26-29. URL: <http://www.cppk.cv.ua/279.php>
3. Haltsova O. L., Dmytrychenko M.I. (2019) Ukraine's international cooperation with European countries in the field of education. Black Sea Economic Studies. Publication number 44. P. 21-26.
4. The Law of Ukraine «On Education» (2017).
5. Krysyuk S.V.(2009) Public administration of education: a textbook for students, postgraduates, doctoral students, specialty «Public Administration of Education». K.: National Academy of Public Administration - 220 p. (P. 199 -204)
6. Coombs P. G. The crisis of education in the modern world. System analysis. – c. M.: Publishing House «Progress», 1970. - 260 p.
7. Lokshyna O. I. (2009) The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (the second half of XX - the beginning of XXI century); monograph. c. K.: Bohdanova A. M. 404 p.
8. Matviyenko O.V. (2005) The development of secondary education systems in European Union countries: a comparative analysis. Dissertation. Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01; Kyiv National University named by Taras Shevchenko. c. K. 494 p.
9. Rethinking the Development of Governance in New Europe: Report of the Turin Group (1997) European Development Fund. Luxembourg: Service for Official Publications of the European Communities.
10. Yarova O. B. (2018) Trends in the development of primary education in the countries of the European Union (the end of XX – the beginning of XXI centuries); monograph c. K.: Pedagogical thought. 410 p.

В статье проанализированы научные и документальные источники по проблемам международного сотрудничества в образовательной сфере. Научная новизна статьи заключается в определении особенностей международного сотрудничества заведения общего образования в контексте европеизации образовательного пространства. Выявлены направления реализации международного сотрудничества: изучение опыта зарубежных коллег по модернизации образовательного процесса; участие в программах, проектах, акциях, конференциях, форумах вместе с зарубежными учебными заведениями; участие в программах партнерских обменов между украинскими и европейскими учебными заведениями; участие в международных научно-практических конференциях, семинарах, симпозиумах вместе с зарубежными учебными заведениями; участие в проектах и программах международных организаций; организация внеклассной деятельности.

Ключевые слова: международное сотрудничество, образовательная деятельность, учебное заведение.

В статті проаналізовано наукові й документальні джерела щодо проблеми міжнародного співробітництва в освітній галузі. Наукова новизна статті полягає у визначенні особливостей міжнародної співпраці та міжнародного співробітництва закладу загальної освіти в контексті європеїзації освітнього простору. З'ясовано, що міжнародне співробітництво в європейському просторі: здійснюється як економічне співробітництво; співробітництво з метою соціально-політичного розвитку; наукове, освітнє і культурне співробітництво; військове співробітництво; використовується також як ефективний інструмент маркетингу і просування експорту, в тому числі і освітнього, вирішення найгостріших проблем дефіциту національних кадрів фахівців і активізації національних систем освіти стати дієвим важелем розвитку своїх країн. Підкреслено, що міжнародне співробітництво завжди передбачає дієву участь людей, які є не тільки представниками країн, що співробітничать або інститутів, а й безпосередніми учасниками процесу співпраці. Виявлено напрями реалізації міжнародного співробітництва: вивчення досвіду зарубіжних коллег із модернізації освітнього процесу; участь у програмах, проектах, акціях, конференціях, форумах разом із зарубіжними навчальними закладами; участь у програмах партнерських обмінів між українськими та європейськими закладами освіти; участь у міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах разом із зарубіжними навчальними закладами; участь у проектах і програмах міжнародних організацій; організація позакласної діяльності. Зроблено висновок, що міжнародне співробітництво в галузі освіти має розглядатися як основний «елементів конструктивної стратегії», яка може забезпечити подолання кризових явищ в освіті і узгодження його у відповідності з актуальними потребами розвитку країни або регіону. Створені умови для спілкування з представниками інших культур країн у процесі міжнародного співробітництва формують не лише особистість, яка володіє певною інформацією, а й прищеплюють навички толерантного ставлення до людей з іншою культурою та іншими поглядами.

Ключові слова: міжнародне співробітництво, міжнародна співпраця, освітня діяльність, заклад освіти.

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.3(043.2):17.022.1

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-252-255

Барчій Магдаліна Степанівна,

старший викладач,

orcid id 0000-0002-7762-0959

Воронова Ольга Юрійвна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

orcid id 0000-0002-6504-240X

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано особливості ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Розкрито зміст психологічних підходів у дослідженні ціннісних орієнтацій. Виокремлено функції ціннісних орієнтацій у структурі спрямованості особистості. Показано вплив суспільних цінностей на формування особистісних цінностей юнаків. Зазначено, що ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури спрямованості особистості, формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації. Підкреслено роль ціннісних орієнтацій у формуванні особистості юнацького віку. Розглянуто психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: особистість, структура особистості, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, особистісні ціннісні орієнтації

Постановка проблеми. Проблема визначення ціннісних орієнтацій є надзвичайно актуальною, оскільки молодь є носієм нових суспільних норм та цінностей. Зрозуміло, що від саме від молоді, її світоглядних життєвих позицій та практичних дій залежить майбутнє країни. Особливу роль у передачі знань, умінь, навичок, а також цінностей, норм та ідеалів суспільного середовища відіграють заклади вищої освіти.

Розв'язання проблеми розвитку особистості, її соціалізації неможливе без вивчення психологічних механізмів перетворення соціального досвіду у власні цінності, настанови, ціннісно-сміслові орієнтації. Становлення ціннісно-сміслові сфери юнацтва набуває особливої актуальності для теорії і практики виховання, оскільки ціннісна діяльність свідомості особистості регулює її соціальну та професійну поведінку. В науковій літературі підкреслюється, по-перше, прямий зв'язок проблеми ціннісних орієнтацій з проблемою соціальної структури суспільства, зі структурою самої особистості, її типологією, її гендерною належністю; по-друге, стійкість ціннісних орієнтацій як інтегративного елемента структури особистості, в якому найбільш яскраво виявляється цілісність людської свідомості і поведінки. Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки. Тому ціннісна орієнтація зовсім не обмежується раціональним наданням переваги тій чи іншій цінності, вона стає здобутком всього життя особистості, перетворюється в її переконання, мотиви поведінки [1].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. За останні десятиріччя проблема ціннісних орієнтацій набула особливої актуальності як у нашій країні, так і за рубежом. Ціннісні орієнтації є об'єктом дослідження філософії, психології, соціології, що свідчить про її складність та багатоплановість. Психологічний аспект висвітлення даної проблеми включає ряд підходів до вивчення сутності цінностей і ціннісних орієнтацій особистості.

При соціально-психологічному підході загально методологічною основою аналізу ціннісних орієнтацій є розуміння сутності особистості як похідної від суспільних відносин. Цей напрямок розробляється в дослідженнях психологів: К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Б. С. Круглова, О. М. Леонтєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, К. В. Шорохової та ін. При загально-психологічному підході розглядаються взаємозв'язки ціннісних орієнтацій із проблемами мотивації, самоактуалізації, активності особистості (В. Г. Асєєв, В. С. Бакіров, Ю. М. Забродін, А. Маслоу та ін.). Підкреслюється, що цінності характеризують

спрямованість особистості й виявляються, насамперед, у мотивах діяльності (Г. О. Балл, Б. І. Додонов, Д. О. Леонтєв та ін.) [1].

Не зважаючи на розходження між різними підходами у психології, цінності та ціннісні орієнтації розуміються як значущі компоненти структури особистості, що формуються у процесі її соціалізації та виражають спрямованість на регулювання діяльності та поведінки.

Важливе значення мають дослідження ціннісних орієнтацій особистості в студентському віці. Проблеми ціннісних орієнтацій юнацького віку торкається Н. Є. Бондар при дослідженні формування особистісної репрезентації життєвого шляху. Н. О. Волковою, І. В. Дубровіною, Б. С. Кругловим та іншими науковцями вивчалися структура й динаміка ціннісних орієнтацій особистості в старшому шкільному й студентському віці. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з індивідуально-типологічними особливостями особистості досліджувався Н. О. Волковою, К. Д. Шафранською та Т. Г. Сухановим, а з професійною спрямованістю студентів – В. М. Куніциним, Л. В. Разживіною.

Мета статті: аналіз ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості.

Результати дослідження. Ознакою зрілості особистості та показником міри її соціалізації є рівень сформованості ціннісних орієнтацій. Стійкість і усталеність ціннісних орієнтацій забезпечують такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам і ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції. Недостатня сформованість ціннісних орієнтацій молодій людині є ознакою інфантилізму, панування зовнішніх стимулів у поведінці особистості.

Під ціннісними орієнтаціями розуміється відносно стійка, соціально зумовлена спрямованість особистості на ті чи інші цілі, що мають для неї сенсожиттєве значення, та на певні способи їх досягнення, які виражаються у вигляді будь-яких особистісних якостей, зразків (способів) поведінки і такими, що є відносно незалежними від соціальних ситуацій [3].

Ціннісні орієнтації, виконуючи функцію відбору, мають суттєвий вплив на функції цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізації, контролю і корекції, комунікації. Вони є чинником, що регулює і частково детермінує мотивацію. Ціннісні орієнтації є специфічним результатом, якого можна досягнути в майбутньому, тобто вони виконують і системотвірну функцію в

структурі цілісної людини, і функцію цілеспрямованості її поведінки. Якщо цінності є психологічною підставою рішень про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації [4].

На думку Н. П. Панчук, суттєвими характеристиками ціннісних орієнтацій, які можуть стати теоретичною базою вивчення ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат є наступні положення: 1) в основі ціннісних орієнтацій лежать суб'єктивно обрані і прийняті до дії значущі для особистості цінності; 2) ціннісні орієнтації знаходять своє вираження у цілях поведінки і діяльності, а також у засобах їх досягнення, стають мотивами вибору відповідного способу дій; 3) ціннісні орієнтації виступають як схильність до дії певним чином, складають вищий ієрархічний рівень диспозиційних утворень особистості, завдяки чому відіграють роль внутрішніх регуляторів поведінки; 4) внутрішнім змістом ціннісних орієнтацій виступають особистісні смисли, які проявляються в особистісних установках, у готовності діяти певним чином [6].

Юнацький вік – сенситивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості. Саме в цьому віковому періоді закладається здатність об'єктивної оцінки самого себе і довкілля, що найбільше впливає на становлення закономірностей, які згодом вказуватимуть на позицію в житті вже дорослої людини. Провідною в цей час є навчально-професійна діяльність, в якій реалізується готовність юнака до самовизначення і яку вважають психічним новоутворенням цього віку. Адрже юнацький вік є тим періодом життя, коли юнак стає готовим не тільки до самовизначення, скільки до життя в якості суб'єкта власної діяльності [3].

Розвиток та формування особистості – дуже складний поетапний процес, що протікає під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Питання формування та динаміки ціннісної орієнтації особистості необхідно розглядати цілісно з поведінковою діяльністю, оскільки саме поведінка є похідною від наявної структури цінностей індивіда [4]. Крім того, формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль не лише у регуляції поведінки, а й у формуванні переконань, світогляду, життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійної трудової діяльності в юнацькому віці [2].

Формування ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини як вважають сучасні науковці, можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими людина користувалася до цього часу (тому власний досвід життєдіяльності постає в якості важливого джерела ціннісних орієнтацій). На другому етапі засвоєння цінностей відбувається не лише шляхом створення цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, а й комунікативних – через засоби масової інформації та пропаганди; основою третього етапу є діяльність, виражена в особистісних внутрішніх ставленнях до об'єктивних умов свого життя [5].

Особистісні цінності, згідно з Д. О. Леонтьєвим, виступають як своєрідні відношення зі світом, які узагальнені і перероблені досвідом соціальної групи. Тому вони фактично не залежать від ситуативних факторів і, можливо, тому не завжди чітко усвідомлюються, зокрема до того часу, поки не стають об'єктом рефлексії [5]. І. Д. Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [2].

Особисті цінності набувають ціннісного статусу тільки при зверненні особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне «Я», тобто становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу. М. Й. Боришевський підкреслює, що певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших

конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із явища «зовнішнього» у явище «для себе», тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда [3].

Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням. В суспільній та індивідуальній свідомості цінності виконують функцію життєвого орієнтира, моральної основи для вибору діяльності і субординації цілей [1]. Отже, аналізуючи ціннісні орієнтації, можна робити висновки про те, яке місце та позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи хоче виконувати. Ціннісні орієнтації є результатом саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розгортання особистісних цінностей і смислів. Складна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань, яка складає спрямованість особистості і відображає ставлення до об'єктивної дійсності, служить ніби основою ціннісних орієнтацій особистості.

Стійка і суперечлива сукупність ціннісних орієнтацій формує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним життєвим принципам та ідеалам, здатність до прояву вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети. І. Д. Бех підкреслює, що особистісне зростання залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зміцнюється її духовна свідомість. Остання якраз відіграє роль тієї внутрішньої інстанції, де відбувається згадане єднання як процес набуття смислу соціальних вимог. Рамки цих вимог до суб'єкта окреслюються необхідністю творити і діяти за законами істини, добра і краси. Укорінюючись в структурі самосвідомості, духовна система є морально значущою і відповідально активною установкою. Вона – єдина соціокультурна основа перетворення внутрішніх можливостей особистості у факт здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому [2].

Оскільки ціннісні орієнтації співвідносяться з системою установок особистості та визначаються наявністю мотивів, інтересів і потреб, соціальних відношень, а отже виступають важливим компонентом мотиваційної структури особистості, то вони є синтезом і результатом духовно-практичного відображення особистістю дійсності, виявляють готовність особистості до реалізації потреби співвіднести власні ціннісні орієнтації із загально визнаними цінностями, що передаються від покоління до покоління завдяки культурі та мистецтву. Через ціннісну орієнтацію розкривається соціально активна позиція особистості, її духовна спрямованість. Високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє людині вибірково ставитися до явищ і предметів оточуючого світу, адекватно сприймати й оцінювати їхню значимість, знаходить своє вираження в результатах особистісно та соціально цінної діяльності.

Формування ціннісних орієнтацій на думку сучасних дослідників передбачає взаємодію когнітивного, емоційного, вольового і конативного компонентів [5]. У когнітивному компоненті найбільш яскраво проявляється суб'єктивний фактор, який включає особисте ставлення студентів до переоцінки цінностей, подальшому розвитку ціннісних орієнтацій у контексті освіти та самоосвіти, виховання і самовиховання. Важливою умовою в цих процесах є забезпечення позитивної мотивації формування ціннісних орієнтацій. Позитивна мотивація, як психологічний механізм, безпосередньо пов'язана з когнітивним компонентом і створює ніби напружене мотиваційний поле, в межах і під силовим впливом якого детермінує і здійснюється процес розвитку ціннісних орієнтацій студентів. Когнітивний компонент реалізується у взаємозв'язку з емоційним компонентом, який орієнтований на процеси сприйняття, усвідомлення і прийняття особистістю складної системи цінностей. Емоційний компонент багато в чому залежить від ставлення студента до

навколишнього середовища, емоційного переживання в процесі пізнання, усвідомлення і прийняття цінностей. Найвищий рівень переживань студентів відбувається під час переоцінки цінностей, сформованих у вузівському періоді. Вольовий компонент визначає активність особистості як у процесі її навчання і виховання, так і в процесі самовдосконалення. Конативний компонент є важливим показником рівня розвитку ціннісних орієнтацій студентів, які відображаються в їх поведінці, діях і вчинках. Усі компоненти структури ціннісних орієнтацій тісно взаємопов'язані між собою.

Аналіз змістовної сторони ієрархічної структури ціннісних орієнтацій показує, що вони формуються за певних психолого-педагогічних умов. Необхідними умовами для формування ціннісних орієнтацій студентів виступають організація й стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на ті чи інші цінності; використання інтерактивних технологій у процесі роботи з формування ціннісних орієнтацій, організація різноманітної позааудиторної діяльності студентів.

Спеціально організовані психологічні тренінги, а також активні методи навчання, включені у навчально-виховний процес професійної підготовки студентів, будуть ефективним інструментом розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери майбутніх фахівців. Університет організовує лекції, науково-практичні конференції і творчі зустрічі з провідними діячами науки, культури і мистецтва, екскурсії, пізнавальні тури, в процесі яких студенти не тільки підвищують свій освітній потенціал, але і досягають певного культурного рівня. Варто розширювати горизонти системи позааудиторної роботи, до яких належать: наявність мотивації і потреби в інноваційних змінах власної діяльності та самовдосконалення; інтерес до проектної діяльності у межах позааудиторної роботи; бажання створювати власні проекти своєї майбутньої професійної діяльності; наявність банку молодіжних

проектів; залучення студентів до взаємодії з громадськими організаціями. Саме різноманітні види діяльності є основними в розвитку особистості студента, формуванні його ціннісного світу. Важливу роль відіграє особистість викладача. Вплив педагога на особистість студента має бути спрямований на розвиток у студента активного прагнення до вдосконалення своїх життєвих та професійних цінностей. Від світогляду педагога, його активної життєвої позиції багато в чому залежить процес формування ціннісних орієнтацій студента.

Отже, ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань. Таке розуміння ціннісних орієнтацій дає змогу пояснити та емпірично вивчати спрямованість діяльності особистості в будь-який момент її життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ціннісними орієнтаціями особистості є складна система стратегічних життєвих орієнтирів, цілей визнаних нею. Це моральні, соціальні, політичні, життєві, родинні та інші цінності, які спрямовують особистість у процесі прийняття рішень та регуляції поведінки. Ціннісні орієнтації виступають елементом структури особистості, від якого залежать поведінка та діяльність. Їх формування відбувається в процесі засвоєння соціального досвіду та проявляється в життєвих переконаннях, ідеалах, цілях. Процес формування ціннісних орієнтацій є фундаментом розвитку і становлення людини. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. (2007) Ціннісні орієнтації як чинник життєдіяльності і розвитку особистості. Практична психологія. №5. С.15-23.
2. Бех І.Д. (1997) Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. К., С. 8-11.
3. Васютинський В.О. (2006) Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, Т. 8. Вип. 6. С. 40–45.
4. Драч С.В. (2010) Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. Зб. наук. Праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету України. № 2. С. 26-30.
5. Іванова Л.С., Овсяннікова В.В. (2007) Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу. Практ. психологія та соц. робота. № 4. С. 16-19.
6. Панчук Н.П. (2013) Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця // Збірник наукових праць К. ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка, НАПН України: Проблеми сучасної психології. Випуск 21. С.542-551

References

1. Aleksjejeva V.Gh. (2007). Cinnisni orijentacii jak chynnyk zhyttjedijalnosti i rozvytku osobystosti [Value orientations as a factor of vital activity and personal development] Praktychna psykholohija #5 [Practical psychology], P.15-23.
2. Bekh I.D. (1997). Cinnosti jak jadro osobystosti [Values as the core of the individual] Cinnosti osvity i vykhovannja [The values of education and upbringing], Za zagh. red. O.V.Sukhomlynskoji. K., P. 8-11.
3. Vasjutynskij V.O. (2006). Cinnisno-orijentacijni ploshhyny suchasnogho ukrajinskogho suspilstva [Value-Orientation Planes of Modern Ukrainian Society] Problemy zaghaljnoji ta pedaghoghichnoji psykholohiji [Problems of General and Educational Psychology] zb. nauk. pr. In-tu psykholohiji im. Gh. S. Kostjuka APN Ukrajiny za red. S. D. Maksymenka. Kyjiv, T. 8. Vyp. 6. P. 40–45.
4. Drach S.V. (2010). Cinnisni orijentacii studentskoji molodi ukrajinskogho suspilstva: sutnistj ta dynamika [Value orientations of student youth of Ukrainian society: essence and dynamics] Zb. nauk. Pracj Khmeljnjckogho instytutu socialnykh tekhnologij universytetu Ukrajina. # 2. P. 26-30.
5. Ivanova L.S., Ovsjannikova V.V. (2007). Dynamika cinnisnykh orijentacij studentiv pedaghoghichnogho vuzu [Dynamics of value orientations of students of pedagogical university] Prakt. psykholohija ta soc. robota. [Practical Psychology and Social Work] # 4. P. 16-19.
6. Panchuk N.P. (2013). Cinnisni orijentacii jak systemoutvorjujuchyj faktor socialjno aktyvnoji pozyciji majbutnjogho fakhivcja [Value orientations as a system-forming factor of a socially active position of a future specialist] Zbimyk naukovykh pracj K. –PNU imeni Ivana Oghijenka, Instytutu psykholohiji imeni Gh.S. Kostjuka, NAPN Ukrajiny: Problemy suchasnoji psykholohiji. Vypusk 21. P.542-551

В статье проанализированы особенности ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. Раскрыто содержание психологических подходов в исследовании ценностных ориентаций. Выделены функции ценностных ориентаций в структуре направленности личности. Показано влияние общественных ценностей на формирование личностных ценностей юношей. Отмечено, что ценностные ориентации как элементы внутренней структуры направленности личности, формируются и закрепляются жизненным опытом индивида в процессах социальной адаптации и социализации. Подчеркнута роль ценностных ориентаций в формировании

личности юношеского возраста. Рассмотрены психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи в условиях учреждения высшего образования.

Ключевые слова: личность, структура личности, направленность личности, ценностные ориентации, личностные ценностные ориентации

The article analyzes the peculiarities of the present value orientations of the student age youth. The content of psychological approaches in the study of value orientations is revealed. The functions of value orientations in the structure of personality orientation are distinguished. The influence of social values on the formation of young people's personal values is shown. The purpose of the article is the analyze value orientations as the central components of the psychological structure of the personality. It is stated that value orientations as components of the internal structure of personality orientation are formed and fixed by the life experience of the individual in the processes of social adaptation and socialization. The role of value orientations in the formation of youth is emphasized. As one of the elements of personality structure, they play a crucial role not only in the regulation of behavior, but also in the formation of beliefs, outlook, life path, especially at the stage of becoming a professional work activity at a young age. Psychological and pedagogical conditions of formation of value orientations of modern student youth in the conditions of higher education institution are considered, attention is paid to the role of teachers in formation of personal and professional values of students. Prerequisites for forming students' value orientations are the organization and stimulation of students' reflective activities to focus on certain values; the use of interactive technologies in the process of work on the formation of value orientations, the organization of various extra-curricular activities of students. The results of the study can be used in organizing the educational process of the university.

Key words: personality, personality structure, personality orientation, orientations value, personal orientations value.

УДК 159.98(075.8)'

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-255-258

Бохонкова Юлія Олександрівна,
доктор психологічних наук, професор,
orcid id 0000-0003-2549-0483

Буровіна Оксана Володимирівна,
orcid id 0000-0002-5716-7640

Сербін Юрій Вікторович,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент,
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк
orcid id 0000-0002-1940-3817

ФОРМУВАННЯ НЕКОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ АКЦЕНТУЙОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ОТОЧЕННЯМ

У статті розглянуто соціально-психологічні проблеми дослідження конфліктної поведінки акцентуєваних підлітків з оточенням, описано існуючі психологічні теорії, проаналізовано поняття «акцентуації характеру» та доведено їх вплив на прояви конфліктної поведінки у підлітків. Актуальність розглядання проблеми зумовлена збільшенням кількості різних відхилень у процесі формуванні характеру, у розвитку особистості і поведінці підростаючого покоління. Підкреслено, що особливу тривогу викликають підвищена нервозність, віддаленість, моральна дезорієнтація дітей, зростання їх конфліктності, агресивності, що в подальшому призводить до різного роду відхилень у поведінці, в тому числі і в прояві девіантної поведінки. Підвищена конфліктність часто призводить до негативних наслідків як для самої дитини, так і для оточуючих, ось чому важливо спільне дослідження акцентуації характеру підлітків і особливостей їх конфліктності.

Ключові слова: підлітки, акцентуації характеру, конфлікт, оточення, вплив, поведінка, родина, нервозність, віддаленість, дезорієнтація, агресивність, відхилення, девіантна поведінка.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні відбувається становлення. І це не може відбуватися безболісно, соціальні, політичні, економічні кризи загострюють психологічну нестійкість суспільства, призводять до соціальної напруженості, невпевненості в майбутньому, тим самим збільшуючи кількість стресових ситуацій. І ця ситуація в країні веде до змін і загострень певних рис характеру у населення. Найбільш вразливим до стресових ситуацій є підлітковий вік [2, с. 122]. Цей період багато авторів визначають як «друге народження», підліткова криза, пубертатна криза. Відбувається народження соціальної особистості, яка готова вступити в доросле життя. Найбільша кількість конфліктів припадає на даний віковий етап.

Особливу тривогу викликають різного роду відхилення в формуванні характеру дітей і підлітків. Зокрема виникають акцентуації характеру, які іноді отримують патологічну спрямованість і руйнують цілісну структуру особистості підлітка [1, с. 142]. Серйозні побоювання викликає те, що акцентуація стає все більш стійким явищем в будові підліткового характеру. Те, що раніше вважалося відхиленням від норми, зараз увійшло в критерій норми - 90% підлітків мають певний тип акцентуації характеру [5, с. 84]. Тому вивчення даного явища в підлітковому віці є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На підставі аналізу сучасних літературних джерел і результатів психологічних

досліджень встановлено що загальні проблеми підліткового віку, формування акцентуації характеру та прояви конфліктної поведінки у підлітків відображені в теоріях науковців: концептуальні підходи, що розкривають взаємозалежність зовнішніх та внутрішніх чинників становлення особистості (Г. Костюк, С. Рубінштейн, В. Семіченко та ін.); особливості розвитку свідомості і самосвідомості (М. Боришевський, Л. Долинська, І. Кон, В. Столін, Н. Чеснокова, П. Чамата та ін.); психологічні теорії становлення та корекції рис особистості в процесі активного соціально-психологічного навчання (Ю. Бохонкова, Н. Завацька, З. Ковальчук, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.); особливості формування і розвитку акцентуації характеру (К. Леонгард, О. Лічко, С. Подмазін та ін.); положення про умови виникнення і розвитку структур психіки, свідомості і самосвідомості, комплексне вивчення підростаючої особистості (Б. Ананьєв, В. Бехтерев, О. Скрипченко, К. Ушинський та ін.).

Проблематику підліткових акцентуацій характеру і суміжних з нею проблем у вітчизняній психології підліткового віку вивчено досить детально. Ця тема висвітлюється у працях Ю. Александровського, М. Буянова, В. Гур'євої, М. Грибанової, О. Захарова, І. Кона, К. Лебединської, О. Лічка, Н. Максимової, С. Підмазіна, К. Поліванової, Ю. Попова, А. Прихожан, В. Рибалка, О. Скрипченка, О. Соколової, Д. Фельдштейна та інших авторів.

Серед зарубіжних досліджень можна відзначити дослідження, що проводилися в рамках психоаналітичної

парадигми (С. Джонсон, О. Лоуен, В. Райх). Питання, що стосуються підлітків з порушеннями у поведінці, складали предмет дослідження у працях А. Бандури, Л. Берковитця, Р. Бернса, Р. Берона, Х. Ремшмідта, Д. Річардсона, Р. Уолтерса, Е. Еріксона та інших.

Мета статті: теоретичний розгляд психологічних особливостей прояву акцентуацій характеру і формування неконфліктної поведінки у підлітків з оточуючими.

Результати дослідження. Спроби побудови типології характерів неодноразово робилися протягом всієї історії психології. Однією з найбільш відомих і ранніх з них з'явилася та, яка ще на початку XX століття була запропонована німецьким психіатром і психологом Е. Кречмером, а також нашим співвітчизником В. Бехтеревим. Трохи пізніше аналогічну спробу зробили психологи М. Фрамер, П. Ганнушкін, У. Шелдон, О. Кербиков, а в наші дні – О. Личко, К. Леонгард, Е. Фромм, Г. Ушаков, і ряд інших учених.

Ще на зорі вчення про акцентуації виникла проблема відмежування їх від патологічних аномалій характеру. В. Бехтерев (1886) згадував про «перехідні стани між психопатією і нормальним станом». П. Ганнушкін (1933) подібні випадки позначав як «латентну психопатію», М. Фрамер (1949) і О. Кербиков (1961) – як «предпсихопатію», Г. Ушаков (1973) – як «крайні варіанти нормального характеру» [1, с. 84].

Серед великого різноманіття назв на той момент найбільшу популярність здобув термін Карла Леонгарда, німецького психіатра і психолога, професора неврологічної клініки Берлінського університету (1968) – «акцентуована особистість». Це найменування підкреслює, що мова йде саме про крайні варіанти норми, а не про початок патології. Характер – це основа особистості і він формується все свідоме життя людини, а основний розвиток характеру відбувається якраз в підлітковому віці. Формування вже цілісної особистості відбувається при дорослішанні. Тому саме для підліткового віку термін «акцентуація характеру» є найбільш точним [6, с. 9].

Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, це проміжна ланка між психопатією і нормою. На його думку, акцентуовані особистості – це не хворі люди, це здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. А. Личко вважає, що акцентуації характеру мають схожість з психопатіями. Головна їхня відмінність від психопатій полягає у відсутності ознаки соціальної дезадаптації. Вони не є основними причинами патологічного формування особистості, але можуть стати одним з чинників у розвитку прикордонних станів. Всі акцентуації Личко розглядаються як тимчасові зміни характеру, які згладжуються при дорослішанні. У той же час багато з них переходять в психічні захворювання або ж зберігаються на все життя [7, с. 108].

Саме в підлітковому віці відбувається завершення формування характеру із загостренням деяких рис з подальшим їх згладжуванням. Найчастіше в підлітковому віці проявляються акцентуації характеру, які представляють крайні варіанти нормального характеру. У звичайних умовах наявність тієї чи іншої акцентуації не завжди помітно оточуючим і не заважає адекватної соціальної акліматизації. Але під впливом життєвих труднощів, психотравмуючих ситуацій, стресів, з якими досить часто стикається підліток, його поведінка, при наявності певних акцентуацій характеру, може стати девіантною. При цьому кожен тип акцентуації має своє «слабке місце» і виявляється найбільш чутливим і вразливим за індивідуальними впливами.

Акцентуація характеру, за визначенням К. Леонгарда, А. Личко і ін., – це дисгармонічність розвитку характеру, підвищена виразність окремих його рис, що обумовлюють уразливість особистості відносно певного виду впливів і утрудняє її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях [8, с. 18].

Відомий дослідник акцентуацій характеру в підлітковому віці А. Личко визначає одинадцять головних і двадцять змішаних типів акцентуації. Кожному з типів акцентуації характеру притаманні свої сильні і слабкі сторони, що проявляються найбільш гостро в підлітковому віці. Приблизно у треті частини населення

виявляються настільки загострені (акцентуовані) риси характеру, що вони в певній ситуації можуть стати причиною одноманітних конфліктів і нервових зривів. Акцентуації характеру властиві саме для підліткового віку (60 - 90%) [8, с. 17].

У сучасній науці розглядається два види акцентуацій характеру – явна і прихована, в залежності від ступеня прояву.

Явна акцентуація. Цей вид акцентуації відносяться до крайніх варіантів норми. Він відрізняється наявністю постійних рис певного типу характеру.

Прихована акцентуація. У звичайних умовах, риси певного типу характеру виражені слабо або зовсім не проявляються [6, с. 128].

Підлітки при наявності явних акцентуацій характеру – це завжди «група підвищеного ризику» – вони наражені до специфічних впливів соціального середовища або психічних травм. Якщо психічна травма або складна життєва ситуація б'є по «слабкому місцю» певного типу акцентуації, то відповідні риси характеру загострюються, що в подальшому відбивається на всій поведінці людини у вигляді вибухових емоційних реакцій. Ці реакції є недовготривалими – період їх прояви близько доби. Стан афекту проявляється по різному: від агресивної або конфліктної поведінки по відношенню до оточуючих до скандалу і розігрування бурхливих сцен [6, с. 110].

Існує безліч робіт, які вивчають психологію підлітків – це дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, присвячених особливостям підліткового періоду онтогенетичного розвитку, багато з яких носять так званий описовий або симптоматичний характер [1, с. 170]. Багато авторів нарівні з поняттям «підлітковий вік» використовують поняття «перехідний вік» (Д. Ельконін, І. Дубровіна).

Е. Еріксон виділив вісім етапів психосоціального розвитку. Мета розвитку для людини полягає в тому, щоб, переходячи з одного життєвого етапу на інший, знайти позитивну тотожність [9, с. 216]. Досягнення рішень вікових завдань відбувається через дозвіл особистісних криз. Якщо нормативну особистісну кризу пройдено успішно, тоді особистість, яка йде до досягнення мети, зберігає відносну цілісність [9, с. 217].

Підлітковий вік або юність (для Е. Еріксона ці два поняття ідентичні) є періодом «нормативної кризи», в якому відбувається посилення внутрішніх конфліктів або одного конфлікту, який складається з семи частин. На цьому етапі у підлітка формується почуття самоідентичності, він сам оцінює свої слабкі і сильні сторони, формує всі напрацьовані до цього часу знання про себе, об'єднує ці великі образи самого себе і вчиться застосовувати їх для отримання чіткого уявлення про себе, ким він хоче бути і про своє майбутнє [9, с. 221].

Також підлітковий вік – це етап реформування соціальної діяльності, яка супроводжується суттєвими змінами у всіх сферах життєдіяльності дитини. Цей період є одним з основних, найскладніших і критичних етапів в житті будь-якої людини. Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого. Підліток як би «застряг» між дитинством і дорослим життям. З точки зору психології, підлітковий вік – це вік крайніх суперечностей, він характеризується максимальними дисгармоніями в рівні і темпах розвитку. Найголовнішою психологічною особливістю цього віку є зародження почуття дорослості. Це виражається перевищенням рівня домагань у підлітка над його можливостями [4, с. 128]. Саме з цієї причини у підлітка виникають властиві цьому віку конфлікти з сім'єю, з самим собою, педагогами та однолітками. Цей період називають завершенням дитинства і початком «виросання» з нього. Цьому віку характерна низка криз. Вирішується колосальна кількість питань: криза ідентичності, сексуальна криза, криза авторитетів, тривожність, страх бути неприйнятим, освоєння нових соціальних ролей, гормональний дисбаланс. І з цих причин розтагується в часі емоційно-соціальний психологічний стрес [4, с. 132].

Це викликано своєрідними явищами, які говорять про перехід від дитинства до дорослості, що характерно істотними

зміними всіх сторін розвитку особистості. У той же час суспільство змінює вимоги до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно координувати свої домагання з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм [1, с. 226].

Неминучість такого узгодження часто пов'язана з істотними труднощами, які і стають приводом для виникнення дисонансу в розвитку підлітка. Ці розбіжності можуть проходити в гострій формі, викликаючи при цьому сильні емоційні переживання, деформацію поведінки у підлітків, в їх відносинах з оточуючими [3, с. 72].

Таким чином, підлітковий вік - це гостро протікає перехід від дитинства до дорослості, в якому тісно переплітаються подвійні прагнення. З одного боку для цього складного періоду властиві несприятливі прояви, дисгармонічність в структурі особистості, відхід від колишніх значущих речей, різноманітні прояви акцентуації характеру, бунт, протест по відношенню до дорослих. З іншого боку, в підлітковому віці є багато і позитивних факторів: підвищується самостійність дитини, більш різнобічними і ємними стають взаємини з оточенням, значно розширюється сфера його діяльності [4, с. 114]. Головне, даний етап відрізняється якісно новою соціальною позицією, яку займає підліток, в якій формується його нове, свідоме ставлення до себе як члену суспільства.

Важливу роль у формуванні особистості підлітка відіграє найближче оточення, в якому дитина взаємодіє з суспільством. Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, відносин з батьками. Якщо ці відносини враховують його потреби і можливості, шикуються на основі взаємоповаги і довіри, підліток легко долає труднощі в навчанні і спілкуванні, активно набуває соціального досвіду, стверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група однолітків та ін. [2 с. 115].

На формування конфліктної поведінки дитини впливають близькість між батьками і дітьми, ступінь згуртованості і взаємини в сім'ї, стиль сімейної поведінки і виховання.

На жаль, на сьогоднішній день, в сучасному суспільстві не вистачає позитивного впливу на підростаюче покоління. У більшості сімей у дітей не формується почуття захищеності і психологічного комфорту. Навпаки, формується виникнення тривожності, конфліктності, відчуження, грубості, неприязні у деякої частини підлітків, прагнення все робити навперекір близьким та оточуючим, що створює об'єктивні передумови для появи конфліктності, демонстративної непокорності, асоціальної і девіантної поведінки [3, с. 215].

Дуже часто зустрічається авторитарний стиль виховання дітей, пов'язаний з утиском особистості дитини і різними видами покарань. Частина батьків примушують дітей до беззаперечного підкорення; іншу частину не цікавлять проблеми та потреби дитини; а третя частина батьків - переоцінює дитину і недостатньо її контролює [3, с. 257].

Підлітковий вік – це вік, коли формування характеру набуває помітне місце в загальному процесі розвитку. Це період підвищеної емоційності, яка проявляється в збудливості, частій зміні настрою, невірноваженості. Характер багатьох підлітків стає акцентульованим [5, с. 85].

Питання про акцентуації характеру у підлітків має важливе

значення. Якщо вчасно виявити акцентуації і провести з такими підлітками певну корекційну роботу, то можливі суттєві успіхи в справі допомоги таким підліткам та їх сім'ям, в справі підвищення здатності дітей до соціальної адаптації. При розробці корекційних програм для підлітків необхідно враховувати тип акцентуації характеру.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підлітковий вік – складний період переходу від дитинства до дорослості, коли відбувається тісне переплетіння суперечливих тенденцій розвитку. Незважаючи на те, що підлітковий вік у психології вивчали доволі докладно, існує ще багато невирішених питань.

Сучасні підлітки відрізняються від своїх ровесників попередніх поколінь низкою соціально-психологічних особливостей. Серед них науковці виділяють підвищену конфліктність підлітків у міжособистісному спілкуванні з однолітками, батьками, вчителями і взагалі з оточенням.

Практика показує, що підлітки, в основному, не вміють раціонально виходити з конфліктної ситуації. Конфліктна поведінка може негативно впливати на психічне і фізичне здоров'я дитини, що супроводжується різними несприятливими наслідками. У конфліктній ситуації переважають деструктивні методи вирішення проблеми. Щоб зрозуміти і допомогти підліткам справитися з проявами агресії та конфліктності, необхідно знайти причини деструктивної поведінки.

Психологічні підходи до розуміння механізмів конфліктної поведінки базуються на певних факторах суб'єктивного характеру, найбільш важливими з яких є акцентуації характеру, здатність особистості до адаптації, цілісність його «Я-концепції», усвідомлення можливостей самореалізації, ефективність засвоєння соціального досвіду.

Існує певний зв'язок між конфліктною поведінкою і властивостями особистості, а точніше - комплексом властивостей. Але останні самі по собі, навіть взяті системно, не можуть виступати безпосереднім механізмом конфліктної поведінки. Знання чинників, які обумовлюють виникнення конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Серед таких чинників не останнє місце займає латентний фактор у психіці підлітка - акцентуації характеру. Знання про зв'язки між акцентуаціями характеру підлітків і їх поведінкою в конфліктних ситуаціях може бути корисно з точки зору корекції конфліктної поведінки підлітків, компенсації деяких акцентуацій.

Своєчасне розпізнавання типу акцентуації характеру необхідно для профілактики і корекції порушень поведінки, емоційних зривів або нервово-психічних відхилень у підлітків. Знаючи тип акцентуації, психолог може поради́ти батькам змінити тактику сімейного виховання, дати рекомендації педагогам щодо виключення з педагогічної практики тих чи інших провокуючих впливів на підлітка. Консультуючи самих підлітків, можна запропонувати їм вправи для самотренування. Без знання характеру підлітка і його яскраво виражених акцентуацій, важко буває вирішувати сімейні проблеми, роль яких у розвитку поведінкових порушень підлітків надзвичайно велика.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. (2008) Психология детей и подростков. СПб. : Изд-во Михайлова В. А. 379 с.
2. Байард Р. Т. (2003) Ваш беспокойный подросток: практическое пособие для отчаявшихся родителей. М. : Семья и школа. 224 с.
3. Божович Л. И. (1968) Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение. 452 с.
4. Виготський Л.С. (1984) Педологія підлітка. М. : Апрель-пресс. 158 с.
5. Коберник Л. О. (2009) Проблема конфліктних форм поведінки в юнацькому віці. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова МОН України, Поліграф. С. 84 – 85.
6. Леонгард К. (2000) Акцентуированные личности. Ростов н/Д : «Феникс». 298 с.
7. Личко А. (1985) Подростковая психиатрия (руководство для врачей). Л. : Медицина. 340 с.
8. Личко А. Е. (1999) Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс. С. 16 – 19.
9. Эриксон Э. (1996) Идентичность. М.: Наука. С. 216 - 223.

References

1. Averin V. A. (2008) [Children and adolescents' psychology] Psihologija deti i podroctkov. CPb.: Izd-vo Miha'lova V. A. 379 s.
2. Ba'ard R. T. (2003) [Your anxious teenager: a practical guide for desperate parents] Vash bespoko'n'i' podroctok: praktičeskoe pocobie dlja otchajavshihcja roditelej. M.: Cemja i shkola. 224 s.
3. Bojovich L. I. (1968) [Personality and its development during childhood] Lichnoct i ee formirovanie v detckom vozracte. M.: Procveschenie. 452 s.
4. Vigotcki' L.C. (1984) [Adolescents' pedology] Pedologija pidlitka. M. : Aprel-precc. 158 s.
5. Kobemik L. O. (2009) [The problem of conflicting behaviors in adolescence] Problema konfliktnih form povedinki v junatsikomu vitsi. K. : NPU im. M. P. Dragomanova, Poligraf-Tsentr. 297 s.
6. Leongard K. (2000) [Accentuated personalities] Aktsentuirovann'ie lichnocti. Roctov n/D. : «Fenikc». 298 s.
7. Lichko A. (1985) [Adolescent psychiatry (Guidance for doctors)] Podroctkovaja pcihiatrija (rukovodctvo dlja vrache'). L. : Meditsina. 340 s.
8. Lichko A. E. (1999) [Types of accentuation of character and adolescents' psychopathy] Tip'i aktsentuatsi' haraktera i pcihopati' u podroctkov. M. : Aprel-precc, Ekcmo-precc. S. 16 – 19.
9. Erikcon E. (1996) [Identity] Identichnoct. M. : Nauka. S. 216 – 223.

В статье рассмотрено социально-психологические проблемы исследования конфликтного поведения акцентуированных подростков с окружением, описано существующие психологические теории, проанализировано понятие «акцентуации характера» та доказано их влияние на проявление конфликтного поведения у подростков. Актуальность рассмотрения проблемы обусловлена увеличением количества различных отклонений в процессе формирования характера, в развитии личности и поведении подростка. Подчеркнуто, что особенное волнение вызывают повышенная нервозность, отчужденность, моральная дезориентация детей, увеличение их конфликтности, агрессивности, что в дальнейшем приведет к различного рода отклонениям в поведении, в том числе и в проявлениях девиантного поведения. Повышенная конфликтность часто приводит к негативным последствиям как для самого ребенка, так и для окружающих людей, вот почему важным является общее исследование акцентуаций характера подростков и особенностей их конфликтности.

Ключевые слова: подростки, акцентуации характера, конфликт, окружение, влияние, поведение, семья, нервозность, отчужденность, дезориентация, агрессивность, отклонения, девиантное поведение

The article considers socio-psychological problems of studying the conflict behavior of accentuated adolescents, depicts the existing psychological theories, analyzes the concept of “character accentuation”, and its influence on the demonstration of conflict behavior. There is increase in the number of various deviations in the process of character formation, in the development and behavior of the adolescent. It has been emphasized that peculiar nervousness, estrangement, moral disorientation of children, an increase of their strife and aggressiveness which cause special excitement, lead to various kinds of deviations in behavior. Increased strife causes negative consequences both for the child and people around, that is why it is important to conduct a general study of the accentuation of the adolescent's nature and the features of conflict. The aim of the article is to theoretically reveal the psychological characteristics of the demonstration of character accentuations and the formation of non-conflict behavior of adolescents. The used research methods: theoretical analysis of literature, interlocution, observation. Unfortunately, nowadays in modern society there is not enough positive influence on the rising generation. In most families children do not have a sense of security and psychological comfort. The emergence of anxiety, conflict, alienation, rudeness, hostility, desire to do everything contrary to relatives and friends, create objective prerequisites for conflict, demonstrative disobedience, asocial and deviant behavior. The problem will not lose its relevance and novelty in the near future. Conflict behavior can negatively affect the mental and physical health of the child, accompanied by various adverse consequences. In a conflict situation, destructive methods for solving the problem prevail. To help adolescents cope with demonstrations of aggression and conflict, it is necessary to find the reasons of destructive behavior. This is the prospect for a further problem study.

Key words: adolescents, character accentuations, conflict, environment, influence, behavior, family, nervousness, alienation, disorientation, aggressiveness, deviations, deviant behavior

УДК 159;316.621

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-258-261

Візнюк Інесса Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

orcid id 0000-0001-6538-7742

ОСОБИСТІСНЕ ВІДЧУЖЕННЯ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ ІПОХОНДРИЧНИХ РОЗЛАДІВ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті здійснений теоретичний аналіз проблеми особистісного відчуження як фактору виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку. Стаття розкриває специфіку та особливості переживання особистісного відчуження у літньому віковому періоді, його соціально-психологічні характеристики та причини розвитку. У статті розглянуто поняття іпохондричних розладів, атрибути їх виникнення та розвитку в літньому віці. Серед основних проявів іпохондрії людей похилого віку є підвищена тривожність, пригніченість, апатичність, відсутність довіри, сентиментальність, засмученість, понурість, страх перед майбутнім, поганий настрій тощо. Зазначено, що особистісне відчуження в силу специфіки свого переживання є фактором виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку.

Ключові слова: соціальна ізоляція, відчуженість, іпохондрія, літні люди, старіння, особистість.

Постановка проблеми. В сучасних психологічних та соціальних дискурсах все частіше виявляється інтерес до такого вікового етапу як старіння. Насамперед це спричинене демографічними змінами у сучасному світі, що виражаються у збільшенні відсоткової частки населення літнього і похилого віку. На стикові медичної та психологічної наукових сфер знайшла своє відображення проблематика нового рівня – іпохондричні розлади,

які одночасно мають фізіологічні та психологічні прояви і дуже часто зустрічаються серед людей похилого віку.

Ознаки такого стану психіки людини, як іпохондрія, були описані ще в II столітті до нашої ери. Нині цей стан характеризується як астено-іпохондричний синдром, що відрізняється болісно перебільшеним побоюванням людини за стан власного здоров'я і життя, що так часто властиво літнім людям.

До основних критеріїв загального здоров'я, за визначенням Всесвітньої організації здоров'я (ВОЗ), відносять структурне і функціональне збереження органів і систем, значну пристосованість організму до змін соціального оточення, збереження оптимального самопочуття. Натомість іпохондричний розлад – один з найбільш малодосліджених психопатологічних феноменів, основна ознака якого полягає в надмірній зосередженості на власних психосоматичних відчуттях.

Надмірна сконцентрованість та включеність у власні психосоматичні переживання виникає внаслідок низки соціально-психологічних феноменів. Одним із таких феноменів є особистісне відчуження – процес поступового зменшення, або ж руйнування соціально-психологічних контактів між особистістю та оточуючим її соціумом. З огляду на вищезазначене, оскільки в наукових джерелах особистісне відчуження як фактор виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку, майже не досліджувалося, доцільним буде здійснити теоретичний аналіз цього феномену.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Поняття особистісного відчуження є одним з центральних понять соціального тлумачення людини. Як підтвердження даної тези можна навести досвід XVIII - XIX ст., де нерівність індивідів та їх неоднаковість досягли такого ступеня розповсюдження, що загрожували взагалі зруйнувати взаєморозуміння різних класів та верств суспільства і соціальну комунікацію, як поняття. Хоч і на сучасному етапі розвитку суспільства різниця між різними категоріями населення майже не помітна, проблема особистісного відчуження знову виходить на передній план. Поняття особистісного відчуження з'явилося та активно вивчалось вже протягом тривалого часу, у своєму аналізі ми опиралися на дослідження у руслі філософії: Т. Гоббс, Ж.-Ж. Руссо, Гегель, К. Маркс, Л. Фейєрбах, М. Гесс; соціології: Е. Дюркгейм, Ф. Тенніс, О. Шпенглер, М. Вебер, Г. Зіммель, Р. Мертон, Г. Маркузе та власне психології: Е. Фромм, К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. Сімен, Дж. Рей, С. Мадді, З. Фрейд, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, К. Абульханова-Славська.

Концептуальні основи розвитку іпохондричного захворювання відображені у працях таких вчених як Е. Кречмер, П. Дюбуа, К. Шнейдер, П. Ганнушкін, А. Лазурський, Дж. Беард, Ж. Шарко, Ф. Раймонд та інші.

Для всебічного аналізу людей похилого віку та проблематики даного періоду ми опиралися на дослідження вітчизняних та закордонних спеціалістів, які розробляли дану проблему у різних контекстах. Психологічні особливості осіб похилого віку у контексті проблем закономірностей та періодизації психічного розвитку особистості досліджували М. Александрова, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Г. Бердишев, О. Лідерс, О. Нагорний, О. Рибалко та ін.; соціальні проблеми старіння та старості ґрунтовно розглядаються в роботах К. Висьневської-Рошковської, Т. Волкова, А. Дискіна, Н. Паніна, Н. Смельзера, Т. Смірнов, В. Шапіро та ін.; соціально-психологічні контакти у похилому віці, зокрема у сім'ї досліджували В. Альперович, Т. Волкова, Н. Демет'єва, О. Поднебесна, М. Пряхніков, Р. Яцемирська та ін.

Мета статті: теоретично проаналізувати проблему особистісного відчуження як фактору виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку.

Результати дослідження. Власне термін «відчуження» в роботах психологів використовується досить рідко, але поряд з тим, не дивлячись на обширність описової термінології різних психологічних явищ, проблематика відчуження присутня чи не у всіх основних концепціях і підходах до вивчення психіки [3]. М. Сімен такий аспект відчуження, як «безсилля», відносив до відчуття неможливості людини вплинути на своє соціальне середовище; а «втрача сенсу» є почуттям того, що для досягнення важливих цілей потрібні недосяжні для особистості засоби; «ізолюваність», на думку вченого, виникає тоді, коли люди відчують себе відокремленими від домінуючих в суспільстві цінностей; а «самоусунення» говорить про нездатність зайнятися

тією діяльністю, яка приносила б психологічне задоволення. Соціальний контекст відчуження, як правило, визначається як стан розриву між індивідом і навколишнім середовищем, і має значущі негативні наслідки, включаючи соціальну ізоляцію, соціальне або культурне відчуження, відчуття відчаю і безнадійності, стан стресу або тривоги (Nicassio, 1983). Основною якістю відчуження є відокремлення або дистанціювання між двома або більше сутностями, що супроводжується вищезазначеними негативними станами (Shuht, 1970). Соціальне відчуження – віддалення від інших людей і від'єднання від культурних норм і цінностей (Johnson, 1973). Відчуження – це ступінь, який демонструє, наскільки людина відчуває себе безсилою в досягненні тієї ролі, яку вона визначає пріоритетною відносно актуальних життєвих цілей (Clark, 1959). Всі перелічені вище переживання та стани призводять до концентрації людини на собі, своєму внутрішньому світі, звертанні уваги на свої проблеми, а оскільки проблеми пов'язані із здоров'ям у похилому віці є чи не найбільш значимими, їм приділяється особлива увага, що може сприяти виникненню іпохондричних розладів в літніх людей.

В процесі нашого дослідження ми орієнтувалися на наступне визначення особистісного відчуження людей похилого віку: це складний процес поступового руйнування (зменшення) соціально-психологічних контактів між особистістю та оточуючим її соціумом, пов'язаний з виходом на пенсію, який полягає у виставленні обмежень власним ресурсам (особливо тим, які пов'язані із здоров'ям), і супроводжується негативними переживаннями невідповідності соціальним нормам і стандартам.

Особливо значимим в ситуації людей похилого віку є емоційно-особистісний аспект поняття відчуження: характеристика взаємовідношень людини й суспільства, відображення почуття безсилля, абсурдності, безглуздя дійсності та й самого існування, самотності і взаємне відчуження з іншими людьми, відчуття втрати автентичності особистості [3]. Емоційно-особистісний аспект поняття особистісного відчуження включає в себе і увагу та піклування про власне здоров'я, яке з огляду на вікові особливості вже є не таким міцним. В такій ситуації особливо зростає ризик виникнення іпохондричних розладів.

Іпохондричні розлади – це розлади, які обумовлені пригніченістю настрою і підвищеною акцентуацією уваги до власного фізичного здоров'я, що усвідомлюється людиною як наявність невиліковного захворювання. Іпохондричні навіювання зазвичай локалізуються навколо серцево-судинних хвороб, органів статеві системи, шлунково-кишкового тракту та головного мозку. Механізм розвитку таких навіювань пов'язаний із особливістю когнітивних процесів панічно інтерпретувати імпульси від внутрішніх органів [2]. В похилому віці таких імпульсів, з огляду на вікові особливості стає все більше, а оскільки адаптаційні ресурси особистості знижені, зменшується критичність оцінки даних імпульсів. Критеріями іпохондричного розладу згідно МКБ-10 є: переконавання у наявності двох чи більше невиліковних хвороб (переконавання пацієнта в своїй хворобі повинно тривати не менше півроку, при цьому хвороб в уяві пацієнта може бути декілька, але висловлюватися він повинен хоча б про одну); соціальна дезадаптація (постійні страждання і переживання людини про наявність невиліковної хвороби, які заважають їй у повсякденному житті, пошуки обстеження і лікування порушують звичний уклад життя людини, заважають їй інтегруватися в суспільство, псуєть сімейні відносини тощо, що лише сприяє посиленню особистісного відчуження); відмова від реального медичного висновку щодо відсутності тілесного захворювання у пацієнта (навіть якщо спочатку пацієнт визнає висновок лікаря про відсутність тілесного захворювання, то лише ненадовго, вже через кілька тижнів він стає знову стурбований своїм самопочуттям і починає вимагати нового медичного обстеження. Означені вище критерії можуть бути спричинені наявністю та розвитком особистісного відчуження.

Вперше про іпохондричний розлад у своїх наукових надбаннях згадують такі науковці як G. Beard, J. Charcot і F. Raymond. Вони зазначають, що лікування іпохондричних розладів

має бути комплексним з урахуванням етіології і патогенетичних механізмів у їх розвитку. Іпохондрія асоціюється зі «страхом захворіти» однією або ж кількома хворобами, що є особливо актуальним у похилому віці. Іпохондрія трактується невірним тлумаченням людиною власних симптомів хвороби, що дуже часто можна зустріти серед людей похилого віку, які внаслідок зниженої соціальної активності, особливо зосереджені на власному здоров'ї. Людина, зазвичай, вірить у власну інтерпретацію, навіть, після медичного обстеження і спростування придуманого нею діагнозу. Іпохондрична хвороба знаходиться на межі нормального переживання за оптимального функціонування організму та гіпервідповідальності про своє здоров'я. Поведінкові симптоми іпохондрії характеризуються тривожністю за своє здоров'я, що призводить до змін поведінкової моделі пацієнта. У деяких випадках хвороба стає причиною соціальної ізоляції і значних труднощів у житті хворого. Тобто починається зворотна дія коли вже іпохондричний розлад буде сприяти посиленню соціальної ізоляції та особистісного відчуження. Схильність до постійного обговорення своїх уявних захворювань і повне поринання у турботу про свій стан призводить до того, що іпохондриків починають оминати колеги по роботі, друзі й навіть члени сім'ї, що лише посилює особистісне відчуження. У процесі життєдіяльності іпохондрія характеризує поведінку людини в умовах оточуючого середовища. Серед основних її проявів зустрічаємо підвищену тривожність, пригніченість, апатичність, відсутність довіри, сентиментальність, засмученість, понурість, страх перед майбутнім, поганий настрій тощо. Дані негативні психо-емоційні переживання можуть бути викликані особистісним відчуженням.

Емпіричними показниками поняття відчуження є ряд суб'єктивних феноменів: незадоволеність життям в цілому або його окремими сферами, переживання безсилля, аномія, нігілізм або цинізм по відношенню до суспільних цінностей, переживання ізоляції, відчуття втрати сенсу; дані феномени у своїй сукупності можуть спричинювати виникнення іпохондричних розладів. Власне поняття «сенсу» дозволяє пояснити спектр когнітивних, емоційних і поведінкових феноменів, традиційно пов'язаних з відчуженням. Феномен відчуження як втрата сенсу життя розглядався в роботах А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та їх послідовників (Д. Леонтьєва, К. Абульханової-Славської та ін.).

Психодинамічні психологічні підходи та теорії по-іншому трактували особистісне відчуження. Так, З. Фройд пов'язував феномен відчуження з патологічним розвитком особистості, для якої соціальна культура є чимось далеким, ворожим їй природному середовищу. Самовідчуження, за З. Фройдом, веде або до невротичної втрати свого власного я - деперсоналізації, або до втрати почуття реальності навколишнього світу - дераціоналізації. Неофрейдизм вважає джерелом відчуження та самовідчуження людини міжособистісні відносини, соціально-психологічні явища.

А в основі психодинамічної моделі іпохондричного захворювання лежить дія механізмів психологічного захисту, що пригнічують агресивні настрої і трансформують їх у власні соматичні симптоми. Таким хворим властиві егоцентричні наміри, обмежений емпатійний потенціал і слабка зацікавленість потребами щодо інших. Вони зазвичай вважають себе розчарованими, ображеними, покинутими, малокомунікативними, зависаючими у часових проміжках минулого (дуже часто в розмовах літніх людей можна зустріти фрази «А ось раніше...», «А в мій час...», і т.п.), відштовхуючи від себе оточуючих. Симптом перетворюється на скаргу і символічно нехтується лікарем як нарікання чи докори невідповідності у житті людини. Можлива також дія інших психотравмуючих механізмів: підвищена заклопотаність тим, що відбувається в своєму організмі, і та, як наслідок, стає захистом від низької самооцінки, сприйняття своєї малочисності, що часто можуть переживати люди з виходом на пенсію, коли втрачають роботу – основне джерело доходу. Соматичне страждання стає

символічним засобом спокутування власної провини та непотрібності, заслуженим покаранням, яке виникає внаслідок особистісного відчуження, яке переживає людина похилого віку.

Чи не найчастіше в списку іпохондричних розладів можна зустріти серцево-судинні захворювання (ССЗ). Аналіз наукових джерел та досліджень дозволяє стверджувати, що гіпертонія стріляти такі чинники: пригнічена агресивність, внутрішньоособистісні конфлікти; хронічне напружене очікування; нереалізований конфлікт; психологічне успадкування; відчуття провини; психологічна відмова від майбутнього, втрата віри та оптимізму, високий рівень тривожності та мотивації досягнення. Ішемічна хвороба серця спричиняється толерантністю і безпечністю до симптомів захворювання; дією сильного емоційного подразника; постійним страхом, напруженням, агресивністю, відчуттям виснаженості; напруженим життєвим ритмом, прагненням до успіху, соціальної значущості; одержимістю манією успіху і кар'єрного зросту. До причин порушення серцевого ритму можна віднести ситуативні конфлікти; внутрішнє перенапруження, придушення потреб. Кардіоневрозу сприяють надмірна залежність від батьків; психологічні травми дитинства, депресивно-симбіотичні фантазії; самозахист у формі іпохондричного настрою. У хворих на ССЗ порівняно із здоровими особами значно вищий рівень депресії; значно нижчий рівень психологічної стійкості; неадекватне завищення соціальної значущості хвороби у наступних сферах: матеріальні збитки, обмеження задоволень, формування відчуття непотрібності, обмеження відчуття сили та енергії, погіршення відношення до хворого у сім'ї [5, с.87].

Основними ознаками відчуження у світосприйнятті сучасної людини визнаються: відчуття безсилля перед долею; розуміння відсутності сенсу існування, неможливості досягти якими-небудь діями очікуваний результат; сприйняття оточуючого середовища як світу, де не виконуються взаємні соціальні зобов'язання, зруйнована інституціалізована культура; відчуття самотності та виключності людини з існуючих соціальних зв'язків; відчуття втрати «справжнього Я», самовідчуження [3].

Опираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що вагомим чинником іпохондричних розладів є соціальні негаразди, другою за важливістю причиною виникнення іпохондричних розладів, є емоційний дискомфорт у сім'ї та сімейні стреси: несприятливі стосунки з близькими, скрутне матеріальне становище, відсутність надійної опори, розлучення, смерть близької чи рідної людини, що особливо часто трапляється у похилому віці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Особистісне відчуження має ряд аспектів, які впливають на життя людини похилого віку. Зокрема такий аспект відчуження, як «безсилля», відноситься до відчуття неможливості людини вплинути на своє соціальне середовище; «втрата сенсу» є почуттям того, що для досягнення важливих цілей потрібні недосяжні для особистості засоби; «ізолюваність» виникає тоді, коли люди відчувають себе відокремленими від домінуючих в суспільстві цінностей; «самоусунення» говорить про нездатність зайнятися тією діяльністю, яка приносила б психологічне задоволення. Соціальна нерівність, індивідуально-психологічні особливості індивідів, соціальна ізоляція та відсутність контактів з іншими людьми може стимулювати виникнення іпохондричних розладів в людей похилого віку. Для відчуженої людини характерні: почуття безсилля, відчуття того, що його власна доля вийшла з-під контролю і визначається зовнішніми силами; відчуття безглуздості існування і неможливості досягти бажаного результату навіть у підсумку якої завгодно активної діяльності. Як результат в процесі особистісного відчуження літня людина власноруч виставляє обмеження своїм можливостями через невідповідність соціальним стандартам та вимогам соціуму, що в свою чергу буде негативно переживатися особистістю на глибоко емоційному рівні і сприятиме виникненню іпохондричних розладів.

Список використаних джерел

1. Ананьев В. А. (2006). Основы психологии здоровья. Кн. 1.: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь. 384 с.
2. Волель Б.А., Серебрякова Е.В. (2006). Вялотекущая ипохондрическая шизофрения (аспекты типологии и течения). Психиатрия (научно-практический журнал). № 04-06, (22-24). С. 16–23.
3. Зиновьева Д.М. (2005). Психология отчуждения: монография. ГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». - Волгоград: Изд-во ГОУ ВПО «ВАГС». С 172
4. Малкина-Пых И. Г. (2008). Психосоматика. М.: Изд-во Эксмо. 1024 с.
5. Смулевич А.Б., Волель Б.А. (1987). Типология ипохондрических развитий в соматической клинике. Материалы российской конференции «Взаимодействие науки и практики современной психиатрии». Москва. С. 87–88.
6. Тхостов А.Ш., Райзман Е.М. (2005). Субъективный телесный опыт и ипохондрия: культурно-исторический аспект. Психологический журнал РАН. Т. 25, № 2. С. 134–145.
7. Barsky A. J. (1983). Overview: Hypochondriasis, bodily complaints, and somatic styles . American Journal of Psychiatry. 1983. № 140. P. 273–283.
8. Hancock B., Sharp P. (1983). Elderly alienation, satisfaction, and social class. FREE INQUIRY in CREATIVE SOCIOLOGY. Volume 11, N 01, May 1983. 78-79 p.

References

1. Anan'ev V.A.(2006). Osnovy psihologii zdorov'ja [Basics of Health Psychology] Kn. 1. : Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ja. SPb.: Rech'. 384 s [in Russian].
2. Volel' B.A., Serebrjakova E.V. (2006). Vjalotekushaja ipohondricheskaja shizofrenija (aspekty tipologii i techenija) [Sluggish hypochondriacal schizophrenia (aspects of typology and course)] Psihiatrija (nauchno-prakticheskij zhurnal). № 04-06, (22-24). S. 16–23 [in Russian].
3. Zinov'eva D.M.(2005). Psihologija otchuzhdenija: monografija [The Psychology of Alienation: A Monograph] GOU VPO «Vologradskaja akademija gosudarstvennoj sluzhby». Volgograd: Izd-vo GOU VPO «VAGS». S. 172 [in Russian].
4. Malkina-Pyh I.G. (2008). Psihosomatika [Psychosomatics] M.: Izd-vo Jeksmo. 1024 s [in Russian].
5. Smulevich A.B., Volel' B.A.(2007). Tipologija ipohondricheskij razvitij v somaticheskij klinike [Typology of hypochondriacal development in a somatic clinic] Materialy rossijskoj konferencii «Vzaimodejstvie nauki i praktiki sovremennoj psihiatrii». Moskva. C. 87–88 [in Russian].
6. Thostov A.Sh., Rajzman E.M. (2005). Subektivnyj telesnyj opyt i ipohondrija: kul'turno-istoricheskij aspekt [Subjective bodily experience and hypochondria: cultural-historical aspect] Psihologicheskij zhurnal RAN. T. 25, № 2. S. 134–145 [in Russian].
7. Barsky A. J. (1983) Overview: Hypochondriasis, bodily complaints, and somatic styles. American Journal of Psychiatry. № 140. P. 273–283.
8. Hancock B., Sharp P (1983). Elderly alienation, satisfaction, and social class. FREE INQUIRY in CREATIVE SOCIOLOGY. Volume 11, N 01, May 1983. 78-79 p.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы личностного отчуждения как фактора возникновения ипохондрических расстройств у пожилых людей. Статья раскрывает специфику и особенности переживания личностного отчуждения в пожилом возрастном периоде, его социально-психологические характеристики и причины развития. В статье рассмотрено понятие ипохондрических расстройств, атрибуты их возникновения и развития в пожилом возрасте. Среди основных проявлений ипохондрии пожилых людей является повышенная тревожность, подавленность, апатичность, отсутствие доверия, сентиментальность, уныние, мрачность, страх перед будущим, плохое настроение и тому подобное. Отмечено, что личностное отчуждения в силу специфики своего переживания является фактором возникновения ипохондрических расстройств у пожилых людей.

Ключевые слова: социальная изоляция, отчужденность, ипохондрия, пожилые люди, старение, личность.

One of the characteristics of personal alienation is the increased attention to one's own physiological health. A particular focus on one's own physiological health in old age often leads to hypochondriacal disorders. The purpose of this article is to theoretically analyze the problem of personal alienation as a factor in the development of hypochondriacal disorders in the elderly. Using the method of theoretical analysis of scientific literature on selected topics, in the article substantiated the concept of personal alienation of older people and the concept of hypochondriacal disorders. Personal alienation is a complex process of gradually reducing social and psychological contacts between the individual and the surrounding society. Hypochondriacal disorders are disorders that are caused by mood depression and increased accentuation of attention to one's physical health, which is recognized by humans as having an incurable disease. Applying the synthesis method to the characteristics and features of the selected concepts, the article reveals the areas where these phenomena are relevant. According to the purpose of the article, significant characteristics of personal alienation and hypochondriacal disorders of the elderly were revealed using the methods of comparison and abstraction. Personal alienation is characterized by dissatisfaction with life in whole or in its individual spheres, experiencing powerlessness, anomie, nihilism or cynicism towards social values, experiencing isolation, and a sense of loss of meaning. By experiencing such negative psycho-emotional states, the elderly person can delve deeper into themselves, concentrate on what is worrying them, pay special attention to their health, which can lead to hypochondriacal disorders. Among the main manifestations of hypochondria of the elderly are increased anxiety, depression, apathy, lack of confidence, sentimentality, upset, sadness, fear of the future, bad mood and more. Socio-psychological problems of the elderly are capable of giving rise to a painful experience of personal alienation. The experience of personal alienation and associated negative psycho-emotional states will be a factor in the development of hypochondriacal disorders in the elderly.

Key words: social exclusion, alienation, hypochondria, the elderly, aging, personality.

УДК: 159.922.62-056.29

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-262-266

Літвінова Ольга Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

Пилипенко Людмила Віталіївна,
магістр,
Територіальний центр соціального обслуговування
Автозаводського району ДСЗН та ПАТО
виконавчого комітету Кременчуцької міської ради, м. Кременчук

ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ СКЛАДОВИХ САМОСТАВЛЕННЯ У ЧОЛОВІКІВ З НАБУТИМИ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Представлено проблему вивчення психологічних особливостей самоставлення у чоловіків середнього віку з порушенням опорно-рухового апарату різних нозологічних форм. З'ясовано, що втрата фізичного здоров'я, порушення елементарних рухових функцій є домінуючими факторами зниження самооцінки, самоповаги та самоприйняття. Емпірично доведено, що самоставлення у чоловіків з травмами різних відділів хребта має свої особливості. Чоловіки з травмами шийного відділу більш впевнені у собі, очікують від навколишніх позитивного ставлення. Чоловіки з травмами поперекового відділу хребта більш схильні до самозвинувачення, закритості. Для всіх чоловіків притаманна внутрішня конфліктність, сумніви щодо можливостей та досягнень. Наголошено на необхідності впровадження в систему реабілітації людей з інвалідністю практик психологічної допомоги.

Ключові слова: самоставлення, людина з інвалідністю, порушення опорно-рухового апарату, самозвинувачення,

Постановка проблеми. Актуальність аналізу означеної проблеми полягає у виявленні функцій і характеристик самоставлення людини з інвалідністю. Втрата фізичної привабливості, порушення елементарних рухових функцій виступають домінуючими факторами зниження самооцінки та самоставлення. Психологічною проблемою людини з інвалідністю на перший план виходить неможливість повноцінних соціальних відносин, проблема ідентифікації з будь-якої соціальною групою, що пов'язано зі змінами в структурі самоставлення, необхідністю зняття негативних установок по відношенню до себе внаслідок наявності хвороби.

Актуалізація даної проблеми пов'язана і з гендерно-віковим аспектом, адже саме в середньому віці головним віковим завданням є самореалізація, набуття певного професійного та особистісного статусу. Втрата можливості реалізувати себе в професійній діяльності, при наявній обмеженості рухової діяльності, отриманої внаслідок травми, призводить до самоізоляції, самозвинувачення, негативному сприйнятті себе та світу в цілому. Традиційні, іноді стереотипні уявлення щодо чоловічої ролі також мають вплив на процес самоставлення, адже при наявності обмеженої можливості для здійснення трудової функції, реалізації професійних навичок, чоловік втрачає здібність відповідати традиційному прийнятому образу, ролі «захисника», «годувальника». Тому обрана тема є актуальною, недостатньо розробленою і потребує емпіричного вивчення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема вивчення самоставлення не є новою в психології, вона розглядалася з позицій різних наук. Вперше поняття самоставлення у вітчизняній психологічній літературі було використано Н. Сарджвеладзе. Вчений розглядав його як складну багаторівневу емоційно-оціночну систему, яка поділялась на два блоки – об'єктивний («Я» як об'єкт) та суб'єктивний («Я» як суб'єкт). Обидва ці способи самоставлення реалізуються завдяки когнітивній активності, емоційним реакціям і системам дій або готовності до таких дій стосовно самого себе. На думку вченого, самоставлення є однією зі структурних одиниць диспозиційного ядра особистості, що дозволяє їй певним чином взаємодіяти із соціумом і з собою [11, с. 155].

Розробці даного питання в контексті психологічних досліджень, присвятили свої роботи С. Рубінштейн, В. Столін, І. Кон, Р. Бернс, В. Мухіна, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Соколова, І. Чеснокова і багато інших. У вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі самоставлення розуміється як емоційний компонент самосвідомості, який, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого – створює головні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації і саморозвитку.

У 2016 році в Україні офіційно введено поняття «особа з інвалідністю». У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «інвалід» розглядається як «людина, яка повністю чи частково позбавлена працездатності внаслідок аномалії, поранення, дефекту і хвороби» [2, с. 556]. Так, в тлумаченні поняття «інвалід» акцент ставиться на фізіологічних аспектах. Відповідно до реабілітаційних програм 44 сесії Парламентської Асамблеї Ради Європи від 5 травня 1992 року, термін «інвалідність» визначається як обмеження окремих можливостей, які обумовлюються психологічними, сенсорними, фізичними, соціальними, культурними і законодавчими чи іншими бар'єрами, що не дозволяють бути інтегрованою в суспільство і приймати участь в житті сім'ї чи суспільства на таких же умовах, як і інші члени суспільства [9].

Дослідження самоставлення у людей з інвалідністю було представлено у роботі О. Купресової. Вивчаючи особливості «Я-концепції» дорослих людей з інвалідністю, авторка виділила такі типи ставлення до власної фізичної вади: ігнорування, заперечення, відкидання думок про вади та їх наслідки; втеча від дефекту в роботу, надцінне ставлення до неї; змішане ставлення до власного фізичного дефекту, яке включає суперечливі стани. О. Купресова виділяє дисгармонійний, залежний і егоцентричний типи міжособистісних стосунків у осіб з порушенням функцій організму [7, с. 48]. І. Чухрій, вивчаючи психологічні особливості адаптації молодих людей з порушеннями опорно-рухового апарату дійшла до висновку, що вони невпевнені у собі, очікують допомоги ззовні та перекладають відповідальність за своє життя на інших [12].

До порушень опорно-рухового апарату (ОРА) відносять поліомієліт, дитячий церебральний параліч, ампутацію кінцівок, хребтово-спинальну травму і таке інше. Суттєве значення у психології осіб з даними вадами має група інвалідності. Так, наприклад, С. Попов виділив психологічні особливості осіб з порушеннями ОРА залежно від групи інвалідності – це особи з вродженими вадами та набутими. Особи, що мають порушення опорно-рухового апарату, придбаними в дорослому віці пережили кризу, деформацію звичних відносин з навколишнім світом. У них, як і у інвалідів III групи з дитинства, загальне відношення до оточуючих негативне, ніж у інших категорій інвалідів. Особливо складні і суперечливі їх відносини з близькими людьми. Насторожує в них їх пасивність, невіра в можливість що-небудь змінити [8]. В контексті вивчення проблеми інвалідності важливого значення набувають дослідження А. Адлера щодо відчуття неповноцінності. Він зазначав, що «кожен відчуває глибоке відчуття власної неповноцінності» [1, с. 64]. Це відчуття може бути настільки сильним, що може перетворитися в комплекс неповноцінності. При

наявності фізичних вад може розвиватися відчуття психологічної неповноцінності, яке може провокувати виникнення «комплексу переваги». В індивідуальній психології акцент ставиться на механізмах компенсації та над компенсації. У. Штерн також вказував на подвійну роль фізичної вади: функції неповноцінного органу замінюються іншими. Завдяки компенсації із слабкості виникає сила, а з недоліків – здібності в області психологічних функцій здібності, які недостатньо розвинені компенсуються більш сильним розвитком інших [13, с. 120]. Л. Виготський вважав, що фізична вада змінює соціальну позицію дитини, приводить до появи особливих рис та якостей у поведінці та характері. Людина, яка має фізичні вади, на думку Л. Виготського, може вдатися до компенсації, перетворюючи її в талант та переваги завдяки праці над собою: «дефект є не лише психічною бідністю, а й джерелом багатства: не лише слабкістю, а й джерелом сили» [3, с. 221]. Так, компенсаторні можливості організму дозволяють людині з інвалідністю адаптуватися до оточуючої дійсності, обумовлюють відчуття психологічної сили.

Разом з тим, у людини з інвалідністю може формуватися протест проти негативного образу інвалідності, жалю, які формують стан «вимушеної безпорадності» та підсилюють відчуття безпорадності. Термін «вимушена безпорадність» було введено М. Селігманом, який означає, що дитина з фізичними вадами «в умовах гіперопіки часто стикається з обмеженнями власного контролю в різних життєвих ситуаціях, перестає впливати на результат власних зусиль не тільки в конкретних ситуаціях, а і в тих нових ситуаціях, в яких вона може обходитися без сторонньої допомоги» [6]. Тому відмова від допомоги може свідчити про тенденцію до сили, бути на рівних з іншими.

О. Романенко вважає, що «серед дефіцитарних шляхів формування системи уявлень про власну особистість осіб з порушенням опорно-рухового апарату є наявність комунікативних труднощів» [10, с. 6]. Разом з тим, на думку О. Холостової та Н. Деметрьєвої в оточуючих можуть виникати негативні емоційні реакції по відношенню до осіб з функціональними порушеннями – насмішки, відчуття провини, негативізм, гіперопіка, страх і та інше, а з іншого боку – негативні емоції у самої людини з інвалідністю, зокрема жалість до себе, недоброзичливість до інших, прагнення отримати гіперопіку, звинуватити інших у власному дефекті, прагнення до ізоляції і т. п. [7].

У багатьох літературних джерелах, що відносяться до даної області увага, в основному, приділяється соматичному стану людини, вивченні особистісних особливостей людей з діагнозом

ДЦП, що спричинено вродженими чинниками, і практично відсутні дослідження, що стосуються самоставлення осіб з порушеннями опорно-рухового апарату внаслідок травм, тобто набутими, відсутнє порівняння самоставлення з врахуванням різних форм нозології. Обмеженість емпіричних даних, що описують специфіку ставлення хворої людини до себе, обумовлює необхідність подібного роду дослідження.

Мета статті полягає у емпіричному дослідженні психологічних складових самоставлення чоловіків середнього віку з набутими порушеннями опорно-рухового апарату, у порівнянні вираженості складових самоставлення у чоловіків з порушеннями шийного та поперекового відділів хребта.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Автозаводського району департаменту соціального захисту населення та питань АТО виконавчого комітету Кременчуцької міської ради Полтавської області безпосередньо у відділенні денного перебування. У дослідженні приймали участь чоловіки з порушенням опорно-рухового апарату, які знаходяться на обліку у територіальному центрі, отримують різні види соціальних послуг та є членами громадських організацій «АРОКІ» (адаптаційно-реабілітаційний оздоровчий клуб інвалідів), «Союз організацій інвалідів України» та «Стимул» з м. Горішні Плавні. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань теми дослідження було використано методику дослідження самоставлення В. Століна, С. Пантілеєва, яка побудована відповідно до розробленої В. Століним ієрархічної моделі структури самоставлення.

Було відібрано 20 чоловіків, віком від 32 до 40 років, які мали наступний діагноз – травми різних відділів хребта (шийного відділу та поперекового відділу) і мали групу інвалідності. Деякі чоловіки з травмами шийи могли самостійно пересуватися за допомогою милиць, але в них мав місце параліч верхніх кінцівок, тому такі пацієнти мають проблеми із самообслуговуванням. Чоловіки з травмами поперекового відділу мають параліч нижніх кінцівок, тому самостійно не пересуваються, тільки в інвалідному візку. Всі ці проблеми з опорно-руховим апаратом, за нашим припущенням, сприяють негативному самоставленню чоловіків до себе, наявності ідеї звинувачення, низької самооцінки у зв'язку із невідповідністю соціальних уявлень про «справжнього чоловіка».

Розглянемо структуру самоставлення особистості за допомогою опитувальника самоставлення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл шкал самоставлення особистості за опитувальником самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва (загальна вибірка)

№	Назви шкал	Рівні прояву		
		Високий	Середній	Низький
1	Закритість	40%	35%	25%
2	Самовпевненість	15%	35%	50%
3	Самокерівництво	20%	25%	55%
4	Відзеркалене самоставлення	30%	45%	25%
5	Самоцінність	15%	30%	60%
6	Самоприйняття	25%	40%	35%
7	Прихильність до себе	35%	45%	20%
8	Внутрішня конфліктність	60 %	25%	15%
9	Самозвинувачення	30%	35%	35%

Найбільш низькі показники за вибіркою маємо за шкалами: самовпевненість (50 %), самокерівництво (55 %), самоцінність (60 %), що говорить про те, що чоловіки з порушеннями опорно-рухового апарату невпевнені у своїх можливостях, часто сумніваються у здатності долати труднощі і перешкоди, досягати намічених цілей; вони уникають контактів, занурюючись у власні проблеми. Механізми саморегуляції ослаблені, вольовий контроль недостатній для подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до досягнення мети. Основним джерелом того, що відбувається з людиною визнаються зовнішні обставини. Такі

чоловіки мають підвищену чутливість до зауважень і критики оточуючих на свою адресу, що робить їх дуже вразливими.

Високий рівень маємо за шкалами: «закритість» (40 %), внутрішня конфліктність (60 %), що проявляється схильністю до уникання відкритості та довіри до себе, поверхнєве бачення себе, небажанням розкривати себе, переважає негативний фон ставлення до себе; що сприяє акцентуванню на тих якостях та властивостях, які засуджуються. Одночасно такі особи висувають високі вимоги до себе, що нерідко призводить до конфлікту між «Я» реальним і

«Я» ідеальним, між рівнем домагань і фактичними досягненнями, до визнання своєї малоцінності.

Середній рівень компонентів самоставлення переважає за шкалами «відзеркалене самоставлення» (45 %), самоприйняття (40 %), прихильність до себе (45 %), самозвинувачення (35 %). Дані показники проявляються у вибіркового сприйнятті людиною ставлення оточуючих до себе; схильності вибірково ставитися до своїх переваг і недоліків; прагненні змінити лише деякі свої якості при збереженні інших; звинувачення себе за ті чи інші вчинки і дії поєднуються з виразом гніву та досади на адресу оточуючих.

Таким чином, має місце неузгодженість деяких компонентів самовідношення, наприклад, з одного боку має місце прояв закритості від розуміння своїх слабких та сильних сторін, а з іншого – прискіпливе ставлення до себе, високі вимоги до себе. Можливо, це пов'язане саме з наявністю дефекту, з тим, що даний дефект виник неочікувано, змінивши звичайне життя чоловіків. Усвідомлення наявності цього дефекту і пристосування до життя в нових умовах створюють ситуацію внутрішнього конфлікту, ситуацію невизначеності. Тому і ставлення до себе протирічливе, нестійке, залежне від ситуації та умов соціального середовища. В ситуації вимушеного спілкування чоловіки з порушеннями опорно-рухового апарату прагнуть сховати невпевненість, а наодинці, або в колі близьких дозволяють собі прояв гніву, спрямованого на себе. Також, у респондентів переважає знижений рівень самоповаги – вони впевнені, що події їхнього життя важко передбачувати, визначається зовнішніми обставинами, що може бути пов'язане із відсутністю впевненості у свої можливості.

Такі результати поєднуються із висновками І. Голубевої, яка при вивченні самоставлення осіб з обмеженими психофізичними можливостями виявила, що люди з такими дефектами в цілому позитивно відносяться до себе, але схильні перевищувати властивості та якості своєї особистості, має місце недостатнє розуміння причин своїх переживань, дій та вчинків. Тому, при роботі з такою категорією осіб варто звертати увагу на недостатню виразність аутосимпатії, низьку критичність до себе, знижений рівень самоповаги [4].

Так як в нашому дослідженні брали участь чоловіки з

інвалідністю, які мали різний діагноз – травми різних відділів хребта (шийного відділу та поперекового відділу), доцільним було б порівняти прояв особливостей самоставлення окремо в цих групах. Експериментальна група 1 (ЕГ1) у кількості 10 осіб – це чоловіки з травмами шийного відділу, а експериментальна група 2 (ЕГ2) у кількості 10 осіб – це чоловіки з травмами поперекового відділу.

При деяких тяжких переломах хребта відбувається порушення спинного мозку, який відповідає за рухову активність кінцівок (рук і ніг), внаслідок чого відбувається їхній параліч. Хребет може бути зламаний в різних місцях (на різних рівнях). Рівень ураження вказує на відділ спинного мозку, нижче якого чутливість та рухи порушені чи навіть відсутні. Їхня відсутність може бути повною або частковою, постійною або тимчасовою. Наслідки травми хребта бувають різними в залежності від того, яка частина спинного мозку вражена і на скільки. Паралегія означає, що спинний мозок має порушення в будь-якому місці, нижче шийного відділу. В результаті у людини із паралегією не працює нижня частина тіла та нижні кінцівки, а також частина внутрішніх «газових» органів. Таких людей ще називають «спинальниками».

Тетраплегія означає, що спинний мозок має порушення на рівні шийного відділу, в наслідок чого повністю або частково не діють та не мають чутливості руки та ноги. В даному випадку можуть бути порушення і органів дихання, терморегуляції, таку людину можуть називати «шийником» [8].

Основні обмеження цих людей пов'язані із просторовою мобільністю: складністю фізичних переміщень, відсутністю можливості самостійно вийти з дому, потрапити в приміщення, скористатися громадським транспортом. Якщо у молодих інвалідів (20-35 років) найбільші зміни проявляються в емоційно-ціннісній складовій «Я-концепції», що виражається в зниженні аутосимпатії, втрати інтересу до свого «Я», негативному самовідношенні та самозвинуваченні, то у інвалідів зрілого віку (36-50 років) зміни, насамперед, відбуваються в когнітивній складовій «Я-концепції», що впливає на зниження почуття самоповаги [5].

Порівняємо результати показників самоставлення в групах чоловіків з різними діагнозами (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл шкал опитувальника самоставлення в ЕГ1 та ЕГ2 (високий рівень показників), %

Експериментальні групи	Закритість	Самовпевненість	Самокерівництво	Відзеркалене самоставлення	Самоцінність	Самоприйняття	Прихильність до себе	Внутрішня конфліктність	Самозвинувачення
ЕГ 1 («шийники»)	10	10	10	20	15	20	25	25	15
ЕГ 2 («спинальники»)	30	5	10	10	0	5	10	35	15
R (коефіцієнт кореляції)*	-0,29	-0,14	0,23	0,55	-0,2	0,15	-0,02	-0,46	-0,12

Примітка: * - рівень значущості коефіцієнту кореляції на рівні 0,05

За даними порівняння спостерігається суттєва відмінність між показниками чоловіків ЕГ1 («шийники») та ЕГ2 («спинальники»). Шкала «Закритість», яка характеризується схильністю до уникання відкритих відносин особистості з собою, поверхневим баченням себе або усвідомленням не бажанням розкривати себе та визнавати існування особистих проблем у представників ЕГ1 має прояв всього у 5 %, а ЕГ2 – 30 %, що характеризується переважанням однієї з двох тенденцій: або конформності, вираженої мотивації соціального схвалення, або критичності, глибокого усвідомлення себе, внутрішньої чесності та відкритості.

Результати за шкалою «Самовпевненість» також мають різницю. Чоловіки ЕГ1 мають вищий рівень впевненості в собі – 10%, ніж чоловіки ЕГ2 – 5%. Це може бути пояснене тим, що чоловіки з порушенням шийного відділу все ж таки можуть самостійно пересуватися, не обмежувати себе домашнім простором, вони більш мобільні, ніж чоловіки з порушеннями поперекового

відділу хребта, для пересування яких необхідні інвалідне крісло, пандуси та спеціальний транспорт. Тому представники ЕГ2 в більшому ступені відчувають невпевненість у власних можливостях, мають сумніви у своїх здібностях, не довіряють своїм рішенням, часто сумнівається в здатності долати труднощі та перешкоди, досягати намічених цілей.

За шкалою «Самокерівництво» суттєвих відмінностей немає, представники обох груп мають по 10 % осіб з таким рівнем, що можна пояснити ослабленими механізмами саморегуляції, недостатнім волевим контролем для подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до досягнення мети. Основним джерелом актуального становища визнаються зовнішні обставини.

За шкалою «Відзеркалене самоставлення» бачимо також суттєву різницю між ЕГ1 – 20 % та ЕГ2 – 10 %. «Шийники» сприймають себе прийнятими оточуючими людьми, вони більше відчувають, що їх цінують за особистісні та духовні якості, за здійснені вчинки і дії, за прихильність до групових норм і правил.

Вони відчуває в собі товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточуючими, легкість встановлення ділових і особистих контактів. «Спинальники» ж більш схильні характеризувати себе як особистість, яка не здатна викликати повагу в оточуючих, як таких, що викликають в інших людей осуд, при цьому вони не очікують від інших на схвалення та підтримку.

Шкала «Самоцінність» також має різницю в показниках, але в ній вищий рівень проявився у ЕГ1 – 15 %, для представників ЕГ2 він взагалі не притаманний, що може пояснити більшою мобільністю чоловіків з порушеннями шийного відділу хребта. Щодо «спинальників», то вони проявили нижчий рівень самоцінності і це можна пояснити тим, що їх характеризує вибіркове ставлення до себе. Вони схильні визнавати ряд своїх якостей, приймати їхню унікальність, але в їхньому житті присутня тенденція піддаватися думці іншої людини, вбачаючи в неї більшу цінність, ніж в собі.

За шкалою «Самоприйняття» теж спостерігається різниця в показниках. ЕГ1 мають значно вищий рівень самоприйняття – 20 %, ніж ЕГ2 – 5 %. У «шийників» переважає позитивний фон загального сприйняття себе, вони частіше відчувають симпатію до себе, до всіх якостей своєї особистості. Свої недоліки вважають продовженням достоїнств. Невдачі, конфліктні ситуації не дають підстави для того, щоб вважати себе поганою людиною. «Спинальники» схильні приймати не усі свої переваги і критикувати не усі свої недоліки, можливо через те, що немає людини, яка б могла продемонструвати їм плюси та мінуси їхньої особистості.

Щодо шкали «Прихильність до себе», знову високий рівень переважає саме у ЕГ1 – 25 %, це характеризує їхнє прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне – бачення й оцінку себе. ЕГ2 схильні до вибіркості ставлення до своїх особистісних властивостей, на прагнення до зміни лише деяких своїх якостей при збереженні інших.

Шкала «Внутрішня конфліктність» показала більш високі результати у представників ЕГ2 – 35 %, ніж у ЕГ1 – 25 %. Дана шкала визначає наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди із собою, вираженість тенденції до самокопання і рефлексії.

Шкала «Самозвинувачення» показала однакові результати в прояві такого компоненту самоставлення – по 15 % відповідно у представників обох груп. Має місце установка на самозвинувачення, яка супроводжується розвитком внутрішньої напруги, відчуттям неможливості задоволення основних потреб.

На основі опрацювання опитувальника самовідношення за В. Століним, С. Пантілєєвим, серед чоловіків з порушеннями

опорно-рухового апарату було виявлено, що представники обох груп мають деякі відмінності в прояві компонентів самоставлення, що пов'язане із неможливістю вільного пересування та відсутністю соціальної мобільності. Чоловіки, які обмежені у рухах нижніх кінцівок і прив'язані до інвалідного візка більш схильні до самозвинувачення, закритості, внутрішньої конфліктності. Хоча у чоловіків, які мають порушення в шийному відділі хребта проблеми із дрібною моторикою, із рухами руки, все ж таки, вони більш впевнені у собі, очікують від навколишніх позитивного ставлення. Але незважаючи на діагнози, для всіх чоловіків притаманна внутрішня конфліктність, сумніви щодо своїх можливостей і досягнень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене емпіричне дослідження за допомогою методики самоставлення В. Століна та С. Пантілєєва показало високий рівень прояву таких компонентів самоставлення, як: самозвинувачення та внутрішня конфліктність у представників двох груп (з порушеннями шийного та поперекового відділів хребта). Чоловіки з порушеннями шийного відділу у порівнянні з чоловіками, що мають порушення поперекового відділу, більш мобільні, у них кращий прояв віддзеркаленого самоставлення, самоприйняття, самовпевненості. Чоловіки «спинальники» мають нижчий рівень самокерівництва, прихильності до себе, віддзеркаленого самоставлення тощо. Представники обох груп потребують впровадження в процес реабілітаційних заходів практики психокорекційної роботи, яка була б спрямована на розвиток самоприйняття із урахуванням сильних сторін особистості, на створення образу майбутнього, на розвиток навичок подолання негативних емоційних станів та розвиток комунікативних вмінь. Особливо гарною практикою могло б стати поєднання в групу тренінгових занять представників обох груп досліджуваних, які могли б протягом виконання вправ допомагати один одному, підвищуючи тим самим свою самоповагу та самоцінність.

Дане дослідження не вичерпує усіх проблем, пов'язаних із самоставленням у чоловіків з порушенням опорно-рухового апарату. Потребує дослідження вплив сімейного статусу, освітнього статусу на процес самоставлення. Кращими практиками можуть стати розробка та апробація програми психологічної корекції самоставлення у чоловіків з порушеннями опорно-рухового апарату різних нозологічних форм. Впровадження таких форм психологічної реабілітації поруч з фізичною, сприяли б покращенню самоприйняття, самовпевненості, бажанню особистісного зростання та знаходженню нових смислів життя.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека; пер. Е. А. Цыпина. – СПб.: «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпін; ВТФ «Перун», 2005. – С. 556.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии; под ред. Т. А. Власовой / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Голубева И. В. Самоотношение как психологическое условия успешности самореализации лиц с ограниченными психофизическими возможностями / И. В. Голубева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxviii/33113> (дата звернення 18.04.2020 р.).
5. Ким Л. М. Специфика самоотношения инвалидов в процессе групповой работы: автореф...на соискание ученой степени к. психол. н. по спец. 19.00.05 «Социальная психология». – Ярославль, 2010. URL: <http://www.dissercat.com/content/spetsifika-samootnosheniya-invalidov-v-protsesse-grupповoi-raboty> (дата звернення 15.04.2020 р.).
6. Клопота Є. А. Аналіз поглядів суспільства на процес інтегрованого навчання осіб з порушеннями зору на Україні / Є. А. Клопота, О. А. Клопота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 10. Київ: 2008. – С. 256–262.
7. Купреева О. И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутированными дефектами конечностей / О. И. Купреева: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 199 с.
8. Особенности различных видов инвалидности. URL: <https://perspektiva-inva.ru/publications/966-vw-966> (дата звернення 17.04.2020 р.).
9. Рекомендації щодо професійної реабілітації та працевлаштування інвалідів. URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_091 (дата звернення 20.04.2020 р.).
10. Романенко О. В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем / О. В. Романенко: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08. – К., 2003. – 18 с.

11. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 206 с.
12. Чухрій І. В. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації молодих людей з обмеженнями функцій опорно-рухового апарату / І. В. Чухрій, І. В. Мочікіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : Вид-во ХДУ, 2018. – Випуск 2. – Том 2. – С. 180-184.
13. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы / В. Штерн. – М. : Наука, 1998. – 336 с.

References

1. Adler A. (1997). Ponyat' prirodu cheloveka; per. E. A. Cypina [Understand the nature of man]. SPb : «Akademicheskij proekt», 256 s.
2. Vely'ky'j tлумachny'j slovny'k suchasnoyi ukrayins'koyi movy' (2005). Ukladach i golovny'j red. V. T. Busel. [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K. : Irpin' ; VTF «Perun», S. 556.
3. Vygotskij L. S. (1983). Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 5. Osnovy defektologii; [Collected Works: In 6 vols. T. 5. Basics of defectology], pod red. T. A. Vlasovoj. M. : Pedagogika, 368 s.
4. Golubeva I. V. (2013). Samoотношение kak psihologicheskoe ulovi uspešnosti samorealizacii lic s ogranichenymi psihofizicheskimi vozmožnostyami [Self-relation as a psychological catch for the success of self-realization of persons with limited psychophysical capabilities]. Lichnost', sem'ya i obščestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po mater. XXVIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk : SibAK, 2013. URL : <https://sibac.info/conf/pedagog/xxviii/33113>
5. Kim L. M. (2010). Specifika samoотношения invalidov v processe gruppovoj raboty [The specifics of the self-attitude of people with disabilities in the process of group work]: avtoref....na soiskanie uchenoj stepeni k. psihol. n. po spec. 19.00.05 «Social'naya psihologiya». Y Aroslavl', 2010. URL : <http://www.dissercat.com/content/spetsifika-samoотношения-invalidov-v-protsesse-gruppovoi-raboty>
6. Klopota Ye. A., Klopota O. V. (2008). Analiz poglyadiv suspil'stva na proces integrovanoogo navchannya osib z porushennyamy` zoru na Ukraini [Analysis of society's views on the process of integrated education of visually impaired people in Ukraine]. Naukovy'j chasopys' Nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu im. M. P. Dragomanova. Korekciyna pedagogika ta psy`xologiya. Vy`p. 10. Ky`yiv : S. 256–262.
7. Kupreeva O. I. (2013). Osobennosti «YA-koncepcii» vzroslyh invalidov s amputacionnymi defektami konechnostej [Features of the "I-concept" of adult disabled people with amputation defects of the limbs] Dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. K., 199 s.
8. Osobennosti razlichnyh vidov invalidnosti (2010). [Features of various types of disabilities]. URL : <https://perspektiva-inva.ru/publications/966-vw-966>
9. Rekomendaciyi shhodo profesijnoyi reabilitaciyi ta pracevlashtuvannya invalidiv [Recommendations for vocational rehabilitation and employment of the disabled]. URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_091
10. Romanenko O. V. (2003). Osobly`vosti formuvannya Ya-obrazu u shkolyariv z cerebral'ny`m paralichem [Features of self-image formation in schoolchildren with cerebral palsy]: avtoref. dy`s... kand. psy`xol. nauk: 19.00.08. – K., 18 s.
11. Sardzhveladze N. I. (1989). Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noe sredoj [Personality and its interaction with the social environment] Tbilisi : Mecniereba, 206 s.
12. Chuxrij I. V., Mochikina I. V. (2018). Psy`xologichni osobly`vosti social'no-psy`xologichnoyi adaptaciyi molody`x lyudej z obmezhenyamy` funkciy oporno-rukovogo aparatu [Psychological features of social and psychological adaptation of young people with limitations of musculoskeletal functions] Naukovy'j visny`k Xersons'kogo derzhavnogo universy'tetu. Seriya «Psy`xologichni nauky`. Xerson : Vy`d-vo XDU, Vy`pusk 2. Tom 2. S. 180-184.
13. SHtem V. (1998). Differencial'naya psihologiya i ee metodologicheskie osnovy [Differential psychology and its methodological foundations]. M. : Nauka, 336 s.

Представлено проблему изучения психологических особенностей самооотношения у мужчин среднего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата различных нозологических форм. Показано, что потеря физического здоровья, нарушение двигательных функций являються доминирующими факторами заниженной самооценки, самоуважения и самопринятия. Результаты эмпирического исследования показали, что самооотношение у мужчин с травмами различных отделов позвоночника имеет свои особенности. Мужчины с травмами шейного отдела более уверены в себе, ожидают от окружающих более позитивного отношения за счет своей большей мобильности. Мужчины с травмами поясничного отдела более склонны к самообвинению и закрытости. Для представителей обеих групп характерны внутренняя конфликтность, занижение своих достижений и возможностей. Сделан акцент на необходимости внедрения в систему реабилитации людей с инвалидностью практик психологической помощи.

Ключевые слова: самооотношение, люди с инвалидностью, нарушения опорно-двигательного аппарата, самообвинение, внутренняя конфликтность.

The article presents the problem of studying the psychological features of self-esteem in middle-aged men with musculoskeletal disorders. The limited empirical data concerning the study of self-esteem of persons with musculoskeletal disorders due to injuries, ie acquired, comparison of self-assessment with regard to different forms of nosology, necessitates this type of study. The purpose of the article is to compare the empirical indicators of the components of self-assessment in men with disorders of the cervical and lumbar spine. It was found that the loss of physical health, impaired basic motor functions are the dominant factors in lowering self-esteem, especially difficult for a man is the loss of mobility and ability to perform "male" function, be a "protector", "breadwinner" for loved ones. Non-acceptance of one's own "I", due to physiological problems, creates internal contradictions, the inability to achieve the formed ideal in society. The study using the methods of S. Panteleev and V. Stolin revealed that the representatives of both groups ("necks" and "spikes") have differences in the manifestation of the components of self-composition, which is associated with the impossibility of free movement and lack of social mobility. Men who have limited lower limb movements and are confined to a wheelchair are more prone to self-blame, secrecy, and internal conflict. Although men who have disorders of the cervical spine have problems with fine motor skills, hand movements, they are still more confident, and expect a positive attitude from others. But despite the diagnoses, all men are characterized by internal conflict, doubts about their abilities and achievements. The results of the pilot study can be used to develop rehabilitation programs, which should include methods and techniques of psychological support aimed at correcting the components of self-esteem with an emphasis on the preserved functions of the musculoskeletal system and strengthening men's internal resources.

Key words: self-esteem, a person with a disability, musculoskeletal disorders, self-blame, internal conflict.

УДК 159.942

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-267-270

Паламарчук Ольга Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор,
Короціньська Юлія Анатоліївна,
аспірант,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано технологію розвитку емоційної саморегуляції юнаків та запропоновано алгоритм просвітницьких і корекційних заходів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку – студентів вузів в умовах навчання та самостійної активності. Описана у статті технологія розвитку емоційної саморегуляції юнаків дає змогу не лише відслідковувати поєднаність самого процесу емоційної саморегуляції поведінки юнаків, а й дозволяє оцінити ступінь емоційної зрілості та рівень розвитку особистості юнака.

Ключові слова: емоційна саморегуляція, емоційна компетентність, емоційна стійкість, емоційна зрілість, емоційність, юнацький вік.

Постановка проблеми. Юнацький вік – це активний, але досить складний період, в процесі якого інтенсивно розвиваються фізичні і психічні властивості особистості, формується ставлення до себе та складаються перспективи власного життя. Ключову роль в даний період відіграє підтримка оточення та соціальне прийняття. Соціальні психологи відзначають, що емоційно нестійкі, неспокійні юнаки не користуються популярністю в соціальних групах (студентських, робочих колективах), адже вони або уникають контакту з іншими членами групи через невпевненість, недостатність комунікативних навичок, низьку стресостійкість, або, навпаки, проявляють нав'язливість та надокучливість у контактах з оточуючими. Саме юнацький вік є сензитивним до розвитку навичок емоційної саморегуляції, емоційної стійкості та самоконтролю. Фізіологічна база емоційно-вольової та когнітивної сфер розвинена на достатньому рівні, а рівень самоаналізу та рефлексії дозволяє спрямовувати власну активність відповідно до цілей та поставлених задач. Разом з тим, саме в юнацькому віці вплив емоцій на особистість та життєві орієнтири є чи не найважливішим, адже з'являються більш стійкі почуття, емоційне ставлення до явищ життя стає тривалішим і стійкішим, розширюється коло процесів соціальної дійсності і в цілому розширюється та поглиблюється спектр емоційних переживань. Основний вид діяльності осіб юнацького віку – навчально-професійна, успішність якої, в першу чергу, залежить від психоемоційної сфери. Не можна також ігнорувати вплив сучасної культури та науково-технічного прогресу на емоційний світ особистості юнака.

Вчені акцентують увагу на двох, на перший погляд, протилежних, але по суті взаємопов'язаних процесах – підвищення емоційної збудливості і поширення апатії серед молоді. Ці процеси дослідники пов'язують із масовим проникненням комп'ютерів в усі сфери нашого життя [1].

Отже, вікові особливості та мови сучасності ставлять перед юнаком непросте завдання – вміння керувати власними емоціями, бути продуктивним та соціально активним громадянином.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питаннями регулювання та управління емоціями займалися численні представники вітчизняної та зарубіжної психології, серед яких багато корифеїв психології та психотерапії, засновників власних теорій емоцій та психотерапевтичних шкіл. Ними було створено ряд технологій емоційної саморегуляції. Зокрема, Ф. Перлз, В. Франкл, З. Фрейд, А. Фрейд досліджували захисні механізми психіки, усвідомлення та відреагування емоцій. Стратегії подолання стресу вивчали Л. Анциферова, Ф. Березін, Р. Грановська, Н. Ейзенберг, Р. Лазарус, Д. Лібін, А. Лібіна, Р. Моос, І.Нікольська, Р. Фейбс, С. Фолкман, Дж. Шеффер.

Власне емоційну регуляцію, управління емоціями та емоційний інтелект в структурі особистості описали у своїх працях Є. Головаха, Є.Ільїн, Д. Карузо, П. Лафренє, Д. Мейер, Н. Паніна,

І. Переверзева, П. Селовей. А такі вчені як, В. Бройтгам, Ш. Бурн, Н. Гаранян, У. Ерхардт, І. Малкіна-Пих, А. Холмогорова, К. Хорні дослідили та описали наслідки деструктивного контролю емоцій та психоемоційні причини виникнення психосоматичних розладів.

Серед видатних психотерапевтів, які розробили концепції саморегуляції емоцій за допомогою різноманітних способів та технік варто виділити наступні імена: А. Адлер, А. Бек, Р. Бендлер, А. Елліс, Д. Гріндер (описали когнітивні методи подолання несприятливих емоцій); Р. Альберті, Дж. Вольпе, М. Еммонс, Т. Стемплфл (поведінкова терапія); Р. Деметер, Е. Джекобсон, Е. Куге, А. Лоуен, І. Павлов, К. Рудестам, І. Шульц (аутогенне тренування, емоційне відреагування засобами тілесно-орієнтованої та танцювально-рухової терапії); Дж. Альтшуллер, Л. Брусиловський (музична терапія), Г. Рубінштейн (сміхотерапія), Н. Лінде, Х. Льюїнер, Я. Обухов (емоційно-образна терапія та кататимно-імагінативна терапія).

Проте зарубіжні автори намагалися дослідити можливості впливу на емоційну сферу особистості, опираючись лише на один із аспектів прояву емоцій, здебільшого – фізичний та когнітивний, оминаючи особистісний аспект (крім представників психоаналізу) та власне емоційний. В той час як представники діяльнісної теорії робили акцент на конативних (довільних) та фізіологічних структурах особистості та зосереджували увагу лише на розвитку волі як головного стримуючого та рушійного факторі емоційної саморегуляції в процесі виконання діяльності.

З огляду на те, що особистість юнака вже не є лише біологічно обумовленою та всі структури особистості мають необхідний рівень розвитку, варто розглядати емоційну саморегуляцію юнаків – як цілісне явище, в якому задіяні усі компоненти (сфери) особистості: мотиваційно-потребова сфера особистості, ціннісно-емоційний сфера особистості, когнітивний сфера особистості, регулятивно-поведінковий сфера особистості, емоційно-характерологічна сфера особистості.

Мета статті: опис відомих науці підходів та технологій розвитку емоційної саморегуляції в юнацькому віці; розкриття принципів розвитку емоційної саморегуляції в юнацькому віці; опис 6-ти крокової технології розвитку емоційної саморегуляції в юнацькому віці.

Результати дослідження. Емоції – еволюційно більш ранній механізм регуляції поведінки, ніж розум. Тому вони знаходять свій прояв у більш спонтанних, простих шляхах вирішення життєвих ситуацій. Але не завжди ці способи є конструктивними та співвідносяться з потребами оточення. Саме тому, людина, яка не вміє керувати емоціями, вважається особистістю з недостатнім рівнем розвитку та соціальної адаптації. Тому виникає потреба формування у юнаків емоційної компетентності навичок емоційної саморегуляції, що, в свою чергу, сприятиме формуванню в них емоційної стійкості та емоційної зрілості. Тривалий час в прикладній психології емоційна саморегуляція зводилася до контролю над емоціями та їх

гальмування. Проте сучасні наковці та практики (практичні психологи, психотерапевти, клінічні психологи) все більше схилиються до думки, що регуляція емоцій – це усвідомлення своїх емоційних переживань з подальшим їх біологічно і соціально доцільним використанням для досягнення мети і задоволення потреби. В новому науковому вимірі регуляція емоцій розуміється як трансформація деструктивних емоцій в конструктивні, тобто перетворення емоцій, що перешкоджають діяльності та спілкуванню, в емоції, що сприяють продуктивному здійсненню поточної або майбутньої діяльності та спілкування [7].

Класифікацій способів регуляції емоцій існує небагато. Так, К. Ізард виділяє наступні способи регуляції емоційного стану: а) взаємодія емоцій – свідомо активація іншої емоції, протилежної пережитої, з метою придушення, зниження інтенсивності останньої; б) когнітивна регуляція – використання уваги і мислення для придушення небажаної емоції або контролю над нею; в) моторна регуляція – фізична активність, яка б знизилася інтенсивність емоційного переживання [3].

Авторка книги «Регуляція емоцій: тренінги управління почуттями і настроями» Ю. Саєнко пропонує об'єднати усі відомі прийоми емоційної саморегуляції у 3 групи методів:

- емоційне відреагування (вирішення проблеми, засоби арт-терапії, усвідомлення та проживання емоцій, вербалізація емоцій);
- емоційна трансформація (когнітивні техніки, спрямовані на зміну думок, переконань, образів, що виникають з приводу емоційогенних подій, без зміни їх причин);
- емоційне придушення (регуляція за допомогою іншої емоції, уваги і мислення, відволікання, перемикавання, моторна регуляція, фізична розрядка, релаксація, захисні механізми, вживання психоактивних речовин) [7].

Дослідники Е. Головаха та Н. Паніна вказують на значущість «принципу врівноваженості емоцій» в процесі емоційної саморегуляції. Також вони зазначають, що стійка емоційна врівноваженість як показник розумного управління емоціями не може бути досягнута тільки шляхом ситуативного контролю за переживаннями [1]. Деякими вченими емоційність розглядається як стійка риса особистості, пов'язана з її темпераментом. Відомий психофізіолог В. Небіліцин вважав емоційність одним з основних компонентів темпераменту людини і виділяв в ній такі характеристики, як вразливість (чутливість до емоційогенних впливів), імпульсивність (швидкість і необдуманість емоційних реакцій), лабільність (динамічність емоційних станів). Він виявив, що залежно від темпераменту людина з більшою або меншою інтенсивністю емоційно включається в різні ситуації [7].

Емоційність людини можна вважати постійною величиною, тоді як сила і тривалість емоційної реакції в кожній конкретній ситуації може істотно змінюватися в залежності від кількості емоційогенних ситуацій для конкретно взятої особистості. Прийнято вважати, що з віком емоційність значною мірою послаблюється. Та, найімовірніше, що з накопиченням життєвого досвіду, особистість проявляє менш інтенсивну реакцію. З віком людина поводить себе більш стримано, аніж в юності і внутрішні реакції стають менш помітними.

Крім того, чим вищий культурний рівень конкретно взятої особистості, тим більшу стриманість вона проявляє. І навпаки, некеровані пристрасті і бурхливі спалахи емоцій, звані афекти характерні для осіб з низьким рівнем загальної культури. В зв'язку з цим, Е. Головаха та Н. Паніна пропонують три наступних способи емоційної саморегуляції: розподіл емоцій (полягає в розширенні кола емоційогенних ситуацій, що призводить до зниження інтенсивності емоцій в кожній з них), зосередження (необхідний в тих обставинах, коли умови діяльності вимагають повної концентрації емоцій на чомусь одному, що має вирішальне значення в певний період життя) та перемикавання (пов'язаний з переносом переживань з емоційогенних ситуацій на нейтральні).

Виходячи з наукової позиції К. Ізарда про взаємодію трьох компонентів емоцій (моторного, когнітивного та власне

емоційного), ефективну емоційну саморегуляцію в даній статті розглядаємо як систему впливів на кожну з трьох вказаних сфер особистості. До моторної сфери відносяться психофізіологічні прояви виникнення та відреагування емоцій, тобто використання дихальних технік та технік рухової терапії, йоги, релаксаційних методів. До когнітивної сфери відносяться техніки усвідомлення та аналізу емоційних переживань. До емоційної сфери відносяться прийоми відреагування емоцій, зокрема, арт-терапія, символдрама, метафоричні асоціативні карти тощо. Дана концепція перекликається з теорією Ю. Саєнко про три групи методів емоційної саморегуляції (емоційне відреагування – психофізіологічний аспект, емоційна трансформація – когнітивний аспект та емоційне придушення – емоційний аспект).

Але вплив на вищевказані сфери неможливий без залучення мотиваційного та особистісного компонентів саморегуляції. Адже саме мотивація до емоційної саморегуляції та формування необхідних емоційно-характерологічних рис особистості юнака дозволяють сформувати свідомий та систематичний контроль над власними емоціями та потребу регулювати свій емоційний простір. Тому процес емоційної саморегуляції в юнацькому віці варто розглядати у взаємозв'язку усіх ключових сфер особистості: мотиваційно-потребової (ієрархія потреб особистості, переважаюча мотивація до успіху чи до уникнення невдач), ціннісно-емоційної (система цінностей та домінуючі емоції), когнітивної (рефлексія та самоаналіз емоцій), регулятивно-поведінкової (вольові процеси та система емоційного реагування) та емоційно-характерологічної (емоційні характеристики особистості, що сприяють або перешкоджають емоційній саморегуляції). Така структурна модель емоційної саморегуляції юнаків відображає не лише поетапність самого процесу емоційної саморегуляції поведінки юнаків, а й дає змогу оцінити ступінь емоційної зрілості та рівень розвитку особистості юнака. Впливаючи на усі 5 сфер особистості юнака можна зробити процес розвитку емоційної саморегуляції більш ефективним та стійким. Дана модель емоційної саморегуляції дає змогу розробити системний підхід до розвитку емоційної саморегуляції осіб юнацького віку в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Саме комплексний підхід варто розглядати найбільш дієвим, адже він дозволяє впливати на всі ключові сфери особистості юнака та сформувати необхідні емоційно-характерологічні риси особистості: емоційна компетентність, емоційна стійкість, емоційна зрілість тощо. Крім того, він допомагає отримувати зворотні зв'язок і відслідковувати дії юнаків в процесі корекційної роботи. Також дана програма відповідає важливим вікових особливостям юнаків: потреба в соціальних контактах та соціальному прийнятті, засвоєння інформації через навчання інших, залучення авторитетних осіб.

Системний розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку варто розглядати як комплекс систематичних методів впливу на емоційну сферу та особистість юнака, які включають в себе наступні 6 груп заходів.

1. Тренінг з оволодіння прийомами емоційної саморегуляції. В рамках тренінгу юнаки мають можливість засвоїти практичні техніки саморегуляції емоцій: м'язова релаксація, арт-терапевтичні прийоми, прийоми спрямованої візуалізації. Дана група методів спрямована на формування вміння керувати емоціями на 3-х рівнях: фізичному (релаксація), розумовому (усвідомлення) та власне емоційно-чуттєвому. В результаті очікується, що юнаки зможуть усвідомлювати власні емоції, їх ступінь та динаміку та застосовувати запропоновані техніки саморегуляції у своєму щоденному житті.

2. Самостійна щоденна робота з формування рефлексивності та емоційної саморегуляції. Дана форма роботи передбачає ведення «Щоденника саморегуляції», «Емоційного щоденника», фіксування «Шкали емоцій». Передбачається, що з використанням методів самоаналізу, юнаки зможуть відслідковувати джерело, динаміку та силу власних емоційних

станів та зменшувати їх негативний вплив на власну психіку та здоров'я.

3. Систематичні зустрічі з учасниками з метою моніторингу ефективності та систематичності виконання завдань. Дані зустрічі проходять у форматі групової психокорекції, групової дискусії, фокус-групи. Це дає змогу юнакам висловити власну позицію, обмінятися актуальними думками та переживаннями. А куратору проекту – відстежувати динаміку процесу розвитку емоційної саморегуляції та скеровувати діяльність учасників в необхідне русло.

4. Просвітницькі заходи із залученням фахівців з медицини, бізнесу та відомих особистостей метою яких є розширення уявлення юнаків про вплив емоцій на здоров'я, працездатність та самореалізацію. Тематика зустрічей: «Фізіологія емоцій», «Вплив емоцій на здоров'я», «Як керування емоціями допомагає досягти успіху?», «Емоційність: перевага чи перешкода?», «Емоції та спорт» тощо. В результаті очікується формування стійкої мотивації до емоційної саморегуляції та отримання позитивного підкріплення в даній темі («Вони змогли – отже, і я зможу»).

5. Лекторії для викладачів вузу щодо особливостей емоційної сфери осіб юнацького віку з метою надання соціально-психологічної підтримки. Метою даного програмного заходу є сприяння встановленню емоційного контакту викладачів зі студентами, профілактика конфліктів та непорозумінь в системі «викладач-студент» та створення атмосфери довіри та безпеки у стінах вузу. Забезпечення базових емоційних потреб особистості у безпеці та прийнятті сприятиме створенню довірливого середовища та мотивуватиме юнаків до саморозвитку. Крім того, це дає змогу викладачам відслідковувати емоційний стан студентів та надавати ефективний зворотній зв'язок як самим студентам, так і куратору проекту.

6. Просвітницькі заходи у форматі «рівний-рівному» для однолітків та студентів молодших курсів з метою актуалізації знань та закріплення практичних навичок емоційної саморегуляції.

Тематика заходів: «Психологія емоцій», «Як долати власні страхи?», «Що робити, коли відчуваєш гнів?», «Приручи емоцію», «В гармонії з собою та оточуючими» тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Юнацький вік – один із критичних періодів онтогенезу, оскільки він надзвичайно важливий для розвитку емоційної сфери особистості. Це доволі стресовий період, адже юнак має не лише соціалізуватися в групі та проявити своє Я, а й формувати плани на майбутнє, слідувати власним цілям та, в той самий час, відповідати очікуванням оточення.

В сучасній психології існує ціла низка технологій емоційної саморегуляції юнаків, які успішно себе зарекомендували. Проте, здебільшого, описані теорії стосуються одного з аспектів емоцій чи особистості. І лише в останні десятиліття в наукових колах з'явився системний погляд на емоційний світ особистості та на емоційну саморегуляцію. Емоційна саморегуляція – це багатоаспектний процес, що охоплює декілька сфер особистості (фізичну, емоційно-вольову, когнітивну, особистісну) та пов'язаний з темпорально-характерологічними характеристиками особистості. Зокрема, з емоційністю, емоційною компетентністю, емоційною стійкістю, емоційною зрілістю.

Емоційно компетентні та зрілі особи юнацького віку, що ефективно застосовують прийоми емоційної саморегуляції, здатні скеровувати власні дії та підпорядковувати їх необхідним цілям. Це дозволить зменшити відсоток емоційних розладів та дезадаптації серед молоді, що, в свою чергу, сприятиме формуванню емоційно зрілого та емоційно стійкого суспільства.

Описана технологія емоційної саморегуляції в юнацькому віці розглядається у взаємозв'язку усіх ключових сфер особистості: мотиваційно-потребової, ціннісно-емоційної, когнітивної, регулятивно-поведінкової та емоційно-характерологічної. Запропоновано 6-ти кроковий алгоритм просвітницьких та корекційних заходів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку.

Список використаних джерел

1. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. К.: Политиздат Украины, 1989.
2. Иванова С.П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды в ранней юности и молодости. *Вестник Псковского государственного университета*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2009. Режим доступа: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_14.pdf
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2003.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002.
5. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Общ. ред. О.В.Овчинниковой. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
7. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. СПб.: Речь, 2010.
8. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 83-93.

References

1. Golovaha E.I., Panina N.V., 1989. Psihologija chelovecheskogo vzaimoponimaniya [Psychology of human understanding]. K: Politizdat Ukrainy.
2. Ivanova S.P., 2009. Psihologicheskaja ustojchivost' lichnosti kak faktor protivodejstviya negativnym vlijenijam social'noj sredy v rannej junosti i molodosti [Psychological stability of the individual as a factor in counteracting the negative influences of the social environment in early adolescence and youth]. Bulletin of Pskov State University. Series: Social Sciences and Humanities. Retrieved from: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_14.pdf
3. Izard K. Je., 2003. Psihologija jemocij [Psychology of emotions]. Saint Petersburg: «Pyter»
4. Il'in E.P., 2002. Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: «Pyter»
5. Nebylicyn V.D., 1976. Psihofiziologicheskie issledovaniya individual'nyh razlichij [Psychophysiological studies of individual differences]. Moscow.
6. Rejkovskij Ja., 1979. Jeksperimental'naja psihologija jemocij [Experimental psychology of emotions]. Total ed. OV Ovchinnikova. Moscow: Progress.
7. Saenko Ju.V., 2010. Reguljacija jemocij: treningi upravlenija chuvstvami i nastroenijami [Regulation of emotions: trainings of management of feelings and moods]. Saint Petersburg: Rech'.
8. Saenko Ju.V., 2010. Tehniki i priemy reguljacji jemocij [Techniques and methods of emotion regulation. Questions of psychology]. Questions of psychology, 3, p. 83-93.

В статті обоснована технологія розвитку емоціональної саморегуляції юнашій та пропонується алгоритм просвітницьких і корекційних заходів, спрямованих на розвиток емоціональної саморегуляції у осіб юнашеского віку - студентів вузів в умовах навчання і самостійної активності. Описана в статті технологія розвитку емоціональної саморегуляції юнашій

позволяет не только отследить поэтапность самого процесса эмоциональной саморегуляции поведения юношей, но и позволяет оценить степень эмоциональной зрелости и уровень развития личности молодого человека.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, эмоциональная компетентность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость, эмоциональность, юношеский возраст.

In the article, the technology of development of emotional self-regulation of young people in the process of studying at university is grounded. The described technology of emotional self-regulation at a young age is considered in the interrelation of all key spheres of personality: motivational and requirement (hierarchy of personality needs, prevailing motivation for success or avoidance of failure), value-emotional (value system and dominant emotions), cognitive (reflection and self-analysis of emotions), regulatory-behavioral (volitional processes and system of emotional response) and emotional-character character (emotional characteristics of the personality that promote or impede emotional self-regulation). The algorithm of educational and corrective measures aimed at the development of emotional self-regulation in young people - university students in terms of learning and independent activity is proposed. The first stage in the implementation of this technology is a series of educational and corrective actions, the purpose of which is to master the techniques of emotional self-regulation by young people for their independent use. The second stage is the direct daily work of the youth and the recording of the results of using the techniques of emotional self-regulation. The third stage is meetings with project participants to monitor the efficiency and regular performance of tasks. The fourth stage involves educational activities involving experts, which will contribute to the formation of the motivational component of emotional self-regulation. The fifth stage is a psychological lecture for university teachers on the peculiarities of the emotional sphere of adolescents, the purpose of which is to provide timely social and psychological support. Finally, the final sixth stage remains peer-to-peer educational activities undertaken by project participants for peers and undergraduate students to actualize knowledge and reinforce the practical skills of emotional self-regulation.

Key words: emotional regulation, emotional competence, emotional stability, emotional maturity, emotionality, adolescence.

УДК 159.947.24:17.022.1:378.011.3-057.87(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-270-273

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
orcid id 0000-0002-3702-8029
Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачєво

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Мета представлено дослідження полягає в емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку цінностей життєвих перспектив студентів. Проведений кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних довів взаємозалежність тривожності, рефлексивності, самоставлення та ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, що мають певний вплив на узгодження життєвих перспектив юнаків. Факторний аналіз дозволив виокремити фактори розвитку ціннісної сфери студентів: «соціальність»; «Я - концепція»; «ауторефлексія»; «екстернальність». Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація корекційної програми, яка буде спрямована на розвиток виокремлених факторів, що детермінує розвиток всієї системи цінностей життєвих перспектив студентів.

Ключові слова: професійне навчання, детермінація, ціннісна сфера, психодіагностичні методи, корекційна програма.

Постановка проблеми. Сьогодні соціальні, економічні та політичні трансформації зумовлюють ґрунтовні суспільні зміни. Важливе місце у зазначеній проблемі посідає дослідження змін суспільної свідомості, тобто змін ціннісних парадигм у бік усвідомлення пріоритетів життєвих перспектив. Саме цінності спрямовують особистість будувати свій соціально привабливий світ, виходячи за межі звичайного стереотипного. Ціннісна свідомість творить власний світ, світ емоційних переживань, ціннісних образів, життєвих перспектив. У ціннісній формі людина суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнюючи її, наділяючи людськими смислами.

Проблема планування свого майбутнього стає особливо актуальною і визначає думки і переживання особистості саме у студентські роки. Це пов'язано з тим, що саме у цей період на людині лежить відповідальність не тільки за формування власного смислового визначення, але і за його реалізацію. Таким чином, проблема формування життєвих перспектив у особистості, яка здобуває свій фах, має велике значення для психології.

Сьогодні маємо мінливий світ: змінюються цінності, з'являються нові потреби, інтереси, а деякі потреби зникають; змінюються соціальні контакти, їх зміст, їх особливості та види; з'являються нові професії, видозмінюються старі, є професії, які об'єднуються, є професії, які зникають. Все це актуалізує проблему розвитку особистості, її самореалізації, вимагає від особистості планування свого майбутнього, корекції своїх дій, вчинків, поведінки, узгодження своїх планів з інтересами, нахилами та соціальними умовами. Процес компетентнісного професійного навчання у вищих закладах освіти повинен формувати у студентів

не тільки «hard skills», але саме і «soft skills». Причому, саме цінності активізують пізнавальну, професійну та особистісну активність індивіда, яка є основою «soft skills». Отже, вирішальним у процесі розвитку особистості спеціаліста, який здобуває свій фах, є процес формування його системи цінностей життєвих перспектив [1].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Активні пошуки свого місця в житті, планів на майбутнє на основі визначення покликання – все це й створює особливу соціальну ситуацію формування особистості у даний віковий період [2]. Багатогранні аспекти юності знайшли своє відображення у працях багатьох видатних психологів, а саме С. Холла, Е. Шпрангера, Ш. Бюллер, К. Левіна, Ж. Піаже, Е. Еріксона, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Д. Ельконін, Л. Божович розглядають даний період з точки зору зміни соціальної позиції особистості.

Проблема формування ціннісних орієнтацій як змістовної основи життєвої перспективи в юності розглядалася багатьма дослідниками в різних аспектах: зміст ціннісних орієнтацій і ступень сформованості їх структури; умови та загальні особливості їх формування; вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення.

Життєві цінності існують у двох площинах, які пов'язані динамічними взаємозв'язками. Цими площинами є стержневі життєві цінності, особистісні смисли життєвих ідеалів (бажане), і все, що є безпосередньо доступним і пов'язаним із реалізацією конкретних цілей, які легко досягаються (доступне). Усвідомлення співвідношення цих двох площин - бажаного і доступного - впливає на становлення життєвої перспективи в ранній юності. Розходження

між бажаним і доступним, особливо в період виникнення й становлення життєвої перспективи, може дезгармонізує впливати на цей процес. Саме тому, проблема співвідношення бажаності і доступності життєвих цінностей в уявленні студентів при побудові ними життєвої перспективи вбачається нами особливо актуальною.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали науково-психологічні положення про сутність і закономірності становлення особистості в ранньому юнацькому віці (Л. Виготський, Л. Божович, І. Кон, І. Дубровіна та ін.); становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого „Я” (В. Бойко, І. Кон, А. Варга, П. Якобсон та ін.); становлення особистості в юнацькому віці (С. Холл, К. Левін, Е. Шпрингер, Ж. Піаже, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Божович, О. Леонтьєв, Д. Ельконін).

Вітчизняні науковці ґрунтовно досліджували проблему професійного становлення, формування життєвих перспектив щодо професійної самореалізації Н. Мосол [3] та професіогенезу В. Панок [4], Н. Пов'якель [5], Т. Титаренко [6, с.21-23], Н. Чепелева [7, с.102-108]). Пошук цінностей, особливо для молодого покоління, є не простою проблемою. Л. Романок стверджує, що соціальна валідність особистості залежить від ступеня засвоєння нею моральних цінностей [8, с.440-445]. Узагальнюючи відмітимо, що у психологічній літературі недостатньо даних про те, який вплив здійснює навчально-професійний процес вузу на формування системи цінностей життєвих перспектив.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку цінностей життєвих перспектив студентів. Для вирішення поставлених завдань дослідження був використаний комплекс методів: аналіз та узагальнення наукових літературних джерел; психодіагностичні методи; кількісний аналіз даних за допомогою методів математичної статистики.

Результати дослідження. Дослідно-експериментальна робота спрямовувалася на здійснення аналізу психологічних особливостей формування життєвих перспектив студентів. Вибірку досліджуваних склали студенти першого курсу Мукачівського державного університету в кількості 180 осіб. У дослідженні використані наступні методики: методика оцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілберга, Ю. Ханіна); психодіагностична методика виявлення індивідуальної міри рефлексивності А. Карпова; тест-опитувальник самоставлення В. Століна, С. Пантелєєва; методика виявлення ціннісних орієнтацій (М. Рокіч). Отриманий емпіричний матеріал слугував базою для подальшого статистичного аналізу, який було здійснено за допомогою програмного забезпечення SPSS v.21.

Успішно сформувані професійні плани в майбутніх фахівців можливо шляхом залучення їх у психокорекційну програму, яка ґрунтується на розвитку їх цінностей. Для виокремлення тригерів, на які буде направлена корекційна програма, необхідно використати факторний та кореляційний аналіз [9, с.59-63]. Даний аналіз дозволив зробити висновки стосовно взаємозв'язків і тенденцій цінностей молоді, тобто щодо психологічних особливостей розвитку ціннісних орієнтацій студентів. Емпіричною базою математично-статистичного аналізу слугували показники шкал методик, які застосовані у процесі дослідження: особистісна та ситуативна тривожність (методика оцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності), рефлексивність (методика рефлексивності), закритість,

самовпевненість, самоуправління, віддзеркалене самоставлення, самоцінність, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність та самозвинувачення (опитувальник самоставлення), інструментальні та термінальні цінності (методики виявлення ціннісних орієнтацій).

Кореляційний аналіз дав змогу виокремити та проаналізувати компоненти цінностей студентів та їх детермінацію певними особистісними характеристиками: тривожністю, рефлексивністю, самоставленням (значущі на рівні менше 0,05). Доведено взаємозалежність тривожності, рефлексивності, самоставлення та ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, що мають певний вплив на узгодження життєвих перспектив юнаків. Виокремлено ряд важливих кореляційних зв'язків, причому деякі з отриманих кореляцій спостерігаються у межах однієї методики, інші – є абсолютно очевидними відповідно до сучасних психологічних досліджень. Тому, свою увагу ми зосередили на аналізі саме тих кореляційних зв'язків, які були достатньо неочікуваними. Вважаємо, що саме вони складатимуть психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій у студентів-першокурсників. А саме.

Діагностовано негативний зв'язок між шкалами:

– життєвої мудрості і любові (-0,429). Вважаємо це певним підтвердженням сміливих поглядів ряду вчених, які розглядають феномен любові як ірраціонального, не конструктивного переживання, яке віддаляє суб'єкт від раціональності;

– матеріального забезпечення і творчості (-0,441). Вважаємо, що розуміння даного зв'язку детерміновано уявленням про творчість як пошукову активність з встановлення нових зв'язків і відношень задля вирішення нагальних життєвих потреб низького рівня;

– вихованості і широти поглядів (-0,393). Даний зв'язок дає підстави передбачати, що у студентів вихованість є обмежуючим фактором пізнання оточуючого світу. Даний результат вважаємо актуалізує проблему пошуку оптимального балансу виховання, можливість свободи пошуку себе з однієї сторони та успішної соціалізації і засвоєння навиків соціальної взаємодії – з іншої.

Цікавими позитивним зв'язком характеризуються шкали творчості та сміливості у відстоюванні думки (0,426). Це пояснюватись впевненістю у незалежності мислення, відсутності конформності, відчуття власних логічно-обґрунтованих переконань і бачень оточуючого світу, яке надає впевненість у власних судженнях, а творчість саме і є драйвером забезпечення даної пошукової активності.

Для вирішення поставленого завдання використано факторний аналіз, який дав змогу виділити шкали, які мають найбільші факторні навантаження. У результаті отримано 5-ть факторів (п'ять важливих груп психологічних особливостей розвитку ціннісних орієнтацій першокурсників). Статистичний аналіз підтверджує, що дані фактори є найбільш стабільними і такими, які «пояснюють» 39% дисперсії. Констатуємо, що факторні навантаження видобутих факторів є високими: 9,5%, 8,6%, 8%, 6,5% та 6,4% відповідно для 1-го - 5-го факторів, що дозволяє нам зробити висновок не тільки про рівнозначність факторів, але і про якісні результати фактичної факторизації. Розглянемо аналіз розподілу за факторами: первинні власні значення, суми квадратів факторних навантажень для видобутих факторів та суми квадратів факторних навантажень після обертання необхідний для визначення частки дисперсії, що «пояснюються» виокремленими факторами (таблиця 1).

Таблиця 1

Компоненти сумарної дисперсії для виокремлених 5-ти факторів

Фактор	Початкові власні значення			Суми квадратів факторних навантажень для видобутих факторів			Суми квадратів факторних навантажень після обертання		
	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %
1	4,627	9,640	9,640	4,627	9,640	9,640	4,600	9,584	9,584
2	4,325	9,009	18,649	4,325	9,009	18,649	4,136	8,617	18,201

Продовження таблиці 1

3	3,83	7,978	26,627	3,83	7,978	26,627	3,82	7,966	26,167
4	3,190	6,646	33,273	3,190	6,646	33,273	3,131	6,523	32,690
5	2,802	5,838	39,111	2,802	5,838	39,111	3,082	6,421	39,111

Отримано наступний розподіл факторів.

1. Фактор «Соціальність» (9,58% дисперсії), у який увійшли наступні показники: замкнутість, здоров'я, наявність друзів, щастя інших. Даний фактор є найбільш протирічним і еклектичним.

2. Фактор «Я-концепція» (8,62% дисперсії). У фактор увійшли показники: самовпевненість, відображення самовідношення, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, ретельність. Даний фактор достатньо чітко виділив компоненти Я-концепції особистості, шкали компонування у цей детермінант нашого об'єкту дослідження, що є цілком очікуваним і підтверджено не тільки теоретичними концепціями, а і дослідженням ряду вчених.

3. Фактор «Саморозвиток» (7,96% дисперсії) включає показники: самокерівництво, самоприйняття, розвиток, воля, впевненість в собі, тверда воля. Саме саморозвиток і здатність до самоопанування є детермінуючими для будь якого особистісного становлення і росту. Показники саморозвитку майже у рівній і сильній мірі склали даний фактор.

4. Фактор «Ауторефлексія» (6,52% дисперсії) включає показники: ситуативна тривожність, особиста тривожність, рівень розвитку рефлексивності, незалежність. У даний дещо еклектичний фактор увійшли показники тривожності та рефлексивності і пояснюються нами як здатність як до переживання себе, як особистості, так і власних вчинків, дій по відношенню до оточуючого середовища. Це є потужним драйвером не тільки особистісного становлення, але і знаходження себе.

5. Фактор «Екстернальність» (6,42% дисперсії) включає показники: активне діяльне життя, матеріальне забезпечення, ефективність у справах. Є найбільш побутово-матеріальним фактором, що спрямовує особистість діяти у оточуючому формально-реальному середовищі. Є важливим інструментом здатності до забезпечення себе високою якістю життя, незалежністю від батьків, мотивацією до самостійності з однієї сторони, та оцінкою успіху і соціальної позиції виключно через матеріальні накопичення – з іншої.

Дані фактори повинні стати основою подальшої розвивальної роботи. Адже впливаючи на ці згруповані особливості ми зможемо скорегувати систему ціннісних орієнтацій студентів. Подальша наша корекційна робота заснована саме на підставі факторного аналізу через побудову та апробацію програми цілеспрямованого впливу на узгодження життєвих перспектив

Висновки і перспективи подальших досліджень. У дослідженні розглянуто проблема формування ціннісних орієнтацій як змістовної основи життєвої перспективи студентів-першокурсників. Дослідно-експериментальна робота спрямовувалася на здійснення аналізу психологічних особливостей цього процесу. Проведений статистичний аналіз отриманих емпіричних даних виокремив взаємозв'язки, тенденції та

психологічні особливості цінностей студентів.

Кореляційний аналіз дав змогу виокремити та проаналізувати компоненти цінностей студентів та їх детермінацію певними особистісними характеристиками: тривожністю, рефлексивністю, самоставленням. Доведено взаємозалежність тривожності, рефлексивності, самоставлення та ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, що мають певний вплив на узгодження життєвих перспектив юнаків. Виокремлено ряд важливих кореляційних зв'язків. Діагностовано негативний зв'язок між шкалами: життєвої мудрості і любові; матеріального забезпечення і творчості; вихованості і широти поглядів. Цікавими позитивним зв'язком характеризуються шкали творчості та сміливості у відстоюванні думки.

За факторним аналізом виділено, названо та інтерпретовано 5 факторів розвитку ціннісної сфери студентів разом з деякими їх корелятами. Статистичний аналіз підтверджує, що дані фактори є найбільш стабільними і рівнозначними. Отримано наступний розподіл факторів.

Фактор «Соціальність» характеризує вміння соціалізуватися, тобто вміння спілкуватися, встановлювати соціальні контакти. Даний фактор включає показники шкал: замкнутість, наявність друзів, щастя інших.

Фактор «Я - концепція» характеризує особистісні якості які і формують «Я - концепцію». У фактор увійшли показники: самовпевненість, відображення самовідношення, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, ретельність.

Фактор «Саморозвиток» характеризує прагнення до власного розвитку і здатності до самоуправління. Даний фактор включає показники шкал: самокерівництво, самоприйняття, розвиток, воля, впевненість в собі, тверда воля.

Фактор «Ауторефлексія». Даний фактор включає показники шкал: ситуативна тривожність, особиста тривожність, рівень розвитку рефлексивності, незалежність. Дані шкали (тривожності та рефлексивності) характеризують здатність юнака до переживання себе, як особистості, до самостійності та аналізу власних вчинків, дій по відношенню до оточуючого середовища.

Фактор «Екстернальність» характеризує дії в оточуючому формально-реальному середовищі, здатність до забезпечення себе відповідною якістю життя, незалежністю від батьків, мотивацією до самостійності з однієї сторони, та оцінкою успіху і соціальної позиції виключно через матеріальні накопичення – з іншої. Даний фактор включає показники шкал: активне діяльне життя, матеріальне забезпечення, ефективність у справах.

Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація корекційної програми, яка буде спрямована саме на розвиток виокремлених факторів, які, вважаємо, і детермінують розвиток всієї системи цінностей життєвих перспектив студентів.

Список використаних джерел

1. Щербан Т. Д. (2016) Сучасні психологічні технології підготовки фахівця. Інноваційні методи психолого-педагогічної практики у світлі євроінтеграційних процесів України : Міжнародна психолого-педагогічна конференція (14-15 квітня 2016 р.). Берегове. С. 52-60.
2. Щербан Т. Д. (2016) Проблеми професійного становлення молодого спеціаліста. Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя : збірник наукових статей. Луцьк : Вежа-Друк. С. 377-382.
3. Мосол Н.О. (2009) Формування особистісної готовності до вибору професії психолога: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07; Київ. 20 с.
4. Панок В. Г. (1998) Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. Практична психологія та соціальна робота. № 4,5.
5. Пов'якель Н.І. (2008) Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: [монографія]. Вид. 2, випр. і доп. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 298 с.

6. Титаренко Т.М. (2003) Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. Практична психологія та соціальна робота. № 4. С. 21-23.
7. Чепелева Н.В. (1997) Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога. Практична психологія: теорія, методи, технології. Київ: Ніка-Центр. С. 102-108.
8. Романюк Л. В. (2009) Дослідження цінностей в моніторингу якості вищої освіти: засоби, технології та перспективи. Вища освіта України. Дод. 4, Т. IV(16). С. 440-445.

References

1. Shcherban, T.D. and Hoblyk, V.V. (2016) [Modern psychological technologies of specialist training] Suchasni psykhologichni tekhnolohiyi pidhotovky fakhivtstva. Innovaciini metody psyhologo-pedagogichnoyi praktyky u svitli yevrointegracijnyh procesiv Ukrayiny` : Mizhnarodna psyhologo-pedahohichna konferencia (Berehove, April 14-15 kvitnia 2016 r.), Berehove. S.52-60
2. Shcherban, T.D. and Shcherban, H.V., (2016) [Problems of professional development of young specialist] Problemy profesijnogo stanovlennya molodoho spetsialista. Osobystist u socialnomu, vikovomu ta klinichnomu vymiri suchasnoho zhyttia : zbirnyk naukovykh statei. Lutsk. Vezha - Druk S. 377-382.
3. Mosol, N.O. (2009) [Formation of personal readiness to choose the profession of psychologist] Formuvannya osobystisnoyi hotovnosti do vyboru profesiji psykhologa: avtoref. dis. ... kand. psyhol. n. Kyiv.22 s.
4. Panok, V.H. (1998) [Conceptual approaches to personality formation of practicing psychologist] Kontseptual'ni pidkhody do formuvannya osobystosti praktykuyuchoho psykhologa. Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota. № 4,5.
5. Pov'yakel', N.I. (2008) [Professional psychogenesis of the thinking of a psychologist-practitioner in the higher education system] Profesiohenez myslennya psykhologa-praktyka v systemi vyshchoyi shkoly. Vyp. 2, vupr. i dop. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov.298s.
6. Tytarenko, T.M. (2003) [Life claims and professional development of the personality of a practical psychologist] Zhyttyevi domahannya i profesijne stanovlennya osobystosti praktychnoho psykhologa. Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota. № 4, S. 21-23.
7. Chepeleva, N.V. (1997) [The processes of understanding and interpretation in the activities of a practical psychologist]. Protsessy ponymannya u ynterpretatsyyi v deyatel'nosti praktycheskoho psykhologa. Praktychna psykhologhiia: teoriia, metody, tekhnolohii. Kyiv: Nika-Tsentr. S. 102-108.
8. Romanyuk, L.V. (2009) [Values research in monitoring the quality of higher education: tools, technologies and perspectives] Doslidzhennya tsinnostey v monitorynhu yakosti vyshchoyi osvity: zasoby, tekhnolohiyi ta perspektvy. Vyshcha osvita Ukrainy. Dod. 4.T. IV(16), S.440-445.

Цель представленного исследования заключается в эмпирическом исследовании психологических особенностей развития ценностей жизненных перспектив студентов. Проведенный корреляционный анализ полученных эмпирических данных доказал взаимозависимость тревожности, рефлексивности, самоотношения и ценностных ориентаций в юношеском возрасте, имеющих определенное влияние на согласование жизненных перспектив юношей. Факторный анализ позволил выделить факторы развития ценностной сферы студентов: «социальность»; «Я - концепция»; «Ауторефлексия»; «Экстернальность». Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация коррекционной программы, которая будет направлена на развитие выделенных факторов что детерминирует развитие всей системы ценностей жизненных перспектив студентов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, детерминация, ценностная сфера, психодиагностические методы, коррекционная программа.

The problem of planning the future is especially relevant for the individual during student years. During this period a person is responsible not only for the formation of own semantic definition, but also for its implementation. The process of competent vocational training in higher education institutions should form "soft skills". Values activate the cognitive, professional and personal activity of the individual, which is the basis of "soft skills". Therefore, the decisive process in the development of the personality of a specialist getting specialty is the process of forming the system of values. The problem of the formation of value orientations as a meaningful basis of life perspective in adolescence has been considered by many researchers. There is not enough information in the psychological literature about the influence of the educational-professional process at the university on the formation of the system of life values. The purpose of the study is to empirically study the psychological development of value features by students. To solve the objectives there have been used: psycho-diagnostic methods; methods of mathematical statistics. The statistical analysis of the empirical data highlighted the relationships, trends and psychological characteristics of students' values. Correlation analysis made it possible to identify and analyze components of students' values and their determination by personal characteristics: anxiety, reflexivity, self-esteem. The interdependence of anxiety, reflexivity, self-esteem and value orientations in adolescence, which have some influence on the reconciliation of life prospects of the young have been proved. We have diagnosed negative relations between: life wisdom and love; material support and creativity; upbringing and breadth of views. Factor analysis has identified names and interpreted the factors in the development of students' value sphere. Statistical analysis confirms that these factors are the most stable and equivocal. The prospect of further research is the development and validation of a correction program that will focus on the specific factors that determine the development of the entire system of students' values regarding their life prospects.

Key words: vocational training, determination, value sphere, psychodiagnostic methods, correction program.

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.923

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-274-276

Алмашій Іван Іванович,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗАГАЛЬНОУНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СЕМІНАРІВ

В статті розглянуто поєднання соціально-психологічних характеристик екологічної складової наукових загально університетських семінарів. Проведення науково-практичних семінарів розглянуто з впровадженням наступних соціально-психологічних функцій екосоціалізації: екологічна адаптація, екологічна актуалізація, активізація екологічної діяльності. Вказано на те, що центричною характеристикою екологоприйнятного стилю життєдіяльності суспільства є поняття екологічна культура, яка окреслює форму такого стилю життєдіяльності та є рушійною (основною) силою у прийнятті рішень щодо взаємодії у системі «Людина-Природа».

Ключові слова: науково-практичний семінар, екологічна культура, освіта, навчання.

Постановка проблеми. Наукова робота студентів та молодих учених, насамперед спрямована на покращення життя окремої людини та суспільства загалом. Передумовами виникнення і розвитку нової галузі міждисциплінарних наукових знань можна вважати три об'єктивних реальності: ринок, підприємництво і відносини між державою та особистістю. Оскільки реалізація вмінь і навичок економічної психології відбувається не лише в системі «Людина-Людина», а і в системі «Людина-Природа», то ж актуальним, на нашу думку, є організація науково-практичних семінарів зі студентами, в процесі фахової підготовки, з дотриманням принципу природоцентризму.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичні основи феномену екологічної культури знаходимо у працях В. Логвиненко. Особливості формування екологічної культури молоді висвітлено у наукових доробках С. Дерябо, І. Зверєва, Б. Ліхачова, В. Панова, В. Ясіна. Проблеми екологічного виховання молоді у працях Я. Гаць, В. Хвіст, О. Дідков. На важливості використання інформаційних технологій у процесі формування екологічної культури молоді наголошує І. Роберт.

Мета статті: розглянути соціально-психологічну характеристику екологічної складової загальноуніверситетських заходів.

Результати дослідження. Центричною характеристикою екологоприйнятного стилю життєдіяльності суспільства є поняття «екологічна культура», яка окреслює форму такого стилю життєдіяльності та є рушійною (основною) силою у прийнятті рішень щодо взаємодії у системі «Людина-Природа». В контексті нашого дослідження екологічну культуру розглядаємо як окрему галузь людської духовності, пізнання та практики, яка визначає характер та способи відносин людини з природою.

Науковці зазначають, що культура екологічна – це культура всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи; складається із знання та розуміння екологічних нормативів, усвідомлення необхідності їх виконання, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробки природоохоронних заходів та безпосередньої участі в їх проведенні. Вона є складовою частиною світової культури, в якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочатись з дитинства, одночасно з засвоєнням положень загальної культури [2, с. 255].

Основою екологічно відповідного стилю життєдіяльності людини в суспільстві нами виокремлені наступні елементи:

- змістовний;
- ціннісний;
- моделювання природовідповідної діяльності.

Проілюструємо особливості формування еколого-відповідного стилю життєдіяльності майбутніх фахівців, на прикладі Мукачівського державного університету. Як показує практика, одним з найефективніших наукових заходів у ЗВО є організація та проведення науково-практичних семінарів. Варто зазначити, що до проведення таких заходів долучається товариство студентів та молодих вчених «Наука майбутнього» Мукачівського державного університету. Своім завданням НТ «Наука майбутнього» вбачає:

- залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи та створення умов для розкриття їх наукового і творчого потенціалу;
- організація та розвиток співробітництва з іншими ЗВО, науковими установами та організаціями, міжнародного наукового і культурного співробітництва;
- надання інформаційної та іншої допомоги студентам, аспірантам, докторантам і молодим ученим МДУ в проведенні наукових досліджень;
- сприяння фаховому працевлаштуванню студентів та аспірантів, розвитку молодіжних наукових ініціатив;
- сприяння представленню, захисту і реалізації професійних, інтелектуальних, юридичних і соціально-побутових прав та інтересів студентів, аспірантів та молодих вчених, тощо [4].

При організації та проведенні науково-практичних семінарів щодо реалізації механізмів еколого-соціальної регуляції та екологічно відповідної поведінки майбутніх фахівців увага зацентована на:

- встановленні та підтримці соціальних зв'язків як в навчальному процесі, так і поза ним, згуртуванні навколо наукової ідеї та її спільному опрацюванні з використанням сучасних комунікаційних платформ;
- створенні екологічних навчальних програм, в яких презентуються екологічні моделі взаємодії «Природа-Людина» в різних наукових напрямках;
- формуванні екологічної свідомості та екологічної культури через прийняття екологічно відповідних норм, правил та завдань.

Науково-практичні семінари проводяться з дотриманням соціально-психологічних характеристик групи: екологічна спрямованість групи; організованість групи; психологічний клімат групи; референтність; інтелектуальна активність і комунікабельність; емоційна комунікабельність; волюва комунікабельність. [3, с. 141]

Окрім того в Мукачівському державному університеті науковим товариством «Наука майбутнього» проводяться науково-практичні семінари з напрямів дослідження екологічної психології, екологічної освіти та екологічного виховання, екологоорієнтованих

сучасних технологій. Проілюструємо їх детальніше.

1. Тема заходу: «Соціальний медіамакетинг в освіті». Кількість учасників: близько 50 осіб. Мета проведення заходу: семінар присвячено розгляду інструментарію соціального медіамакетингу, який може бути використаний у системі освіти. Питання до обговорення: теоретичні основи соціального медіамакетингу; соціальний медіамакетинг у вищій школі; соціальний медіамакетинг психологічної служби ЗВО.

2. Тема заходу: «Екологопросвітницька робота в початковій школі». Кількість учасників: близько 50 осіб. Мета проведення заходу: розглянути основні форми екологопросвітницької роботи, які включають елементи гри і моделювання ситуацій поведінки в природному середовищі і дозволяють підвищити потенціал формування екологічної культури в молодшому шкільному віці. Питання для обговорення: педагогічні основи екологопросвітницької роботи; екологічні оповідання для молодшого шкільного віку.

3. Тема заходу: «Готовність молоді до сімейного життя». Кількість учасників: близько 30 осіб. Мета проведення заходу: висвітлити соціально-психологічні аспекти проблеми готовності студентської молоді до сімейного життя. Презентувати дослідження студентів-психологів з даної проблематики. Питання для обговорення: соціально-психологічні аспекти готовності молоді до сімейного життя; дослідження студентів психологів з проблематики готовності молоді до сімейного життя. На цьому заході були презентовані дослідження за темою: «Екологовідповідний стиль життєдіяльності сучасної сім'ї», «Сучасна сім'я з високим рівнем екологічної культури».

4. Тема заходу: «Психологічний портрет підприємця». Кількість учасників: близько 45 осіб. Мета проведення заходу: висвітлити теоретичні аспекти психологічного портрету підприємця, презентувати дослідження студентів-психологів з даної проблематики. Питання для обговорення: інтелектуальні особливості підприємницької діяльності; комунікативний аспект підприємницької діяльності; мотиваційно-вольовий аспект підприємницької діяльності. Сучасний вимоги до підприємницької діяльності привертає увагу студентів та молодих вчених у ракурсі екологічності результатів підприємницької діяльності у зв'язки з динамічною інтенсивністю такого напрямку в системі «Людина-Природа».

5. Тема заходу: «Сучасні ігрові форми в екологічному вихованні дітей». Кількість учасників: близько 30 осіб. Мета проведення заходу: розглянути основні сучасні форми екологопросвітницької роботи, які включають елементи гри і моделювання ситуацій поведінки в природному середовищі і дозволяють підвищити потенціал формування екологічної культури в дошкільному та молодшому шкільному віці. Питання для обговорення: педагогічні основи екологопросвітницької роботи з дітьми; сучасні ігрові форми екологічної роботи з дітьми.

6. Загальноуніверситетський семінар-практикум за темою

«Екологічний та енергетичний менеджмент». Мета проведення заходу: висвітлити теоретичні аспекти екологічного та енергетичного менеджменту, презентувати дослідження студентів-психологів з даної проблематики. На заході обговорювались проблеми і теоретичні аспекти екологічного та енергетичного менеджменту. Також презентовано дослідження студентів-психологів з даної проблематики, в яких розглянуто природоцентризм як критерій втілення новачій в енергетиці. В резюме семінару наголошено на важливості управління в системі «Людина-Природа» з врахуванням природовідповідних показників навколишнього середовища.

7. Тема заходу: «Організація наукової роботи студентів». Мета проведення заходу: через вивчення, критичний аналіз наукових праць досвідчених істориків допомогти студентам у написанні власної статті. Питання для обговорення: технологія роботи над науковою статтею; процес підготовки наукової статті.

8. Конкурс «Екологічна фотографія». Основна ідея цього заходу є дослідження впливу позитивно орієнтованих екологічних фотографій на формування екологічної свідомості та культури майбутніх фахівців, а саме їх естетичної складової.

Таким чином, перераховані загальноуніверситетські семінари в МДУ, що організовує наукове товариство «Наука майбутнього», виконують наступні соціально-психологічні функції:

- адаптивну. Спонукають до організації свого життєвого простору у відповідності сталого розвитку природного середовища («Екологопросвітницька робота в початковій школі», «Готовність молоді до сімейного життя», «Сучасні ігрові форми в екологічному вихованні дітей»);

- актуалізації. Ознайомлення молоді із соціально-технологічними засобами, які дають змогу реалізувати творчий потенціал особистості та є природовідповідними або завдають меншу шкоду навколишньому середовищу («Психологічний портрет підприємця», «Екологічний та енергетичний менеджмент», «Організація наукової роботи студентів», «Екологічна фотографія»);

- активізації екологічної групової діяльності. Спонукає молодь до об'єднання навколо громадських екологічних об'єднань («Соціальний медіамакетинг в освіті»).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Врахування елементів екологічної культури при проведенні загальноуніверситетських семінарів та формування природовідповідного способу життєдіяльності спрямовує молодих дослідників з різних галузей науки враховувати екологічність ідеї наукового дослідження та її результатів. Важливим стає формування у майбутніх фахівців світоглядної позиції сприйняття суспільством екологічних результатів наукових досліджень, а не результатів взагалі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та опрацюванні бази інноваційних методичних розробок щодо екологізації наукових заходів для молоді, зокрема науково-практичних семінарів.

Список використаних джерел

1. Алмашій І. І. Особливості формування екологічної культури молоді природо центричного типу в діяльності громадських організацій / І. І. Алмашій // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2014. - №30. - С.9-13.
2. Мусієнко М. М. Екологія. Охорона природи: Словник-довідник. / М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков – К.: Т-во «Знання», КОО, 2007. - 624 с.
3. Москаленко В. В. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В.В.Москаленко, О.В.Лавренко, Н.М.Дембицька, І.К.Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В.В.Москаленко – К.: Педагогічна думка, 2015. – 405 с.
4. Положення про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених «Наука майбутнього» Мукачівського державного університету [Електронний ресурс]. – 2020. – Режим доступу: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/hgc.pdf>

References

1. Almashly I. I. Osoblivosti formuvannya ekologichnoyi kulturi molodi prirodо tsentrichnogo tipu v diyalnosti gromadskih organizatsiy / I. I. Almashly // Naukoviy visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo univrsitetu: Seriya «Pedagogika. Sotsialna robota», 2014. - #30. - S.9-13.
2. Musienko M. M. Ekologiya. Ohorona prirodi: Slovník-dovidnik. / M. M. Musienko, V. V. Serebryakov – K.: T-vo «Znannya», KOO, 2007. - 624 s.

3. Moskalenko V. V. Sotsialno-psihologichni zakonomi stanovlennya ekonomichnoyi kulturi molodi: monografiya / V.V.Moskalenko, O.V.Lavrenko, N.M.Dembitska, I.K.Zublashvili [ta in.]; za red.. V.V.Moskalenko – K.: Pedagogichna dumka, 2015. – 405 s.

4. Polozhennya pro naukove tovaristvo studentiv, aspirantiv, doktorantiv ta molodih vchenih «Nauka maybutnogo» Mukachivskogo derzhanogo univrsitetu [WORKING REPORT FOR 2020]. [online] Available at: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/hgc.pdf>

В статье рассмотрено сочетание социально-психологических характеристик экологической составляющей научных общеуниверситетских семинаров. Проведение научно-практических семинаров рассмотрены с использованием следующих социально-психологических функций екосоциализации: экологическая адаптация, экологическая актуализация, активизация экологической деятельности. Указано на то, что центричной характеристикой экологически приемлемого стиля жизнедеятельности общества является понятие экологическая культура, определяет форму такого стиля жизнедеятельности и является движущей силой в принятии решений при взаимодействии в системе «Человек-Природа».

Ключевые слова: научно-практический семинар, экологическая культура, образование, обучение.

The article considers the combination of socio-psychological characteristics of the environmental component at common university seminars: "Theoretical foundations of social media marketing", "Social media marketing in high school", "Social media marketing of the psychological service of the University", "Pedagogical bases of environmental education", "Environmental-themed stories for primary school age", "Socio-psychological aspects of youth readiness for family life", "Researches of students psychologists on the issues of youth readiness for family life", "Intellectual features of entrepreneurial activity", "Communicative aspect of entrepreneurial activity", "Motivational and volitional aspects of entrepreneurial activity", "Pedagogical foundations of environmental education for children", "Environmental-themed games for children", "Technology of writing a scientific article", "The process of preparing a scientific article". Scientific and practical seminars include the following social and psychological functions of ecosocialization: ecological adaptation, ecological actualization, activation of ecological activity. The main characteristic of the environmentally friendly lifestyle of society is the concept of ecological culture. Taking into account the elements of ecological culture at university seminars and the formation of environmentally friendly lifestyles, young researchers from different fields of science, take into account the environmental friendliness of the idea of scientific research and its results. In the future, it is important to develop the data of methodological developments for the greening of scientific activities for young people, including scientific and practical seminars. It has been pointed out that the skills are applied not only in the system of "Man-Man" concept, but also in the system "Man-Nature". Therefore, it is important to hold general university events, scientific and practical seminars in compliance with the principle of ecocentrism.

Key words: scientific seminar, practical seminar, ecological culture, education, training.

УДК 159.9:07:095.5

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-276-281

Волобуєва Олена Федорівна,

доктор психологічних наук, професор,

orcid id 0000-0003-4010-6398

Федик Андрій Олександрович,

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

orcid id 0000-0003-1122-2613

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті подано результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. До складу вибірки увійшли курсанти 3-го курсу всіх факультетів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, яких було розподілено на дві групи – експериментальну та контрольну. У подальшому було проведено діагностичне дослідження рівня сформованості професійного мислення курсантів за визначеними критеріями (когнітивним, потребнісно-мотиваційним, операційним) та рівнями (високим, середнім, низьким). Результати дослідження на початку експерименту 2015-2016 навчального року засвідчили наявність проблематики розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, а також підтвердили відсутність істотної різниці станів груп за визначеними рівнями та критеріями сформованості. Для підтвердження достовірності однорідності контрольних та експериментальних груп їх було перевірено за допомогою статистичного критерію Пірсона. Далі було здійснено зовнішній вплив на досліджувані експериментальні групи комплексом розроблених засобів авторської програми розвитку професійного мислення. В основу розробленої програми покладено концептуальні положення проблемного навчання як управління учінневою діяльністю за Ю. І. Машицем. Результати експериментального дослідження засвідчили позитивні зміни (не менше 95%) у сформованості відповідних компонентів професійного мислення курсантів всіх груп.

Ключові слова: програма розвитку професійного мислення, проблемне навчання, управління учінневою діяльністю, майбутній офіцер-прикордонник.

Постановка проблеми. Специфіка професійної діяльності персоналу Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ), які виконують завдання в умовах значних психологічних навантажень, сучасних викликів і загроз та режимі реального часу, обумовлює потребу в сформованості відповідного рівня їх професійного мислення; психологічної готовності ефективно розв'язувати професійні задачі з охорони та захисту Державного кордону України.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових доробок щодо розвитку професійного мислення фахівців у різноманітних галузях (Г. В. Капосльоз, А. Г. Караяні, В. О. Лефтеров, Г. В. Ложкін, А. Г. Маклаков, С. А. Мул,

Є. М. Потапчук, В. І. Осьодло, О. Д. Сафін, М. І. Томчук, Б. М. Теплов, С. О. Філіпов, Т. Д. Щербан, В. В. Ягунов та ін.); психологічного аналізу особливостей професійної діяльності охоронців кордону (С. А. Мул, Е. М. Потапчук та ін.); розв'язування професійних задач (Г. О. Бал, Ю. І. Машбиць, Т. Гергей, та ін.), а також сутності понять «професійне мислення» (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Ю. І. Машбиць, С. Л. Рубінштейн та ін.) засвідчили актуальність обраної теми дослідження, але водночас з'ясовано, що на сьогодні поза увагою науковців залишилися проблеми розвитку професійного мислення офіцерів-прикордонників.

Мета статті: висвітлення основних результатів експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження. За результатами дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено авторську програму розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. На засадах проведеного нами теоретико-методологічного аналізу погляди вітчизняних і зарубіжних вчених [1, с.321], а також результатів психологічного аналізу особливостей професійної діяльності офіцерів прикордонників [2, с.79], в основу програми було покладено концептуальні положення проблемного навчання як управління учинневою діяльністю, за Ю. І. Машбицем [4, с.79]. Теоретико-методологічну основу дослідження є філософська концепція про діалектичний зв'язок явищ об'єктивної і суб'єктивної дійсності; зв'язок теорії і практики в контексті єдності свідомості та діяльності у процесі формування особистості, а також основні положення теорії пізнання та принцип урахування специфіки освітнього процесу у ВВНЗ. При розробці програми за основу було взято особи системний та особистісно-діяльнісний підходи як психолого-педагогічна основа навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Під час розробки програми було враховано умови непередбачуваності подій сьогодення в якій функціонує ДПСУ, дефіцит часу, невідповідність випереджувального характеру потреб суспільного розвитку та нагальну необхідність оволодіння системою знань і навичок прикордонниками щодо збору інформації

з різних джерел та вмінню встановлювати між ними зв'язки під час прийняття рішень [1, с.11].

Програма розвитку мислення є комплексом цілеспрямованого впливу викладача на когнітивну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери з опорою на провідний вид професійної діяльності та з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей майбутніх охоронців кордону.

Перевірку ефективності запропонованої програми було проведено декілька етапів. Так, на початку 2015-2016 навчального року здійснено діагностичне дослідження рівня сформованості професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ за визначеними критеріями та рівнями. Взаємодоповнюючими критеріями системного розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників ми визначили: когнітивний – з метою розвитку здібностей до логічного мислення та прийняття рішень, потребнісно-мотиваційний – з метою саморозвитку, накопиченню, систематизації професійних знань, самоактуалізації та реалізації своїх можливостей, а також операційний – з метою професійного професіоналізації та фахового зростання. Загалом дослідженням було охоплено 192 курсанти усіх напрямів підготовки, зокрема: 85 курсантів факультету охорони та захисту Державного кордону (ОЗДК), 76 курсантів факультету правоохоронної діяльності (ПрД), 18 курсантів факультету іноземних мов і гуманітарних дисциплін (Філ) та 13 курсантів інженерно-технічного факультету (ІТ). Результати дослідження рівнів сформованості професійного мислення представлені в таблиці № 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості критеріїв професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ за даними діагностичного дослідження (2015-2016 навчальний рік)

Факультет	Кількість осіб	Рівні сформованості	Критерії професійного мислення					
			Когнітивний		Потребнісно-мотиваційний		Операційний	
			кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%
ОЗДК	85	високий	10	11,76	11	12,94	9	10,59
		середній	42	49,42	40	47,06	37	43,53
		низький	33	38,82	34	40	39	45,88
ПрД	76	високий	12	15,79	10	13,16	11	14,47
		середній	35	46,05	38	50	34	44,74
		низький	29	38,16	28	36,84	31	40,79
Філ	18	високий	2	11,11	2	11,11	2	11,11
		середній	10	55,56	11	61,11	12	66,67
		низький	6	33,33	5	27,78	4	22,22
ІТ	13	високий	1	7,69	2	15,38	2	15,38
		середній	8	61,53	6	46,15	5	38,46
		низький	4	30,78	5	38,47	6	46,16
Усього	192	високий	25	13,02	25	13,02	24	12,5
		середній	95	49,48	95	49,48	88	45,83
		низький	72	35,5	72	37,5	80	41,67

Наступний етап перевірки ефективності запропонованої програми було проведено у вересні 2017 року. Результати аналізу рівнів сформованості професійного мислення курсантів НАДПСУ

представлено у таблиці 2. За результатами цього аналізу здійснено розподіл учасників експерименту на контрольні та експериментальні групи.

Таблиця 2

Рівні сформованості критеріїв професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ за даними діагностичного дослідження (2016-2017 навчальний рік)

Факультет	Кількість осіб	Рівні сформованості	Критерії професійного мислення					
			Когнітивний		Потребнісно-мотиваційний		Операційний	
			кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%
ОЗДК	96	високий	8	8,33	8	8,33	4	4,17
		середній	40	41,67	47	48,96	45	46,87
		низький	48	50,0	41	42,71	47	48,96
ПрД	87	високий	7	8,05	9	10,34	6	6,89
		середній	43	49,42	42	48,28	38	43,68
		низький	37	42,53	36	41,38	43	49,43
Філ	47	високий	5	10,64	9	19,15	4	8,51
		середній	27	57,45	20	42,55	28	59,57
		низький	15	31,91	18	38,30	15	31,92

Продовження таблиця 2

ІТ	22	високий	3	13,64	4	18,18	3	13,64
		середній	13	59,09	10	45,46	12	54,54
		низький	6	27,27	8	36,36	7	31,82
Усього	252	високий	23	9,13	30	11,91	17	6,75
		середній	123	48,81	119	47,22	123	48,81
		низький	106	42,06	103	40,87	112	44,44

З метою забезпечення репрезентативності дослідження вибір контрольних та експериментальних груп здійснювався випадковим чином. Так, до контрольних груп були віднесені навчальні групи з непарними номерами, до експериментальних – з парними. Оскільки на усіх факультетах НАДПСУ є певні особливості щодо кваліфікаційних вимог фахівців, які навчаються, у зв'язку з цим було прийнято рішення сформувати контрольні та експериментальні групи. Однак під час проведення дослідження на інженерно-технічному факультеті під час формування таких груп була лише одна навчальна група, чисельність якої складала 22 курсанти та яку було вирішено віднести до контрольних груп через невідповідність експериментальним вимогам. Таким чином, на факультеті ОЗДК було сформовано експериментальну групу (ЕГ1) з 42 курсантів. Експериментальна група факультету правоохоронної діяльності (ЕГ2) налічувала 41 курсант. Решту курсантів цих факультетів було віднесено до контрольних груп. З курсантів факультету іноземних мов і гуманітарних дисциплін було сформовано експериментальну групу (ЕГ3) чисельністю 47 курсантів, у якості контрольної для них виступала об'єднана група інженерно-технічного та гуманітарного факультетів 2015-2016 роки (КГ 3) загальною чисельністю 31 особа.

Для підвищення надійності нашого дослідження однорідність контрольних та експериментальних груп була

перевірена також за допомогою статистичного критерію χ^2 Пірсона [4, с.113]. Розподіл відповідно до рівнів та критеріїв у контрольних та експериментальних групах подано у таблицях 3-5. Емпіричне значення критерію обчислювалось за допомогою створеної розрахункової програми на базі програмного забезпечення Microsoft EXCEL. Результати обчислень представлені у додатках дисертаційної роботи. Одержане емпіричне значення критерію порівнювалось із критичним $\chi^2_{кр} = 7,815$ ($\rho \leq 0,05$) та $\chi^2_{кр} = 11,345$ ($\rho \leq 0,01$) [5, с. 328]. Статистичні гіпотези будувалися таким чином:

Основна H_0 - розподіл респондентів за вказаним критерієм в групах ЕГ і КГ не відрізняється;

Конкуруюча H_1 - розподіл респондентів за вказаним критерієм в групах ЕГ і КГ значимо відрізняється.

При порівнянні одержаного емпіричного значення з критичним робиться вибір на користь H_0 , якщо емпіричне значення виявиться меншим від критичного. Якщо емпіричне значення критерію більше від критичного – справедлива гіпотеза H_1 , причому чим більше емпіричне значення – тим більшою є надійність змін, а ймовірність помилки навпаки зменшується. Слід зазначити, що усі обмеження даного критерію були нами дотримані.

Таблиця 3

Рівні сформованості когнітивного критерію професійного мислення курсантів
(на першому етапі формуального експерименту)

Групи	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	5	3	4	3	3	5
середній	23	17	24	19	18	27
низький	26	22	18	19	10	15
$\chi^2_{емп}$	0,2370		0,4655		0,0187	

Таблиця 4

Рівні сформованості потребино-мотиваційного критерію професійного мислення курсантів
(на першому етапі формуального експерименту)

Групи	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	5	3	5	4	4	9
середній	28	19	22	20	17	20
низький	21	20	19	17	10	18
$\chi^2_{емп}$	0,7597		0,0302		1,2214	

Таблиця 5

Рівні сформованості операційного критерію професійного мислення курсантів
(на першому етапі формуального експерименту)

Групи	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	3	1	4	2	4	4
середній	24	21	19	19	17	28
низький	27	20	23	20	10	15
$\chi^2_{емп}$	0,7543		0,5906		0,4247	

Результати дослідження свідчать про те, що для усіх критеріїв рівні сформованості професійного мислення емпіричне значення критерію Пірсона не перевищувало критичних значень.

Отже, в усіх випадках приймається основна статистична гіпотеза про відсутність відмінностей між респондентами усіх груп за вказаними критеріями (когнітивний, потребино-мотиваційний та

операційний).

Експериментальну роботу було проведено упродовж 2016-2018 років у рамках формувального експерименту та на завершальному етапі було проведено повторну перевірку сформованості рівнів відповідних критеріїв професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, результати якої представлені в

таблицях 6-9. Статистична обробка проводилась за допомогою програмного забезпечення Excel. Одержані емпіричні значення критерію виявились більшими від критичних, що свідчить про істотні розбіжності між респондентами контрольних та експериментальних за рівнями сформованості критеріїв професійного мислення [5, с.141].

Таблиця 6

**Рівні сформованості когнітивного критерію професійного мислення курсантів
(на завершальному етапі формувального експерименту)**

Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	9	16	6	18	8	21
середній	32	23	30	18	15	23
низький	12	3	10	5	9	3
$\chi^2_{\text{емп}}$	8,3126		10,4137		7,7503	

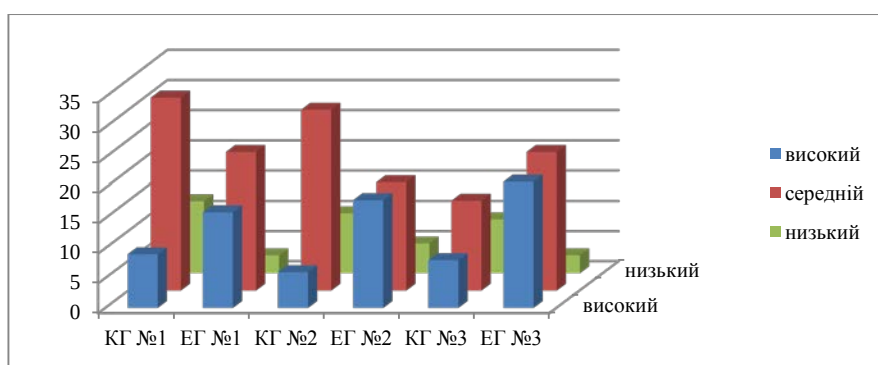


Рис.1. Узагальнені результати щодо рівня когнітивного критерію.

Таблиця 7

**Рівні сформованості потребино-мотиваційного критерію професійного мислення курсантів
(на завершальному етапі формувального експерименту)**

Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	7	15	10	19	10	25
середній	35	19	28	20	14	20
низький	12	8	8	2	7	2
$\chi^2_{\text{емп}}$	7,0601		7,4637		7,2899	

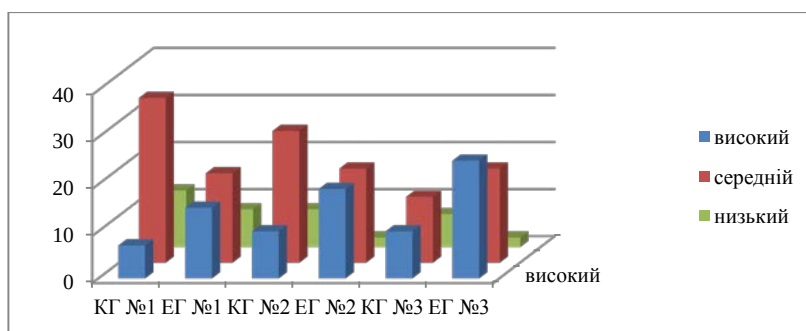


Рис.2. Узагальнені результати щодо рівня потребино-мотиваційного операційного критерію.

Таблиця 8

**Рівні сформованості операційного критерію професійного мислення курсантів
(на завершальному етапі формувального експерименту)**

Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	8	16	8	16	7	23
середній	30	19	24	20	17	21
низький	16	7	14	5	7	3
$\chi^2_{\text{емп}}$	7,2714		7,0293		7,5918	

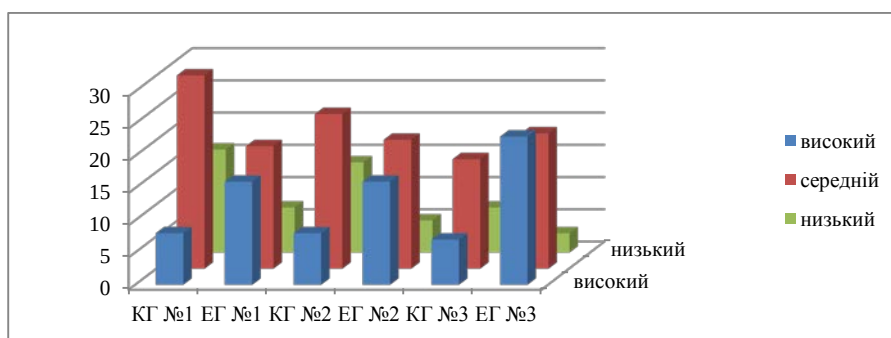


Рис. 3. Узагальнені результати щодо рівня когнітивного операційного критерію

Результати дослідження, проведеного наприкінці 2017-2018 навчального року, засвідчили, що у курсантів інженерно-технічного факультету також відбулись позитивні зрушення у сформованості

відповідних компонентів професійного мислення (Таблиця 9), однак статистично не значимі.

Таблиця 9

Стан сформованості критеріїв професійного мислення курсантів інженерно-технічного факультету (у порівнянні із даними, що були отримані на початку експериментального дослідження)

Критерій	Когнітивний		Потребісно-мотиваційний		Операційний	
	початк.	кінець	початк.	кінець	початк.	кінець
високий	3	6	4	5	3	6
середній	13	14	10	15	12	13
низький	6	2	8	2	7	3
χ^2_{emp}	3,0370		4,7111		2,6400	

Висновки і перспективи подальших досліджень. Системне дослідження психологічних засад розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників дозволило автору вийти на новий рівень теоретичного осмислення особливостей мисленнєвої діяльності майбутніх охоронців кордону на засадах проблемного навчання та розробити «програму розвитку професійного мислення офіцерів-прикордонників» як складової професійної підготовки в умовах вищого військового навчального закладу. Отже, результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення

майбутніх офіцерів-прикордонників засвідчили дієвість розробленої авторської програми.

Нажалі обсяг статті не дозволяє автору подати усі результати дослідження. Шляхами подальших наукових доробок є розробка практичних рекомендацій викладачам освітніх закладів Державної прикордонної служби України щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах проблемного навчання.

Список використаних джерел

1. Федик А. О. (2019) «Результати компаративного аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо проблематики професійної підготовки» Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: психологічні науки №2 (13) С.304-325.
2. Федик А. О. (2019) «Формування професійного мислення як наукова проблема» Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: психологічні науки №3 (14). 208-231с.
3. Мазилів В. О., Шадріков В. Д. (2018) «Мышление, мысль, одаренность», 1-16 с., Ярославский вестник. [Електронний ресурс] режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-mysl-odarennost>.
4. Машбіць Ю. І. (2019) «Психологічні механізми і технологія навчання», вибрані статті. Київ: Інтерсервіс, 208 с.
5. Сидоренко Е. В. (2000) Методы математической статистики в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь». 350 с.

References

1. Fedyk A. O. (2019) «Rezultaty kombinovanoho rezultatu vitchyznyanykh i zarubizhnykh v problemnykh pytanniyakh profesynoyi diyal'nosti» Zbirnyk naukovykh prats' NADPSU. Seriya: psykholohichni nauky №2 (13). S.304-325 [in Ukrainian].
2. Fedyk A. O. (2019) «Formuvannya profesynoho myslennya yak naukovoyi problemy» Zbirnyk naukovykh prats' NADPSU. Seriya: psykholohichni nauky №3 (14) 208-231 s. [in English].
3. Mazilov V. O., Shadrnikov V. D. (2018) «Myshleniye, mysl', odarennost'», 1-16 s., Yaroslavl'skiy vesnik. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-mysl-odarennost> [in Russian].
4. Mashbits' Y. I. (2019) «Psikhologichni mekhanizmi i tekhnologiya navchannya», vibranni statii. Kiev: Interservis, 208 s. [in Russian].
5. Sidorenko Y. V. (2000) Metody matematicheskoy statistiki v psikhologii / Ye.A. V. Sidorenko. - SPb. : ООО «Rech'». 350 s. [in Russian].

В статье представлены результаты экспериментальной проверки программы профессионального мышления будущих офицеров-пограничников. В состав выборки вошли курсанты 3-го курса всех факультетов Национальной академии Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого, которые были распределены на две группы - экспериментальную и контрольную. В дальнейшем было проведено диагностическое исследование уровня сформированности профессионального мышления курсантов по определенным критериям (когнитивным, потребностно-мотивационным, операционным) и уровнями (высоким, средним, низким). Результаты исследования в начале эксперимента 2015-2016 учебного года показали наличие проблем развития профессионального мышления будущих офицеров-пограничников, а также подтвердили отсутствие существенной разницы состояний групп по определенным уровням и критериям сформированности. Для подтверждения достоверности однородности контрольных и экспериментальных групп их было проверено с помощью статистического критерия Пирсона. Далее было осуществлено внешнее воздействие на исследуемые

експериментальні групи комплексом розроблених засобів авторської програми розвитку професійного мислення. В основі розробленої програми – концептуальні положення проблемного навчання як управління навчальною діяльністю по Ю. І. Машбіну. При розробці програми ми ухвалили: 1) результати представлених вітчизняних і зарубіжних учених про сутність поняття «професійне мислення», а також 2) результати психологічного аналізу професійної діяльності офіцерів пограничників. Отримані статистично значимі емпіричні значення критерію Пірсона виявилися вище критичних у всіх групах, що засвідчувало суттєві відмінності між респондентами контрольних і експериментальних груп по рівням сформованості критеріїв професійного мислення. Результати показали позитивні зміни (не менше 95%) в сформованості відповідних компонентів професійного мислення курсантів всіх груп. Емпіричні показники обчислювалися з допомогою створеної розрахункової програми на базі програмного забезпечення Microsoft Excel і підтвердили ефективність розробленої авторської програми професійного мислення.

Ключові слова: програма розвитку професійного мислення, проблемне навчання, управління навчальною діяльністю, майбутній офіцер-пограничник.

The article reveals the experimentally verified program results on the future border guard officers professional thinking development. The respondents were the 3rd year cadets of the Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. The cadets were divided into two groups - the experimental and control. The diagnostic research by the defined criteria (cognitive, need-motivational and operational ones) and levels (high, middle and low ones) has been carried out. The results of the study at the beginning of the experiment (2015-2016 academic year) have testified to the problems of the future border guard's professional thinking development and confirmed the absence of the significant difference in the status of groups by the defined levels and criteria. The groups were verified by Pearson's statistical criteria. Then, the outside influence on the experimental groups was made by the worked out complex of author's program for the cadets' professional thinking development. The developed program for the future border guard officers' professional thinking development is based on the conceptual principals managed by Y. I. Mashbits. While working out the program we took into our consideration: 1) the results of the Ukrainian and foreign scientists' viewpoints on the essence of the concept «professional thinking» 2) the results of psychological analysis of the professional border guard officers professional activities. The obtained statistically Pearson criteria empirical data are high, which have indicated the significant differences between the respondents of the control and experimental levels of the professional thinking criteria. The results for all the groups have testified the positive changes (at least 95%) in the formation of the relevant components of professional thinking. The empirical data have been calculated by using the Microsoft EXCEL software and proved the effectiveness of the developed authors' program of future border guard officers' professional thinking development.

Key words: professional thinking development, experimental research results, future border guard officer, studying activities management, program.

УДК 159.944.4:316.621

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-281-284

Марценюк Марина Олександрівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,

Юсько Ольга Василівна,

студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПСИХОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСІВ ТА ЗАПОБІГАННЯ ДЕЗАДАПТИВНИХ СТАНІВ

Стаття присвячена питанню стрес-впливу субекстремальних обставин на людину, закономірним наслідком яких є зниження продуктивності різних видів діяльності, порушення психічного і соматичного здоров'я людини. З'ясовано, що для недопущення впливу негативних наслідків стресу та підвищення власної стресостійкості є необхідним свідомий підхід до власного здоров'я і дотримання ряду психологічних рекомендацій. Наукова новизна статті полягає в висвітленні та описі внутрішніх та зовнішніх ресурсів стресостійкості, звертається увага на загальні закономірності та вектори профілактики стресів, окреслюються актуальні психотехнології. В процесі роботи були використані такі методи дослідження як: теоретичний аналіз і систематизація науково-теоретичних та методичних джерел.

Ключові слова: стрес-фактор, здоров'я, стрес, стресостійкість, копінг-стратегії, психотехнології.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя і діяльності висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Велика кількість антропогенних катастроф, зон військових конфліктів, стихійних лих та інших видів інтенсивного стресового впливу викликають різні форми дезадаптації, нервово-психічні і психосоматичні порушення, посттравматичні стресові розлади. Інтенсивний стрес-вплив субекстремальних обставин на людину може бути настільки сильним, що особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі в розвитку посттравматичного стресового розладу, який може розвинути практично в кожній здоровій і емоційно стійкій людині.

До стресу можуть призводити інтенсивні переживання, пов'язані з втратою. Джерелом стресу стають і міжособистісні відносини. Стрес може викликатися конфліктною ситуацією, особливостями режиму здійснюваної діяльності та багатьма іншими чинниками. Закономірним наслідком стресових станів є зниження продуктивності різних видів діяльності, порушення психічного і соматичного здоров'я людини [4].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В результаті

існування проблеми стресу стала необхідність вивчення стресостійкості як здатності людини протистояти впливу стрес-факторів та профілактики виникнення патологічних психічних станів. На даний час існує безліч підходів до визначення даного поняття, що засвідчує підвищений інтерес до даної тематики. Так, вивчення питання стресу та стресостійкості цікавили багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних вчених серед яких Г. Нікіфоров, Ю. Александровський, В. Абабков, М. Перре, О. Чебикін, В. Маришук, М. Корольчук, В. Розов, М. Черпіта, Ю. Щербатих, Р. Лазарус, Т. Холмс і Р. Рая, М. Корольчук, В. Судаков, В. Бодров та багатьох інших.

Погляди на сутність поняття «стрес» серед дослідників різняться. Стрес розглядають як: реакцію (комплекс реакцій) організму на різні за своїм характером подразники (Г. Сельє, Ж. Годфруа, О. Полякова); особливий вид емоційних ситуацій, у яких можуть з'явитися порушення адаптації (П. Фресс); вимогу до адаптивних здібностей людини (Д. Фонтана, Д. Гібсон, Дж. Грінберг); особливий функціональний, психологічний, фізіологічний стан організму (М. Фогіел, Р. Немов, Н. Фетіскін,

В. Суворова, А. Маклаков); причину погіршення фізичного та психічного здоров'я (Л. Китаєв-Смик, Ю. Александров, А. Колман, Ф. Меерсон, В. Ніконов). Уявлення Г. Сельє про рівні так званої «життєздатності» (розвинутим механізмам мимовільної біоенергетичної регуляції) нині є дуже актуальним.

Р. Лазарус виділяє два види стресу: фізіологічний і психологічний. Фізіологічний і психологічний види стресу мають схожі адаптивні реакції, але розрізняються за природою і механізмами розвитку. Для фізіологічного стресу властиве опосередкування стимулів мимовільними автоматичними гомеостатичними механізмами регуляції. Психологічний стрес опосередковується психологічними когнітивними процесами оцінки передбачуваної погрози стимулу і пошуком адекватної відповіді на цю загрозу. Адаптивні реакції залежать не стільки від характеристик стресових стимулів, скільки від їхньої взаємодії з визначеними психологічними структурами, що і визначають тип адаптивних фізіологічних і поведінкових реакцій на стрес [5].

Поняття «адаптаційна енергія» відбиває здатність організму до пристосування і є спадково визначеним запасом життєздатності. Розрізняється «поверхнева» адаптаційна енергія і «глибока». «Поверхнева» реалізується безпосередньо при дії визначених стресорів. «Глибока» – це резерв організму, за рахунок якого поповнюється «поверхнева» адаптаційна енергія [1].

Мета статті: теоретичне висвітлення поняття стрес, окреслення ресурсів стресостійкості особистості та загальних закономірностей профілактики стресів і підвищення якості життя.

Результати дослідження. Проблема стресу сьогодні, коли ритм життя стає все більш інтенсивним, усім нам доводиться пристосовуватися до умов існування на нашій тісній планеті з усіма різноманітними надіями, очікуваннями і вимогами її мешканців незаперечно актуальна. До прикладу, навчання у закладі вищої освіти, також характеризується високою нервово-психічною напругою, хронічною втомою, підвищеною тривогою, емоційним і інформаційним стресом і іншими етіологічними чинниками, дія яких у більшості випадків викликає перенапругу й астенізацію адаптаційних механізмів, виснаження функціональних резервів організму, зниження працездатності. Все це спричинює появу різних патологічних синдромів, серед яких найбільш поширені психосоматичні, а також неврози, хвороби органів дихання, серцево-судинної системи, органів травлення тощо. Дослідження свідчать, що всі основні захворювання виникають і розвиваються саме в період навчання у вищих навчальних закладах.

Рівень стресу можна знизити з допомогою внутрішніх механізмів, що створюють і утримують в нашій свідомості відчуття стресу. Якщо ми страждаємо від спалахів гніву, коливань настрою, пригніченості і самознищення, то цілком доречно перевірити, в чому причина наших страждань. Психологи встановили, що наше сприйняття самих себе і навколишнього світу залежить від наших внутрішніх станів, що виникають раніше, ніж ми встигаємо зрозуміти те, що відчуваємо.

Спостерігаючи зміни цих процесів і станів, можна зауважити таку їх послідовність: 1) сприйняття (через зір і слух) подій або ситуацій; 2) їх інтерпретація; 3) обдумування подій або ситуацій у відповідності з нашим уявленням про те, якими «повинні бути» ми і світ, що оточує нас; 4) емоційна реакція; 5) дії, що вживаються у відповідь на наші думки і почуття, викликані цими подіями або ситуацією [5].

Варто зауважити, що з науки в повсякденний обіг з вийшло таке поняття як «стресостійкість», що в сучасному суспільстві використовується досить часто. Що ж воно може означати? Стресостійкість – це визначена сукупність особистих якостей, що дозволяють переносити стресові ситуації без неприємних наслідків для особистої діяльності індивіда і оточення. Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я. Дана властивість може вироблятися і розвиватися, але тільки у випадку, якщо це робиться

цілеспрямовано. Розвиток стресостійкості, своєю чергою, є однією з базових складових формування емоційної компетентності, до прикладу, керівника-лідера [2].

Як справедливо зазначає М. Черпіта, основні труднощі у визначенні стресостійкості людини пов'язані з оцінюванням специфіки прояву її реакцій на дію психологічних факторів. Якщо на цей час визначено критерії стійкості людини щодо стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини тощо), то зробити це щодо психологічних стресорів набагато складніше. Це пояснюється різними цінностями, настановами, потребами, умовними рефлексами і життєвим досвідом людей [3].

На думку низки науковців, серед яких В. Абабков, М. Перре, Ю. Шербатих, В. Маришук, особливу категорію ресурсів стресостійкості, на яку слід звернути увагу, становлять стратегії і моделі поведінки подолання, так звані копінг-стратегії. Характер і способи протистояння стрес-ситуаціям залежать від життєвої позиції, активності особистості, від її потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей. М. Корольчук наводить цікаву класифікацію ступеню стресостійкості. Так він говорить, що всіх людей можна умовно поділити на 4 групи:

1. Стресостійкі люди, які завжди готові до змін і з легкістю їх приймають. Вони з легкістю долають труднощі в кризових ситуаціях.

2. Стресонестійкі люди, яким важко адаптуватися до змін, їм важко змінювати свою поведінку, установки, погляди. Якщо щось пішло не так, то вони вже знаходяться у стані стресу.

3. Стрестренувальні люди, які готові до змін, але тільки не до раптових і не до глобальних. Для них притаманно адаптовуватися до навколишньої ситуації поступово, проте, якщо це не є можливим, то вони легко впадають у депресію.

4. Стресогаальмуючі люди, які не стануть змінюватися під дією зовнішніх обставин. Вони мають сталі позиції і своє світобачення. Однак такі люди можуть піддаватися психотравмуючим впливам в будь-якій сфері свого життя [4].

У кожної людини існують внутрішні та зовнішні ресурси стресостійкості. Так, *внутрішні ресурси*, в свою чергу складаються з особистісних, поведінкових, фізичних та стилу життя. Особистісні: активна мотивація подолання; інтернальний локус контролю; впевненість у собі; позитивне та раціональне мислення; розуміння власних цілей; емоційно-вольові якості; емоційний інтелект; життєвий досвід, досвід подолання стресових ситуацій; уміння звернутися за допомогою і прийняти її; уміння формувати мережу підтримки; навички психічної регуляції; надія; мужність; психологічна компетентність; навички тайм-менеджменту тощо. Поведінкові: копінг-стратегії; асертивна поведінка; пошук соціальної підтримки. Фізичні: стан здоров'я; турбота про збереження та зміцнення здоров'я. Стиль життя: наявність / відсутність шкідливих звичок; наявність часу для відпочинку; здорове харчування; здоровий сон.

До зовнішніх ресурсів стресостійкості відносяться: соціальна підтримка (емоційна, матеріальна, інформаційна), інститути соціальної підтримки; держава; організація; родина; друзі.

Матеріальні: достатній рівень матеріального прибутку; задовільні умови життя та відпочинку; безпека життя; оптимальні умови праці; стабільність оплати праці [2]. І якщо стреси є невід'ємною частиною нашого життя, то цілком природно виникає питання стосовно того, що ж варто робити аби опанувати стрес та підвищити власну стресостійкість? Варто звернути увагу на загальні закономірності та вектори профілактики стресів та підвищення якості життя, людині необхідно: достатньо відпочивати; слідкувати за харчуванням, якомога регулярніше їсти та пити воду; спілкуватися та проводити час із родиною та друзями; обговорювати проблеми із тим, кому довіряєте; займатися тим, що допомагає розслабитися (гуляти, співати, молитися, грати з дітьми, тваринами); турбота про близьких людей; фізичні навантаження та вправи; визначення безпечних способів, допомагати іншим під час кризи, а також участь у громадському житті.

Важливо дослухатися до рекомендацій, що надаються лікарями та психологами. Психологи надають такі рекомендації:

– Не соромтеся плакати! Наш організм однаково реагує на фізичний і душевний біль – сльозами. Емоційний виплиск зменшує вплив психотравмуючих факторів, зменшує ймовірність нервових розладів. Дозвольте собі забути про гендерні стереотипи («чоловіки не плачуть», «чоловіки повинні бути сильними» тощо).

– Спробуйте виробити корисні звички. Починайте свій ранок з ложки меду, розведеної у склянці теплої води, або води з лимоном, а також намагайтеся вживати «сонячні продукти» а саме овочі та фрукти. Щовечора робіть вправи для розслаблення м'язів плечового поясу, розминайте м'язи плечей, шиї, розтирайте руки, ноги.

– Практикуйте заспокоювальне дихання. Не забувайте відпрацьовувати кілька разів на день заспокоювальне дихання: вдихаємо носом, видихаємо ротом, видих має бути довший за вдих.

– Обмежуйте кількість інформації, що ви отримуєте та сприймаєте. Звертайте увагу лише на якісно важливі матеріали, слухаючи чи читаючи щоденні новини фокусуйтеся на позитивних сюжетах, не концентруйтеся на негативні. Слід пам'ятати, що в

багатьох ЗМІ існують свої «прийоми»: матеріали негативного та скандалістського характеру задля створення хвилюючого видовища. Водночас пам'ятайте, що повна відсутність важливої, критично виваженої інформації може посилювати вашу невпевненість.

– Більше контакуйте із тваринами. За нагоди більше контакуйте із тваринами, адже таке «спілкування» дуже позитивно впливає на внутрішній стан людини, полегшує напруження. До найвідоміших терапій можна віднести іпотерапію (коні) та каністерапію (собаки, коти) [6].

Висновки та результати подальших досліджень. Проблема профілактики і запобігання дезадаптивних станів, що викликані стресом, сягає далеко за межі лише фізіологічної і медичної емпірії і пов'язана з формуванням і розвитком адаптивних механізмів довільної і мимовільної саморегуляції, розвитком такої базальної властивості людини, як адаптивність, формуванням валеогенних властивостей особистості. Подальші дослідження вбачаємо у висвітленні провідних методів розвитку стресостійкості у осіб соціономічних професій, зокрема, у майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Абабков В. Перре М. Адаптація к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004 – 166 с.
2. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 36 с.
3. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості / В. М. Корольчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 210–218.
4. Корольчук М. С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М. С. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
5. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навчальний посібник — К.: Кондор, 2005.-278 с.
6. Стрес: симптоми, профілактика та опанування. Центр психосоціальної реабілітації Національного університету Києво-Могилянська Академія.

References

1. Ababkov V. Perre M. Adaptatsiya k stressu. Osnovy teoryi, dyahnostyky, terapii / V. Ababkov, M. Perre. – SPb.: Rech, 2004 – 166 s.
2. Lebid N. Stresostiikist yak osobystisna vlastyvist kerivnykiv-lideriv zakladiv serednoi osvity : navch. posib. Kyiv : DP «NVTs «Priorityty», 2016. 36 s.
3. Korolchuk V. M. Obhruntuvannia orhanizatsiinoi modeli doslidzhennia stresostiikosti osobystosti / V. M. Korolchuk // Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. – 2010. – Vyp. 7. – S. 210–218.
4. Korolchuk M.S. Psykhofiziolihični zasady doslidzhennia stresostiikosti osobystosti / M.S. Korolchuk. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
5. Rozov V. I. Adaptivni antystresovi psykhotehnolohii: Navchalnyi posibnyk — K.: Kondor, 2005.-278 s.
6. Stres: symptomy, profilaktyka ta opanuvannia. Tsentri psykhosotsialnoi reabilitatsii Natsionalnoho universytetu Kyievo-Mohylianska Akademiia.

Статья посвящена вопросу стрессового влияния субэкстремальных обстоятельств на человека, закономерным следствием которых является снижение производительности разных видов деятельности, нарушения психического и соматического здоровья человека. Выяснено, что для недопущения влияния негативных последствий стресса и повышения собственной стрессоустойчивости является необходимым сознательный подход к собственному здоровью и соблюдению ряда психологических рекомендаций. Научная новизна статьи заключается в освещении и описании внутренних и внешних ресурсов стрессоустойчивости, обращается внимание на общие закономерности и векторы профилактики стрессов, очерчиваются актуальные психотехнологии. В процессе работы были использованы такие методы исследования как: теоретический анализ и систематизация научно-теоретических и методических источников.

Ключевые слова: стрес-фактор, здоровье, стрес, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, психотехнологии.

The issue of stress effect in emergency circumstances has been highlighted in the article. A natural consequence of stress is a decrease in productivity, impaired mental and physical health. It has been noted that the negative impact can be so intense and strong that it can cause various forms of disadaptation, neuropsychiatric and psychosomatic disorders, post-traumatic stress. The purpose of the article is to highlight theoretically the concept of stress, to outline the resources of stress resistance of the individual, and the general patterns of stress prevention and quality of life. Such research methods as theoretical analysis and systematization of scientific-theoretical and methodological sources have been used. The article emphasizes the idea that stress is an integral part of our lives and a stressless existence is impossible. Considering, that stress is an integrative characteristic of the individual, which provides the ability to social adaptation, maintaining meaningful interpersonal relationships, successful self-realization, achieving important goals, maintaining efficiency and health, it is logical to develop it. The development of stress resistance is one of the basic components of the emotional competence formation. Internal resources consist of personal, behavioral, physical resources and lifestyle. External resources of stress resistance include: social support (emotional, material, information); institutions of social support; state; organization; family; friends. A special category of stress-resistance resources are strategies and patterns of behavior, so-called coping strategies. The nature and ways of opposition to stressful situations depend on the life position, activity of the individual, on his needs for self-realization of their potentials and abilities.

The authors note the expediency of drawing attention to the general patterns and vectors of stress prevention. In order to prevent the impact of the negative stress effects and increase own stress resistance, a person must have a conscious approach to health and follow a number of psychological recommendations. Prospect for further research is to find the leading methods of developing stress resistance, in particular in future psychologists.

Key words: stress factor, health, stress, stress resistance, coping strategies, psychotechnologies.

УДК 159.947.24.37.048.045

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-284-286

Barchi Beata,

Ph.D., senior lecturer,

Mukachevo state university, Mukachevo

orcid id 0000-0002-5923-7331

TO THE PROBLEM OF UNEMPLOYMENT: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The problem of unemployment is quite urgent today. The various transformations and changes that take place in each country are often accompanied by a series of crises that subsequently affect all spheres. The purpose of our study is a theoretical analysis of the psychological state of the individual in the situation of unemployment. The article presents a theoretical analysis of the unemployment aspects: the sources of psychological state and the factors that determine such a situation; three main types of unemployment: friction, structural, cyclical, its derivatives. Scientific sources have revealed that the problem of unemployment is a consequence of objective and subjective determinants, which need to be solved at the national level with a psychological support system. It has been found that the main source of formation of the person psychological state in the situation of unemployment is the exclusion from the paid employment, expressed in the following specific forms: deprivation of needs (material support, self-respect, communication); the emergence of new needs (at workplace); the loss of a usual time structure and course of action. The results of this theoretical study are important for the development of models, and methods of experimental study of competitiveness during unemployment.

Key words: psychological status of unemployed, unemployed, unemployment, motivation, psychological state

Problem's statement. The problem of unemployment is quite urgent today. The various transformations that take place in each country are often accompanied by a series of crises that subsequently affect all spheres of society. In the current conditions of a stagnant economic crisis, a not very favorable climate in the Ukrainian labor market has formed. Earlier, unemployment existed for objective reasons for the formation of a market economy, and the unemployed themselves were a necessary resource in the employment sphere. Today the number of unemployed citizens of working age is growing rapidly and is gaining mass character as the result of Ukraine's Cabinet of Ministers consideration to extend the quarantine in connection with the spread of the coronavirus.

Ukrainian unemployment is fundamentally different in its assumptions from similar phenomena in Western countries. The fact is that now our country has not yet emerged from the economic crisis that is occurring in all spheres of society. This situation is caused by many factors - both economic and social and political. Against the background of this crisis emerged the main factor contributing to the emergence and growth of unemployment in the country is the release of labor at the stage of general decline in production, which led to the collapse of economic ties, the closure of enterprises, significant reductions in centralized investment. The specificity of Ukrainian unemployment is also determined by the fact that, unlike in the developed economies, with their overproduction of goods and limited market, Ukraine has no insurmountable obstacles to job creation for the unemployed, because the capacity of the Ukrainian market for the production of goods and services is far from exhausted.

Analysis of recent researches and publications. For the most part, Ukrainian researchers study unemployment in the following areas: behavioral strategies for the unemployed (O. Kirichuk, V. Logvinenko, S. Sharovarskaya); personal characteristics of the unemployed (L. Matvienko, V. Rybalka, N. Tulenkova, I. Shelest); peculiarities of long-term unemployment (T. Kanivets Tsybulska); features of activity of the unemployed (O. Korchevna, L. Matvienko); gender features of the unemployed (A. Alekseeva, O. Pidgom); the motivational sphere of the unemployed (M. Zakharova, L. Matvienko); communicative activities of applicants (M. Bastun, O. Veryovkin, I. Voloshin); professional training and counseling for the unemployed (Ya. Zelinska, V. Sinyavsky, V. Skulska, Z. Stanovsky); issues of vocational orientation and professional self-determination of the unemployed (L. Bondarchuk, E. Yegorova, N. Pobirchenko); problems of preventing unemployment (S. Gerasina, I. Dobrenko, N. Lytvynova, G. Tataurov).

In Ukraine, according to the law, every unemployed person has

the right, after a certain period of retraining in the direction of "Fundamentals of Entrepreneurship", to receive at once all the unemployment benefits calculated for her/him for starting her/his own business activity. All over the world, when opening your own business, the main problem is not to go bankrupt in the first year and a half. The main task of the novice entrepreneur is to withstand the competition in order to achieve the return on investment, which is very difficult to do in the first year of the business.

This problem applies to all startup entrepreneurs and its successful solution depends on many factors - from the personal qualities of the entrepreneur to, for example, earthquakes or floods. In addition to the conditions of high competition in which the future entrepreneur is located, the unemployed who decide to start their own business are also, influenced by the unemployment situation, which in one way or another, depending on the unemployed person - the future entrepreneur, influences on its competitiveness. Based on developments [1; 6], we define the competitiveness of the personality of the unemployed is the future entrepreneur as an internal ability (a set of competitive advantages) to compete, the source of which are the psychological characteristics of personality, micro and macro environment. The main factor that distinguishes the phenomenon of competitiveness of a person (subject) from the competitiveness of any object is the active self-development of the individual.

The purpose of the research of our theoretical study is to carry out a theoretical analysis of the psychological state of the personality in the situation of unemployment: sources, features and consequences for the competitiveness of the unemployed.

The results of the research. According to most scientists, there are several types of unemployment: natural (frictional and structural) and forced (latent, seasonal, technological, conversion). If natural unemployment is not usually accompanied by severe negative social consequences, then the forced threatens to form a critical level and the inevitable social crisis [1; 2; 4; 6].

The labor reserve, which provides for the possibility of rapid interregional and cross-sectoral redistribution of labor in accordance with fluctuations in demand and the resulting fluctuations in production demand for labor, is a natural unemployment. Natural unemployment consists of frictional, job-related, and institutional unemployment. By openness criterion, the unemployment is distinguished into open and hidden. Open unemployment is a situation in which a person recognizes that he or she has no job and registers on the labor exchange, if available.

The term "hidden" unemployed is usually used in reference to

developing countries. Hidden unemployment is the characteristic of the native economy. Its essence is that in the conditions of incomplete use of the resources of the enterprise caused by the economic crisis, the enterprises do not dismiss workers, do not transfer them to a shortened working day regime, and send them into forced unpaid vacations. Formally, such employees cannot be recognized as unemployed, but in fact, they are. Regional unemployment is predominantly caused by the concentration in certain territorial units of such sectors of the economy, which are characterized by the greatest reduction in the need for labor. Conversion unemployment is caused by the decline in the military and the employment in the defense industry. The size of this unemployment can range from small to large.

In addition to the division into frictional, structural and cyclical, unemployment has a large number of subspecies. Some of them are desirable for the economy and some are dangerous because they lead to long-term unemployment in the labor market, which in turn leads to psychological problems. This is, in particular, hidden, chronic and particularly dangerous stagnant unemployment [1; 2; 4].

It should be noted that there is a threatening trend that, due to the worsening economic situation in the country, women and those workers who have low level of skills and a lack of practical experience are primarily fired. Finally yet importantly, they are hired. The issue of youth unemployment is acute: about a third of the unemployed are young people under 30. At this age, becoming a person both in the human and professional terms occurs.

The following definitions contain important information regarding the sources of formation of the unemployed psychological state: suspension of work; inability to find a job; lack of earnings.

Indeed, obtaining the status of unemployed means an exclusion from the institution of paid employment [2]. According to Art. 1 of the Law of Ukraine "On Employment of the Population" of 01.03.1991 №803-XII, employment is an activity of citizens, connected with satisfaction of personal and public needs and such, as a rule, which earns them income in cash or other form [3].

Employment in the understanding of psychologists is the involvement of person in the economic life of society, which is mainly realized through employment, employment in the household, entrepreneurship, and charitable work [6].

Having a steady job, any person satisfies five basic needs: self-affirmation, self-esteem, communication, safety (livelihoods) and physiological needs. Each of these needs motivates a person to work [5]. M. Jahoda notes that employment as an institution implies a certain set of features: defined time structure; expanding social activities that are less emotional than family life; participation in collective goals and efforts; employment status and identity; requirement of regular activity [8].

Thus, the main source of the psychological state formation of a person in the situation of the unemployment is the exclusion from the institute of paid employment. This finds its expression in the following specific forms: deprivation of needs (material support, self-respect, communication, etc.); the emergence of new needs (in the workplace);

the loss of the usual time structure and the usual course of action. The consequences of the actions of these sources determine the psychological state of the person who is inside the unemployment situation. The following indicators influence the forms and degree of specific manifestations of the psychological state of personality: the stage of development of the unemployment situation; stress; crisis; personality characteristics and indicators of macro and microenvironment of the unemployed; the duration of the unemployment situation.

Describing the forms of expression of the psychological state of the unemployed, the researchers point to negative phenomena. Thus, O. Korchevna assumes that among the psychological features of the unemployed, there is, first of all, low readiness for changes in life and in the professional sphere, inability and unwillingness to take responsibility for one's life, insufficient belief in oneself and one's abilities, inclination. postpone the realization of their intentions indefinitely, increased conformability and anxiety [5]. People who have lost their jobs are characterized by: experiencing depression; reducing the sense of satisfaction with life; increased sense of loneliness and social isolation; loss of sense of time, lack of daily routine; increase in apathy, passivity; the predominance of pessimism and fatalism in relation to life in general; loss of desire for ordering in one's life; increase of excitability, aggression [1].

In addition to the indicators considered, the psychological state of the individual in the situation of unemployment, according to N. Feather also affect the locality, climate, family size of the unemployed, his social ties, sources of financial support; skills, attitudes, values, values, self-perception and other personal resources of the unemployed. It is very important to found out whether a person enters the labor market for the first time, it is a middle-aged person, or it is a person of pre-retirement age. These factors determine such factors as previous work experience of a person, parental support, level of psychological development, financial stress in connection with unemployment, awareness people with employment and unemployment, formed skills to overcome negative life phenomena, social network of personality, etc. [7].

Conclusions and perspectives of further researches. The unemployment situation contains certain prerequisites for changes in a person's psychological state. Unemployment conditions, psychological status are factors that determine certain limitations and opportunities for the competitiveness of the unemployed. Thus, since the competitiveness of the individual is characterized by an active self-development of the individual, the unemployment situation is an ideal environment for development: on the one hand, a person enters the epicenter of changes in his life, which can be the basis of self-development and on the other – he/she has free time needed for this. However, the unemployment situation can limit the formation of competitiveness in case of deterioration of the psychological state of the individual. The results of this theoretical study are important for the development of models and methods of experimental study of the features of development of competitiveness of the unemployed.

Список використаних джерел

1. Барчі Б. В. (2019) Психологічне дослідження емоційного стану безробітних осіб / Б.В. Барчі : Збірник наукових праць РДГУ «Психологія: реальність і перспективи», Випуск (13). С.5-10.
2. Глуханюк Н.С. (2003) Психология безработицы: введение в проблему: учеб.- метод. пособие / Н.С.Глуханюк, А.И.Колобкова, А.А.Печеркина // Моск. психол.- соц. ин-т. 2-е изд., доп. М., 83 с.
3. Закон України «Про зайнятість населення» від 01.03.1991 р. № 803-XII.
4. Карамушка Л. (2007) Психологические особенности подготовки предпринимателей к эффективной предпринимательской деятельности в новых социально-экономических условиях в Украине / Л.Карамушка, О.Креденцер, Е.Филь // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика: междунар. сб. научных трудов. Рига, Т. 4. С. 140–162.
5. Корчевна О.В. (2005) Психологічні чинники активності безробітного на сучасному ринку праці / О.В.Корчевна // Наук. зап.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., Вип. 26. Т. 2. С. 359-365.
6. Рудюк О.В. (2011) Личностно-смысловые детерминанты переживания безработными профессиональных кризисов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / О.В. Рудюк. Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины. Киев, 19 с.
7. Feather N.T. (1989). The Psychological Impact of Unemployment / N.T.Feather. - Springer, 285 p.
8. Jahoda M. (1982). Employment and unemployment: A social-psychological analysis / M.Jahoda. New York : Cambridge University Press, 111 p.

References

1. Barchi B. V. (2019). Psykholohichne doslidzhennia emotsiinohoho stanu bezrobitnykh osib [Psychological study of the emotional state of unemployed persons] Zbirnyk naukovykh prats RDHU «Psykhologhiia: realnist i perspektyvy», Vypusk (13). PP.5-10.
2. Hlukhaniuk N.S. (2003). Psykhologhiia bezrabotytsy: vvedenie v problemu: ucheb.- metod. posobyie [Unemployment Psychology: An Introduction to the Problem: A Study-Method. manual] Mosk. psikholog.sots. yn-t. 2-e yzd., dop. M., 83p.
3. Zakon Ukrainy «Pro zainiatist naselennia» vid 01.03.1991 r. [The Law of Ukraine "On Employment of the Population"] № 803-KhII.
4. Karamushka L. (2007). Psykhologicheskye osobennosti podgotovky predprynimatelei k effektivnoi predprynimatelskoi deiatelnosti v novykh sotsialno-ekonomicheskikh usloviakh v Ukrainy [Psychological peculiarities of entrepreneurs' preparation for effective entrepreneurship in new socio-economic conditions in Ukraine] Aktualnye problemy psikhologii, byznesa y sotsialnoi sfery obshchestva: teoriya y praktika: mezhdunar. sb. nauchnykh trudov. [Current problems of psychology, business and social sphere of society: theory and practice] Ryha, T. 4. PP. 140–162.
5. Korchevna O.V. (2005). Psykhologichni chynnyky aktivnosti bezrobitnoho na suchasnomu rynku pratsi [Psychological factors of activity of the unemployed in the modern labor market] Nauk. zap.: In-ut psikhologii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. K., Vyp. 26. T. 2. PP. 359-365.
6. Rudiuk O.V. (2011). Lychnostno-smyslovnye determinanty perezhivaniya bezrabotnyu professyonalnykh kruzysov: Avtooref. dys. kand. psikholog. nauk: 19.00.05 «Sotsyalnaia psikhologhiia; psikhologhiia sotsialnoi raboty» [Personality-semantic determinants of experience of unemployed occupational crises] Ynstytut psikhologii ym. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyev, 19p.
7. Feather N.T. (1989). The Psychological Impact of Unemployment. Springer, 285 p.
8. Jahoda M. (1982). Employment and unemployment: A social-psychological analysis. New York : Cambridge University Press., 111 p.

Проблема безработицы сегодня является весьма актуальной. Различные трансформации слоев населения и изменения, происходящие в каждой стране, часто сопровождаются рядом психологических кризисов, которые впоследствии касаются всех сфер общественной жизни. Целью нашего исследования является проведение теоретического анализа психологических аспектов ситуации безработицы: источники, виды безработицы, особенности и последствия для конкурентоспособности лиц, оказавшихся в статусе безработного. Методологической основой данного исследования является теоретический анализ источников, которые раскрывают специфичность психологических аспектов безработных. Научная новизна заключается в определении психологических аспектов «опыта» безработицы, которые способны влиять на конкурентоспособность личности на рынке труда. Установлено, что основным источником формирования психологического состояния личности в условиях безработицы является исключение из института платной занятости. Это находит свое выражение в таких специфических формах, как лишение нужд (материальная поддержка, самоуважение, общение и т.д.); возникновения новых потребностей (на рабочем месте); потеря привычной структуры времени и привычного хода действий. Доказано, что для определенной части лиц, оказавшихся в такой трудной жизненной ситуации, как потеря работы, необходимо повышать активность, мобилизовать собственный интеллектуальный, эмоциональный и социальный потенциал, что способствует положительным изменениям, переосмыслению личного «Я». Проанализированы три основных вида безработицы: фрикционная, структурная, циклическая, а также такие ее производные, как скрытое, хроническое, застойное и молодежное. Выяснено, что проблема безработицы является следствием объективных и субъективных детерминант, требует решения на общегосударственном уровне с использованием экономических, социальных, организационных мероприятий и системы психологического сопровождения.

Результаты данного теоретического исследования имеют важное значение для дальнейшей разработки моделей и методов экспериментального изучения особенностей развития конкурентоспособности безработных.

Ключевые слова: психологическое состояние безработного, безработный, мотивация, психологическое состояние

Проблема безробіття сьогодні є досить актуальною. Різні трансформації серед верств населення та зміни, що відбуваються в кожній країні, часто супроводжуються низкою психологічних криз, які згодом торкаються усіх сфер суспільного життя. Метою нашого дослідження є проведення теоретичного аналізу психологічних аспектів в ситуації безробіття: джерела, види безробіття, особливості та наслідки для конкурентоспроможності осіб, які опинилися у ситуації безробітного. Методологічною основою даного дослідження є теоретичний аналіз джерел, які визначають специфічність психологічних аспектів безробітних осіб. Наукова новизна полягає у визначенні психологічних аспектів «досвіду» безробіття, що впливають на конкурентоспроможність особистості на ринку праці. Встановлено, що основним джерелом формування психологічного стану особистості в умовах безробіття є виключення з інституту платної зайнятості. Це знаходить своє вираження в таких специфічних формах, як позбавлення потреб (матеріальна підтримка, самоповага, спілкування тощо); виникнення нових потреб (на робочому місці); втрата звичної структури часу та звичного ходу дій. Доведено, що для певної частини осіб, які опинилися в такій скрутній життєвій ситуації, як втрата роботи, необхідно підвищувати активність, мобілізувати власний інтелектуальний, емоційний і соціальний потенціал, що має на меті сприяння позитивним змінам, переосмисленню особистого «Я». Проаналізовано три основні види безробіття: фрикційне, структурне, циклічне, а також такі його похідні, як приховане, хронічне, застійне та молодіжне. З'ясовано, що проблема безробіття є наслідком об'єктивних і суб'єктивних детермінант, що потребує розв'язання на загальнодержавному рівні з впровадженням економічних, соціальних, організаційних заходів і системи психологічного супроводу. Результати даного теоретичного дослідження мають важливе значення для подальшої розробки моделей та методів експериментального вивчення особливостей розвитку конкурентоспроможності безробітних.

Ключові слова: психологічний стан безробітного, безробітний, мотивация, психологічний стан

НАУКОВІ ПОДІЇ, РЕЦЕНЗІЇ, ВІДГУКИ

РЕЦЕНЗІЯ

на монографію доктора педагогічних наук, доцента кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Слозанської Ганни Іванівни

«Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи»

У період трансформації українського суспільства, реформування системи соціально-політичного устрою держави, спрямованого на створення нових адміністративних одиниць – об'єднаних територіальних громад (ОТГ) та децентралізацію влади, повноважень і бюджетів на «місця», органи місцевого самоврядування наділені особливими повноваженнями з організації і надання якісних та доступних послуг із соціального захисту і соціальної допомоги населенню. За таких умов особливої наукової ваги набирають дослідження, спрямовані на розв'язання онтологічних, теоретико-методологічних проблем, визначення ефективних теорій, моделей та методів соціальної роботи на рівні ОТГ та обґрунтування необхідності їх застосування у процесі надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Одним із таких досліджень стала монографія Г. І. Слозанської «Теорії, моделі та методи соціальної роботи в територіальній громаді», в якій автор намагається комплексно дослідити онтологію базових понять дослідження, розкрити особливості та нормативно-правове регулювання діяльності фахівця із соціальної роботи в громаді; висвітлити базові теорії, моделі та методи соціальної роботи в територіальній громаді.

Монографія передбачає наявність передмови, шести розділів, післямови і списку використаних джерел. Структура монографії виглядає досить обґрунтованою та логічною. Її перший розділ «Аналіз проблеми розвитку соціальної роботи в територіальній громаді у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці» присвячений визначенню та характеристиці понять «громада», «територіальна громада», «об'єднана територіальна громада», соціальна робота в громаді» (параграф 1.1.). Автором висвітлюються особливості історичного розвитку соціальної роботи в територіальній громаді за кордоном та в Україні (параграфи 1.2 та 1.3.).

У другому розділі здійснено аналіз стратегії розвитку системи соціальної роботи в територіальній громаді в Україні; висвітлено особливості децентралізації влади в контексті сучасних трансформаційних процесів в Україні та визначено основні аспекти реформування системи надання соціальних послуг в територіальній громаді в Україні (параграф 2.1.). Схарактеризовано нормативно-правове забезпечення процесу організації соціальної роботи в територіальній громаді в умовах децентралізації (параграф 2.2.).

У третьому розділі монографії розкрито суть діяльності фахівця з соціальної роботи як суб'єкта надання соціальних послуг в територіальній громаді: проаналізовано структуру його професійної діяльності (параграф 3.1.), визначено особливості роботи з різними категоріями клієнтів як отримувачів соціальних послуг на рівні ОТГ (параграф 3.2.); схарактеризовано функції та ролі фахівця із соціальної роботи в територіальній громаді (параграфи 3.3. та 3.4.).

Четвертий розділ присвячений ґрунтовному аналізу теорій соціальної роботи та особливостей їх застосування в територіальній громаді. Схарактеризовано сутність і роль теорій соціальної роботи у професійній діяльності соціального працівника (параграф 3.1.). Визначено критерії для класифікації теорій соціальної роботи; запропоновано авторську класифікацію теорій соціальної роботи та висвітлено особливості їх застосування в практиці соціальної роботи в територіальній громаді (параграфи 3.2. та 3.3.).

Детальна характеристика сучасних моделей соціальної роботи в ОТГ здійснюється в п'ятому розділі монографії. Автором визначаються базові, міждисциплінарні, конкретні практико-орієнтовані та комплексні моделі соціальної роботи в територіальній громаді (параграфи 5.1., 5.2., 5.3.).

У шостому розділі схарактеризовано методи соціальної роботи в територіальній громаді. Визначено особливості застосування індивідуальних методів у роботі соціального працівника із особами в складних життєвих обставинах (параграф 6.1.); розкрито роль групового методу соціальної роботи із «групами ризику» (параграф 6.2.); висвітлено механізми застосування організації громад як методу соціальної роботи (параграф 6.3.) та здійснено аналіз вторинних методів соціальної роботи в територіальній громаді (параграф 6.4.).

Завершує монографію післямова, в якій автор аналізує перспективи розвитку та застосування моделей соціальної роботи в Україні; пропонує авторські моделі організації соціальної роботи в громаді та висвітлює механізми їх застосування.

Монографія є завершеним самостійним науковим дослідженням, виконаним на актуальну тему, має наукову і практичну цінність. Обрана структура монографії дала змогу автору послідовно і системно проаналізувати широкий спектр питань, які стосуються проблематики, що досліджувалась. Автор виклав матеріал логічно, із дотриманням відповідного співвідношення загальних та конкретних питань, сформулював необхідні наукові дефініції.

Отже, монографія Г. І. Слозанської «Теорії, моделі та методи соціальної роботи в територіальній громаді» є концептуальною, комплексною і фундаментальною науковою працею, виконаною на актуальну тему, та має наукову й практичну цінність. Результати дослідження можуть бути використані науковцями, працівниками соціальних служб, установ та організацій та органів місцевого самоврядування, викладацьким персоналом, слухачами та студентами ВНЗ та тими, чия діяльність пов'язана з даною сферою

Рецензент:

Буяк Б. Б.,

доктор філософських наук, професор,
ректор Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Адреса: 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

РЕЦЕНЗІЯ на наукову монографію
«Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи»
(автор Г. І. Слозанська),

виданої за рекомендацією Вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

В умовах трансформації українського суспільства, реформування системи соціально-політичного устрою країни, створення об'єднаних територіальних громад соціальний захист населення є прерогативою місцевих органів влади. З метою надання якісних та ефективних соціальних послуг, передбачених чинним законодавством, в Україні на рівні ОТГ впроваджують посади фахівців із соціальної роботи. Саме тому заклади вищої освіти України, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників, у найкоротший проміжок часу повинні переорієнтуватися на підготовку кваліфікованих фахівців, готових до роботи в ОТГ. За таких умов особливої наукової ваги набирає монографія Г. І. Слозанської «Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи», в якій автор намагається комплексно дослідити онтологію опорних понять дослідження, розкрити особливості та нормативно-правове регулювання діяльності фахівця із соціальної роботи в громаді; висвітлити базові теорії, моделі та методи соціальної роботи в територіальній громаді.

Інноваційні процеси, які нині відбуваються в Україні, а саме реформування освіти, децентралізація влади, підвищенням ролі органів місцевого самоврядування у соціальному захисті населення, зростання числа осіб і поява нових груп соціального ризику, ускладненням їхніх проблем стають визначальними у формуванні складного комплексу науково-методичних завдань інноваційного характеру, розв'язання яких потребує глибокого осмислення емпіричного досвіду та розроблення концептуальних засад. На їх розв'язання і спрямоване дослідження Ганни Іванівни, представлено на сторінках монографії. І вже з цих міркувань його інноваційність і цінність для теорії і практики соціальної роботи є неперечними. Значимість виконаного дослідження підсилюється також:

- запитом науки щодо виявлення, осмислення, систематизації, обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад розвитку теорії та практики соціальної роботи на локальному рівні відповідно до викликів сьогодення;
- запитом суспільної практики щодо розроблення дієвих моделей і змісту ефективної діяльності соціальних працівників в об'єднаних територіальних громадах;
- потребами теорії і практики соціальної роботи щодо обґрунтування специфіки діяльності фахівців із соціальної роботи в об'єднаних територіальних громадах в умовах реформування системи надання соціальних послуг.

Відзначимо, що дослідження Г. І. Слозанської, представлено у вигляді наукової монографії, є відповіддю до таких запитів і сконцентроване на їх теоретико-методичному обґрунтуванні.

Наукова монографія автора містить передмову, шість розділів, післямову і список використаних джерел. Структура наукової розвідки видається досить обґрунтованою та логічною. Перший розділ роботи містить визначення та характеристики базових понять дослідження, висвітлює особливості історичного розвитку соціальної роботи в територіальній громаді за кордоном та в Україні. На основі опрацювання наукових доробок вітчизняних (О. Безпалько, І. Зверева, К. Іващенко, Д. Лиховід, Т. Семігіна, Т. Петренко та ін.) і зарубіжних (Г. Брагер, М. Беллах, А. Гілдріст, М. Майо, М. Рамм, М. Пейн, А. Твелветріс, Д. Томас, Р. Уорен та ін.) учених автором здійснено аналіз ключових понять дослідження («громада», «громада за інтересами», «локальна соціальна спільнота», «територіальна громада», «об'єднана територіальна громада», «соціальна робота в громаді», «соціальна робота у територіальній громаді», «фахівець із соціальної роботи в громаді»). Зазначено, що «об'єднана територіальна громада» є похідним поняттям від «територіальної громади» і характеризується як базовий рівень адміністративно-територіального устрою країни, наділеного додатковими повноваженнями, владою у різних сферах життєдіяльності, в тому числі і соціального захисту.

У розділі I представлено ретроспективний аналіз процесу становлення соціальної роботи в громаді за кордоном і в Україні. Виокремлено та схарактеризовано основні етапи її розвитку на основі диференціації ключових подій: за кордоном – створення перших селтмент-центрів, заснування колоніальних поселень; виникнення громадських і соціальних рухів; функціонування соціальних установ, розвиток професіоналізму і компетентності її працівників; залучення жителів громади до вирішення власних проблем, задоволення потреб й інтересів тощо; в Україні – існування первинних землепробських громад; діяльність братств, селянських громад, громадських організацій, гуртків; організація соціально-виховної роботи з дітьми і молоддю за місцем їх проживання; розвиток соціальних установ. Визначено, що час активного розвитку соціальної роботи в громаді як сфери професійної діяльності за кордоном припадає на кінець XX ст. – початок XXI ст., тоді як в Україні – початок XXI ст.

Другий розділ присвячений аналізу стратегії розвитку системи соціальної роботи в територіальних громадах України та характеристиці нормативно-правового забезпечення процесу організації соціальної роботи в територіальних громадах в умовах децентралізації. Автор зазначає, що для ефективного надання соціальних послуг в ОТГ необхідно вирішити низку проблем, основними серед яких є: розробка та затвердження відповідної нормативно-правової бази; реструктуризація діяльності чинних соціальних служб; підготовка кваліфікованих фахівців до роботи в ОТГ. У створенні законодавчого підґрунтя для надання соціальних послуг на локальному рівні певні кроки вже зроблено. Взявши курс на децентралізацію, Парламент України ухвалив низку нормативно-правових актів, що сприяють цьому процесу. Серед них: «Стратегія подолання бідності», Закони України «Про соціальні послуги», «Про співробітництво територіальних громад», «Про добровільне об'єднання територіальних громад», «Концепція реформування системи соціальних послуг», «Державна стратегія регіонального розвитку на період до 2020 р.», «Стратегія сталого розвитку «Україна-2020», «Національна стратегія у сфері прав людини», «Стратегія реформування системи надання соціальних послуг до 2022 р.», «План заходів на 2013-2016 рр.» щодо реалізації означеної Стратегії, який продовжено аналогічним планом на 2016-2017 рр., відповідно до якого прийнято 15 державних стандартів соціальних послуг і низку документів, що регулюють процес надання соціальних послуг в ОТГ. Найбільшими проблемами, що потребують вирішення, на думку автора, є: пошук дієвих механізмів їх реалізації на місцевому рівні та підготовка кваліфікованих соціальних працівників для роботи в ОТГ.

У третьому розділі монографії розкрито зміст діяльності фахівця з соціальної роботи, висвітлено специфіку його роботи з різними категоріями отримувачів соціальних послуг в ОТГ, схарактеризовано його функції та ролі. Автор стверджує, що різновекторність роботи фахівців із соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді, велика кількість професійних обов'язків і завдань зумовили диференціацію численних виконуваних ними професійних функцій, посередницьких, практичних, управлінських і дослідницьких ролей; притаманних їм морально-етичних принципів і цінностей. Автором представлено структуру професійної діяльності фахівця з соціальної роботи в ОТГ; виокремлено та схарактеризовано основні категорії отримувачів соціальних послуг, які класифіковано у п'ять груп за демографічними характеристиками, соціальним виключенням, ознаками девіантності, соціальною вразливістю і специфічністю причин потрапляння у складні життєві обставини.

Четвертий розділ присвячений ґрунтовному аналізу теорій соціальної роботи та особливостям їх використання в територіальній

громаді. У роботі запропоновано авторську класифікацію теорій соціальної роботи та висвітлено специфіку їх застосування в ОТГ. Автор доводить, що у сучасних умовах розвитку соціальної роботи в Україні виникає необхідність в узагальненні наявного досвіду роботи з особами, сім'ями, які перебувають в СЖО та пошуку і розробці нових, більш ефективних форм і методів надання їм соціальних послуг. Запровадження інноваційних теорій у практику соціальної роботи на рівні ОТГ допоможе фахівцю зреалізувати професійні завдання, зрозуміти та встановити причинно-наслідкові зв'язки між поведінкою, інтересами, стилем і рівнем життя жителів громади та їх соціальними проблемами. У розділі четвертому автором схарактеризовано основні етапи становлення теорії соціальної роботи як науки, розкрито їх сутність і роль у професійній діяльності соціального працівника. Здійснено аналіз основних підходів до класифікацій теорій соціальної роботи та висвітлено особливості їх застосування в практиці соціальної роботи в ОТГ. На основі аналізу основних підходів до класифікацій теорій соціальної роботи автором виділено шість груп теорій соціальної роботи та схарактеризовано їх сутність і специфіку застосування в ОТГ.

Детальна характеристика сучасних моделей соціальної роботи в ОТГ здійснюється в п'ятому розділі монографії. Автором доведено, що фахівці з соціальної роботи будують інтервенції, базуючись на своїх знаннях із теорій соціальної роботи та розуміючи специфіку їх застосування у роботі з різними категоріями клієнтів в ОТГ. Тоді як конкретні шляхи, бачення і розуміння практики соціальної роботи фахівцями відображаються в практичних перспективах. Відтак, у монографії висвітлено типи базових перспектив та представлено думку автора про те, що матрицею вирішення самих проблем є моделі, які слугують практичним продовженням ТСП і схематичним зображенням дій соціального працівника з вирішення соціальних проблем отримувача послуги. У розділі автором подано основні підходи до визначення поняття «модель», запропоновано класифікації моделей соціальної роботи у громаді, відомі у зарубіжній теорії і практиці. Розкрито особливості застосування міждисциплінарних, конкретних практико-орієнтованих і комплексних моделей соціальної роботи в ОТГ.

У шостому розділі схарактеризовано індивідуальні та групові методи соціальної роботи у територіальній громаді та визначено особливості їх застосування. Автором монографії зазначено, що для фахівців із соціальної роботи характерним є застосування широкого спектру методів соціальної роботи у процесі планування, організації та надання соціальних послуг різним категоріям отримувачів послуг в ОТГ. Зазначено, що у науковій літературі з теорії і практики соціальної роботи немає єдиного підходу до класифікації численних методів соціальної роботи в громаді. Тому, автором, на основі аналізу різних підходів до наявних класифікацій методів соціальної роботи в громаді, запропоновано власну. Зокрема, автором монографії виокремлено дві групи методів: перманентні або основні і вторинні, додаткові або другорядні, допоміжні. До основних віднесено метод ведення випадку, метод соціальної роботи з групою, метод організації громад та метод розвитку громад. До вторинних, допоміжних – метод соціального забезпечення в громаді, метод соціальної дії та метод соціальних досліджень.

Завершує монографію післямова, в якій автор пропонує авторські моделі організації соціальної роботи в ОТГ та характеризує особливості їх застосування в реаліях України. Вагомим доповненням до основного тексту монографії є додатки, які носять досить інформативний характер щодо мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та категорій отримувачів соціальних послуг в Україні. В цілому зміст наукової монографії та її додатки засвідчують високий рівень компетентності автора у досліджуваній проблемі, знання предмета дослідження і глибоку зануреність у розкриття його специфіки в різних вимірах. Особливої уваги заслуговує:

- теоретичне обґрунтування та класифікація теорій та моделей соціальної роботи та специфіки їх застосування з різними отримувачами соціальних послуг; необхідність виокремлення власних, вітчизняних моделей соціальної роботи та особливостей їх застосування в ОТГ в українських реаліях;
- висвітлення базових і допоміжних методів соціальної роботи й обґрунтування механізмів їх застосування соціальними працівниками в ОТГ;
- виокремлення та моделювання професійної діяльності фахівців з соціальної роботи в ОТГ, висвітлення мети, завдань їх діяльності, характеристика їх функцій, ролей, категорії отримувачів соціальних послуг та етичних аспекти їх роботи;
- представлення історико-гносеологічного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду соціальної роботи у громаді; уточнення сутності понять «громада», «територіальна громада», «об'єднана територіальна громада», «соціальна робота в громаді», «соціальна робота в територіальній громаді».

В цілому монографія є завершеним самостійним науковим дослідженням, виконаним на актуальну тему, має наукову і практичну цінність. Обрана структура роботи дала змогу Слозанській Г. І. послідовно і системно проаналізувати широкий спектр питань, які стосуються проблематики, що досліджувалася. Автор логічно виклав матеріал, дотримався відповідного співвідношення загальних та конкретних питань, сформулював необхідні наукові дефініції.

Отже, монографія Г. І. Слозанської «Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи» є концептуальною, комплексною і фундаментальною науковою працею, що має вагомим теоретичне та практичне значення у процесі професійної діяльності та підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в ОТГ.

Рецензент:

Васильсва М. П.,

доктор педагогічних наук,

професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0002-2765-1220

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 1 (11) 2020

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 21347-11147 Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Козел А. І.

Підписано до друку 05.06.2020 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 29,9. Зам. № 81. Тираж 150 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 3-13-43, 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 6984 від 20.11.2019 р.