

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

**ISSN 2410-0897**

**INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L**

**ICV 2015: 38,90**

# **ВІСНИК**

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

**Наукове видання**

# **BULLETIN**

**OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Scientific publication**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
PEDAGOGICAL SCIENCES**

**Випуск 3 (35)**

**Збірник наукових праць,  
заснований у листопаді 2002 року  
(виходить три рази на рік)**

**Глухів - 2017**

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України  
КВ №17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК  
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання  
Збірник наукових праць  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN  
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication  
Collection of research papers  
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

*Індексується в наукометричних базах:*

*Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія),  
Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.*

Випуск 3 (35), 2017

Issue 3 (35), 2017

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 25.10.2017 року).

Сайт видання: [http://visn\\_ped.gnpu.edu.uatel](http://visn_ped.gnpu.edu.uatel)

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

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

тел. (05444) 2-33-06 відділ наукової роботи та міжнародних зв'язків; тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

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

(05444) 2-33-06 the Department of Research and International Relations, tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 25.10.2017 року).

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**EDITORIAL BOARD:**

<b>Головний редактор:</b> доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор <b>Курок Олександр Іванович</b> – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Editor:</b> <b>Kurok Oleksandr Ivanovych.</b> , Historical sciences doctor, Professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Rector;
<b>Відповідальний редактор:</b> кандидат педагогічних наук, доцент <b>Зінченко Володимир Павлович</b> – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Executive Editor:</b> <b>Zinchenko Volodymyr Pavlovych</b> , Pedagogical sciences candidate, Assistant professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <b>Scientific work and international relations vice-rector;</b>
<b>Відповідальний секретар:</b> кандидат філологічних наук <b>Холявко Ірина Вікторівна</b> – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	<b>Executive Secretary:</b> <b>Kholyavko Iryna Viktorivna</b> , Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
<b>Члени редколегії:</b>	
<b>Members of Editorial Board</b>	
<b>Бірюк Людмила Яківна</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Biryuk Lyudmyla Yakivna</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Вільчковський Едуард Станіславович</b> – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України;	<b>Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych</b> – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University;
<b>Вільш Іоланта</b> – доктор хаблітований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України;	<b>Vil'sh Iolanta</b> – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member;
<b>Жданюк Бартоломій</b> – доктор політології, ад'юнкт-професор Інституту політичних наук Варшавського університету (Республіка Польща);	<b>Zhdanyuk Bartolomiy</b> – Doctor of Politology, Adyunkt-professor of Political Sciences Institute at Warsaw University (Republic of Poland);
<b>Загородня Людмила Петрівна</b> – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Zahorodnya Lyudmyla Petrivna</b> – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Pre-school education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Кадикова Наталія Володимирівна</b> – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	<b>Kadykova Nataliya Volodymyrivna</b> – asisstant of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University.
<b>Каліш Валентина Антонівна</b> – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Kalish Valentyna Antonivna</b> – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Кузнєцова Галина Петрівна</b> – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Kuznetsova Halyna Petrivna</b> – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Курок Віра Панасівна</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Kurok Vira Panasivna</b> – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the Pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Луценко Григорій Васильович</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Lutsenko Hryhoriy Vasylovych</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Міщик Людмила Іванівна</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Mishchik Lyudmyla Ivanivna</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Social education and social work chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Новиков Анатолій Олександрович</b> – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Novykov Anatolii Oleksandrovych</b> – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Носко Микола Олексійович</b> – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка;	<b>Nosko Mykola Oleksiyovych</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University Rector;
<b>Петренко-Агді Олена Петрівна</b> – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Petrenko-AhdiOlenaPetrivna</b> – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University;
<b>Понюмаренко Тетяна Олександрівна</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Preschool pedagogical and psychological chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Романов Олексій Олексійович</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна (Росія);	<b>Romanov Oleksiy Oleksiyovych</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia);
<b>Рудишин Сергій Дмитрович</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	<b>Rudyshyn Sergiy Dmytrovych</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
<b>Семенов Олена Миколаївна</b> – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	<b>Semenoh Olena Mykolayivna</b> – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko;
<b>Собко Валентина Олексіївна</b> – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	<b>Sobko Valentyna Oleksiyivna</b> – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

## ЗМІСТ

### Розділ 1

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Пономаренко Т. О.</b> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИКА ЇХНЬОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	10
<b>Любива В. В.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	19
<b>Зенченко Т. Ф.</b> ІНСТРУМЕНТИ ПРОЗОРОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	26
<b>Тищенко Л. І.</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	33
<b>Скоробагата О. М.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ.....	41
<b>Чорногор Н. О.</b> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ.....	48
<b>Ветрова О. Д.</b> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	55
<b>Федорова Л. Г., Харитоненко А. І.</b> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВИШИХ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	62
<b>Луценко Г. В.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	71
<b>Вакалюк Т. А.</b> ОСОБИСТІ КАБІНЕТИ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА В ХМАРООРІЄНТОВАНІЙ СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ.....	78
<b>Міщик Л. І., Тюльпа Т. М.</b> ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ЯК СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ.....	84
<b>Єгорова К. Г.</b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ».....	92
<b>Ткаченко Л. І.</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	98
<b>Коломієць М. Б., Мирний Р. Ф.</b> ВСТУПНА КАМПАНІЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА.....	105

## Розділ 2

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Оршанський Л. В., Матвісів Я. Я. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	112
Бірюк Л. Я., Пішун С. Г. ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	121
Папушина В. А. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	128
Баранник Н. О. УДОСКОНАЛЕННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....	136
Гончаренко А. М. ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕНДЕНЦІЇ ПРАКТИКИ ТА ВИМОГА ЧАСУ.....	146
Загородня Л. П. ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК КОМПОНЕНТ ІМІДЖУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	150
Удовиченко І. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ПОНЯТЬ З ГЕОГРАФІЇ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	161
Грудинін Б. О. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ФІЗИКИ.....	167
Саблук А. Г. РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	177
Данченко І. О. ВОЛЬОВА (ЕНЕРГЕТИЧНА) СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	187
Каліш В. А. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КУРСІВ.....	196
Самусь Т. В., Апелькін Ю. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	205
Галушак І. Є. ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	213
Бхіндер Н. В. ФІЛОСОФСЬКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ.....	219
Наконечна О. В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ЗМІСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ.....	228
Метанет Мамедова Мирфаяз гызы НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	234
Мамедова Судаба Мамед кызы СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ – АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	238
Городиська В. В. ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	242
Паласевич І. Л. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	250

### Розділ 3

## ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

<b>Коренева І. М.</b> ЕКОЛОГІЧНА ТА РОЗВИВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ .....	259
<b>Рассказова О. Л.</b> ОСВІТНІ ІВЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ .....	269
<b>Кондур О. С.</b> ГЛОБАЛЬНІ ПРОЦЕСИ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ І МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ.....	280
<b>Таможська І. В.</b> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1865–1917 РР.) .....	288
<b>Плугіна А. П.</b> АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МЕДІА-ОСВІТНІХ УМІНЬ.....	295
<b>Корнієнко Т. М.</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	304
<b>Федорович А. В.</b> СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ДИТИНОЗНАВСТВА.....	312

## CONTENTS

### CHAPTER 1

#### ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

<b>Ponomarenko T.</b> FORMING MANAGERIAL CREATIVITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' HEADS AS AN INDICATOR OF THEIR MANAGERIAL CULTURE .....	10
<b>Vitalina L.</b> COMPONENTS AND LEVELS OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' READINESS TO THE CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY .....	19
<b>Zenchenko T.</b> INSTRUMENTS OF TRANSPARENCY AS THE IMPORTANT COMPONENT OF THE COMPLEX SYSTEM QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION .....	26
<b>Tyshchenko L.</b> CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF THE INTENDING TEACHER' PERSONAL DEVELOPMENT .....	33
<b>Skorobahata O.</b> THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITHIN INTERCULTURAL EDUCATIONAL PARADIGM.....	41
<b>Chornogor N.</b> CRITERIA FOR THE FORMATION OF CONFLICT LOGICAL CULTURE FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	48
<b>Vietrova O.</b> STRUCTURAL COMPONENTS OF PREPARATION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS TO THE INTERACTION OF THE FAMILY AND SCHOOL IN WORK WITH THE GIFTED CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE.....	55
<b>Fedorova L., Kharytonenko A.</b> STUDENTS RESEARCH WORK AS ONE OF THE MOST IMPORTANT MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND TRAINING OF SPECIALISTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES .....	62
<b>Lutsenko G.</b> ORGANIZATIONAL ASPECTS OF IMPLEMENTING PROJECT-BASED LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS.....	71
<b>Vakaliuk T.</b> PERSONAL CABINETS OF THE TEACHER AND STUDENT IN THE CLOUD ORIENTED SYSTEM OF SUPPORT OF TRAINING OF BACALAURS OF INFORMATICS .....	78
<b>Mishchyk L., Tiulpa T.</b> ESSENCE FOUNDATION OF SOCIONIC PROFESSIONS AS SOCIALLY DIRECTED KIND OF ACTIVITY .....	84
<b>Yegorova K.</b> THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «THE READINESS OF INTENDING SOCIAL WORKERS TO SOCIAL REHABILITATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY».....	92
<b>Tkachenko L.</b> CRITICAL THINKING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE CIVIC COMPETENCE OF THE INTENDING TEACHER.....	98
<b>Kolomiyets M. Myrnyi R.</b> HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT ADMISSION CAMPAIGN AS A SYSTEM.....	105

## CHAPTER 2

### THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<b>Orshansky L. Matvisiv Ya.</b> TEACHING CONTENT INTEGRATION FEATURES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION.....	112
<b>Biryuk L., Pishun S.</b> THE PROBLEMS AND POSSIBILITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVING IN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	121
<b>Papushina V.</b> SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORTING OF THE FORMATION PROCESS OF THE AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF FICTION.....	128
<b>Barannik N.</b> IMPROVING PHILOLOGY STUDENTS' SYNTAX COMPETENCE BY MEANS OF INDEPENDENT WORK.....	136
<b>Goncharenko A.</b> ORGANIZATION OF THE LIFETIME OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE: TRENDS OF PRACTICE AND AWAKE OF TIME.....	146
<b>Zahorodnia L.</b> EDUCATIONAL SERVICES QUALITY AS THE COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IMAGE.....	150
<b>Udovychenko I.</b> PECULIARITIES OF THE TRAINING CONCEPTS SYSTEM IN GEOGRAPHY FORMING IN SENIOUR PUPILS.....	161
<b>Hrudynin B.</b> RESULTS OF INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF THE AUTHOR'S MODEL OF DEVELOPING SENIOR PUPILS RESEARCH COMPETENCE IN PHYSICS.....	167
<b>Sabluk A.</b> THE ROLE OF THE MEDICAL COLLEGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN JUNIOR SPECIALISTS' PROFESSIONAL GROWTH IN NURSING.....	177
<b>Danchenko I.</b> VOLITIONAL (ENERGETIC) COMPONENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF SOCIAL MATURITY FORMATION OF STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	187
<b>Kalish V.</b> FUTURE PHILOLOGISTS' CIVIL CONSCIOUSNESS FORMING IN THE PROCESS OF LINGUISTIC COURSES STUDYING.....	196
<b>Samus' T. Apyonkin Yu.</b> REALISING HEALTH SAVING IDEAS WHILE FORMING INTENDING VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS PRACTICAL SKILLS.....	205
<b>Galushchak I.</b> PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE ECONOMIES IN THE STUDY OF LEGAL DISCIPLINES.....	213
<b>Bhinder N.</b> PHILOSOPHICAL AND CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA.....	219
<b>Nackonechna O.</b> INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE CONTENT OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' THEORETICAL TRAINING FOR USING ART THERAPY WHILE WORKING WITH ADOLESCENTS.....	228
<b>Metanet Mamedova Mirfayaz Hyzy</b> SOME PROBLEMS OF TEACHING ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH TO LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS.....	234
<b>Mamedova Sudaba Mamed Gizi</b> THE CURRENT STATE OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG AZERBAIJANI STUDENTS TEACHING RUSSIAN LANGUAGE.....	238
<b>Gorodiska V.</b> SPIRITUAL EDUCATION SOFTWARE IS IN MODERN HOMEESTABLISHMENTS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	242
<b>Palasevych I.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LINGUISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	250



## CHAPTER 3

# HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

<b>Koreneva I.</b> ENVIRONMENTAL AND DEVELOPING EDUCATION AS HISTORICAL SOURCES OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT .....	259
<b>Rasskazova O.</b> EDUCATIONAL EVENTS AS MEANS OF CIVIC CONSCIOUSNESS FORMING IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION .....	269
<b>Kondur O.</b> GLOBAL PROCESSES AND INTEGRATION OF PEDAGOGICS AND MANAGEMENT IN THE EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SYSTEM.....	280
<b>Tamozhska I.</b> SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AT THE PHYSICS AND MATHEMATICS DEPARTMENT OF THE NOVOROSIYS'K UNIVERSITY (1865-1917).....	288
<b>Pluhina A.</b> ANALYSIS OF THE EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCE OF TRAINING INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR FORMING PUPILS' MEDIA-EDUCATIONAL SKILLS .....	295
<b>Korniienko T.</b> SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CHILDREN PROTECTION AT THE BEGINNING OF THE XX <sup>th</sup> CENTURY .....	304
<b>Fedorovych A.</b> COMPONENT ELEMENTS OF UKRAINIAN FOLK CHILDLARNING .....	312

## **Розділ 1**

# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

## **CHAPTER 1**

# **ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION**

УДК 371.1:372

**Тетяна Олександрівна Пономаренко,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки і  
психології Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: ponomarenko.tet5@gmail.com

### **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИКА ЇХНЬОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті розглянуто проблему формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого компонента їхньої управлінської культури в умовах неперервної педагогічної освіти. Розкрито сутність управлінської творчості та управлінської культури керівників дошкільної освіти. Окреслено актуальність формування досліджуваної якості. Визначено зміст та особливості формування управлінської творчості на засадах використання технології педагогічного менеджменту в єдності його етапів: організаційно-мотиваційного, планувального, координаційно-стимулювального, контрольного-оцінювального.*

*Ключові слова: управлінська творчість керівників дошкільної освіти, управлінська культура керівників дошкільної освіти, технологія педагогічного менеджменту, культуровідповідне управління, дошкільний навчальний заклад.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується значними змінами в соціально-економічній галузі. Глобалізація, демократизація, гуманізація, інформатизація вітчизняного соціуму, становлення ринкових відносин зумовлюють оновлення змісту, особливостей діяльності всіх суспільних інституцій, освітніх закладів, зокрема й закладів освіти дітей дошкільного віку. Стрімке просування системи освіти України до євроінтеграції, прискорення процесу її модернізації визначають значущість формування якісно нового кадрового управлінського складу в галузі дошкільної освіти. Актуальною є проблема формування управлінської компетентності керівників, їхньої управлінської культури, управлінської творчості як її важливого показника.

Творчий характер управлінсько-педагогічної праці зумовлений тим, що керівник на засадах організації колективу й управління функціонуванням і розвитком дошкільного навчального закладу створює середовище власної діяльності. При цьому його діяльність постійно змінюється та розвивається (оновлюється зміст освіти, з'являються нові ідеї й методи управління, удосконалюються його форми тощо). У низці робіт визначено особливості управлінської діяльності, що характеризують її як творчий процес: за змістом (перетворювальна діяльність, спрямована на зміну плану розвитку дошкільного навчального закладу, методів управління освітнім процесом, сторін особистості самого управлінця); за формою (комунікативна діяльність, що передбачає безпосереднє й опосередковане спілкування в процесі прийняття управлінських рішень); за структурою (ціннісно-орієнтована діяльність, спрямована на формування системи цінностей самого керівника та перенесення її на учасників освітнього процесу) [2]. Отже, культуровідповідне управління унеможливується поза актуалізацією творчого потенціалу особистості керівника, а також поза умовами формування та стимуляції його креативності як цілісного психологічного утворення.

Водночас на підставі аналізу сучасного стану суспільної дошкільної освіти можна зробити

невтішний висновок стосовно недостатньої вивченості проблеми формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого показника їхньої управлінської культури, що зумовлює недостатню успішність управління діяльністю дошкільного навчального закладу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади професійного становлення особистості досліджували К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, О. Бодальов, Т. Кудрявцев, Б. Ломов, Дж. Холланд.

Основи сучасної теорії формування управлінської культури фахівців розроблено в працях В. Алфімова, Л. Карамушки, О. Мармази, В. Семиченка, Є. Хрикова. Сутність та особливості формування управлінської культури фахівців різних освітніх галузей досліджували Л. Васильченко, Т. Горюнова, А. Губа, С. Королюк, В. Медведь, О. Хмизова, М. Якібчук, О. Ярковой.

Динаміка поглядів на творчі процеси пов'язана з іменами Архімеда, Ф. Бекона, Д. Брунера, Р. Декарта, П. Каптерева, Г. Лейбніца, М. Пирогова, Платона, А. Пуанкаре, Сократа, П. Якобсона. Основні стадії становлення творчості особистості досліджували Р. Альберт, С. Бірюков, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Л. Колберг, Д. Манфілд, Є. Субботський, Д. Єльконін, В. Тютюнник, Є. Торренс. Різні аспекти творчої діяльності особистості вивчалися в наукових роботах В. Андрєва, Д. Богоявленської, П. Гальперіна, О. Матюшкіна, А. Брушлинського, Я. Пономарьова, Г. Сухобської. Професійне творче мислення (типи, структура, функції) студійовано в дослідженнях С. Виготського, А. Брушлинського, А. Маркової, С. Рубінштейна, Б. Теплова. Низку робіт присвячено дослідженню специфіки творчого мислення на різних етапах професіоналізації фахівця – до навчання у вищій школі, на етапі університетського навчання, в процесі післядипломної освіти (Т. Кисельова, В. Лейбіна, Ю. Скворцова, С. Томчук). Механізм творчого мислення як способу конструктивної саморегуляції та саморозвитку особистості в проблемних, конфліктних ситуаціях досліджували Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов.

Отже, результати аналізу теорії й практики формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого показника їхньої управлінської культури дали змогу констатувати наявність наукової бази щодо можливості вирішення означеної проблеми. Разом з тим теорія й методика формування управлінської творчості як показника управлінської культури керівників у галузі дошкільної освіти не були предметом спеціального наукового дослідження.

**Формулювання мети статті.** Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого показника їхньої управлінської культури в умовах університетського навчання та системи післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз низки наукових досліджень (Л. Васильченко [1], Т. Горюнова [2], А. Губа [3], С. Королюк [4], В. Медведь [5], О. Хмизова [6]) дозволив визначити сутність базового поняття «управлінська культура керівників дошкільної освіти» як цілісну, інтегративну, складну за змістом якість особистості, що розглядається як сукупність компонентів: ціннісно-мотиваційного (ціннісні орієнтації та мотиви управлінської діяльності); когнітивно-діяльнісного (управлінські знання, уміння, навички) та особистісного (особистісно-професійні якості керівника, що зумовлюють характер його стосунків з членами колективу ДНЗ, особливості стилю управління колективом дитячого садка, управлінська творчість).

Основою на тому, що однією з основоположних характеристик культури є творчість, культуровідповідна управлінська діяльність становить творчий процес, а результатам такої діяльності властивий творчий характер Р. Чумічова) [7], одним з показників особистісного критерію управлінської культури керівників дошкільної освіти ми визначили управлінську творчість.

Останнім часом увага дослідників дедалі більше зміщується з процесуальної сторони управлінської діяльності на особистісну, зокрема на аналіз такого базового складника особистості керівника, як креативність (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Кудрявцев, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Р. Пономарьова-Семенова, В. Рибалка, М. Смульсон). Креативність розглядається як одна з ключових властивостей особистості управлінця в галузі дошкільної освіти. При цьому більшість дослідників креативності (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Н. Лейтес, М. Каган, Н. Кузьміна, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, В. Рибалка, М. Холодна) ототожнює її з творчістю (творчі здібності, творчий потенціал, творче мислення, творча обдарованість тощо) [8].

Для визначення рівня розвитку творчості управлінської діяльності на констатувальному етапі нашого дослідження ми запропонували студентам (упродовж педагогічної практики) і чинним керівникам розробити модель оригінальної (авторської) освітньої системи в дошкільному

навчальному закладі. При цьому конкретизували завдання, визначивши такі напрями виконання роботи: здійснення проблемного педагогічного аналізу освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі; визначення концепції освітнього процесу дошкільного навчального закладу (розроблення й обґрунтування стрижневої, системоутворювальної педагогічної ідеї, що зумовлює основні позиції й специфіку освітньої діяльності; стратегічних цілей, що проєктують основні довгострокові напрями реалізації стрижневої ідеї; принципів діяльності педагогічного колективу); змісту освіти та особливостей реалізації освітнього процесу; здійснення моніторингу якості освітнього процесу.

Таким чином, особливості управління як творчого процесу досліджувалися на засадах аналізу результатів розроблення керівниками моделі авторської освітньої системи в дошкільному навчальному закладі. Виходячи з того, яким чином виконувалося завдання (на засадах відомих, загальноприйнятих підходів, готових рекомендацій, шаблонно чи не шаблонно, на підставі власних оригінальних знахідок, ідей, пропозицій, рішень, що відзначаються яскравістю, оригінальністю, унікальністю), управлінська діяльність оцінювалася таким чином: творча, нешаблонна, унікальна, оригінальна, зі своєрідністю професійно-управлінського іміджу; недостатньо творча, дещо шаблонна, без яскраво виражених ознак оригінальності, унікальності, своєрідності професійно-управлінського іміджу; без ознак творчості, шаблонна, без оригінальності, унікальності, своєрідності професійно-управлінського іміджу.

Отримані результати аналізу виконання завдання дають змогу зробити висновок, що 69,3 % майбутніх керівників і 56,1 % управлінців-практиків виконали завдання на засадах відомих, загальноприйнятих підходів, готових рекомендацій, шаблонно. Управлінська діяльність таких керівників характеризувалася як нетворча, шаблонна, без ознак оригінальності, унікальності, своєрідності професійно-управлінського іміджу. Рівень творчості такого управління характеризувався як низький.

Результати аналізу також свідчать про те, що 24,9 % майбутніх керівників і 31,7 % управлінців-практиків виконували завдання на засадах відомих, загальноприйнятих підходів, використання деяких фрагментів готових рекомендацій. Разом з тим спостерігався вплив власних знахідок, ідей, пропозицій, рішень. Управлінська діяльність таких керівників визначалася як недостатньо творча, дещо шаблонна, без яскраво виражених ознак оригінальності, унікальності, своєрідності професійно-управлінського іміджу. Рівень творчості такого управління характеризувався як середній.

Аналіз результатів виконання завдання також свідчить про те, що 5,8 % студентів і 12,2 % чинних управлінців виконали завдання на підставі власних оригінальних знахідок, ідей, пропозицій, рішень, що відзначаються яскравістю, оригінальністю, унікальністю. Управлінська діяльність таких керівників оцінювалася як творча, нешаблонна, унікальна, оригінальна, зі своєрідністю професійно-управлінського іміджу. Рівень творчості такого управління визначався як високий.

Отже, отримані результати аналізу виконання завдання вказують на недостатній рівень сформованості творчості управлінської діяльності і в майбутніх, і в чинних управлінців. Більше половини студентів (69,3 %) і чинних керівників (56,1 %) не виявили творчого підходу в процесі виконання управлінського завдання. У 24,9 % майбутніх керівників і 31,7 % управлінців-практиків управлінська діяльність виявилася недостатньо творчою. Лише 5,8 % студентів і 12,2 % чинних управлінців продемонстрували творчий характер виконання управлінського завдання.

Для роботи з майбутніми та чинними керівниками дошкільної освіти на етапі формувального експерименту було розроблено й упроваджено технологію педагогічного менеджменту з метою формування їхньої управлінської творчості як показника управлінської культури.

При цьому ми виходили з того, що частина управління, що характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як менеджмент (М. Альберт, В. Афанасьєв, Ф. Генон, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Р. Шакуров, Г. Щокін) [9].

Оскільки базову сутність педагогічного менеджменту становить циклічне відтворення управлінських функцій (організації, планування, керування (координації й стимулювання), контролю), то технологія педагогічного менеджменту в нашому дослідженні розкриває послідовність, зміст та особливості актуалізації означених функцій з метою формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого показника їхньої управлінської культури. Тож ми визначили етапи означеного процесу (організаційно-мотиваційний; планувальний; координаційно-

стимулювальний; контрольо-оцінювальний) та їхню сутність.

Перший етап реалізації технології педагогічного менеджменту ми визначили як організаційно-мотиваційний, тобто етап актуалізації організаційної управлінської функції.

З метою актуалізації організаційної управлінської функції в освітньому процесі здійснювалася цілеспрямована підготовка майбутніх та чинних управлінців до процесу вдосконалення, формування, розвитку власної управлінської творчості. Тож їх спеціальна підготовка до участі у формувальному експерименті дослідження включала такі напрями:

- констатувальне дослідження: рівня й особливостей розвитку управлінської творчості керівників; результатів оцінювання наявної дидактичної системи формування управлінської творчості в умовах вищого навчального закладу та системи післядипломної педагогічної освіти; пропозицій керівників щодо оптимізації змісту, засобів, методів, форм її ефективної актуалізації;

- формування усвідомлення узагальненої сутності основоположних у контексті досліджуваної проблеми понять «управлінська творчість керівників дошкільної освіти, «управлінська культура керівників дошкільної освіти»;

- сприяння розумінню керівниками ролі сформованості управлінської творчості для забезпечення результативності освітнього процесу дошкільного навчального закладу, ефективного розвитку кожної дитини;

- формування активного, вмотивованого ставлення до власного професійного вдосконалення;

- сприяння усвідомленню необхідності здійснення спілкування всіх учасників освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованої моделі їхньої взаємодії;

- сприяння усвідомленню розриву між власними прагненнями, бажаннями, можливостями й наявним професійним досвідом, формування установки на особистісне самовиховання, професійний саморозвиток.

Набуттю досвіду в межах вищезначених напрямів сприяло роз'яснювальна робота під час лекцій, конференцій, семінарів, бесід, розповідей, диспутів, що зумовлювала осмислення й відпрацювання майбутніми та чинними керівниками своїх індивідуальних цілей щодо вдосконалення професійного досвіду та сприяла саморозвитку у сфері культуровідповідної творчої управлінської діяльності.

Винятково важливим компонентом організаційної функції ми вважали забезпечення соціально-педагогічних умов експериментальної навчальної діяльності. Окреслення соціально-педагогічних умов навчальної діяльності (забезпечення цілісності педагогічного процесу; визначення особливостей взаємин між учасниками освітнього процесу, вектора їхнього розвитку, збагачення; окреслення ціннісно орієнтованих цілей навчальної діяльності, засобів досягнення визначених цілей, принципів реалізації навчання та ін.) потребувало чіткого визначення системи цінностей, яка повинна стати стрижневим компонентом освітнього процесу. При цьому ми виходили з положення про те, що саме цінності є вихідними підвалинами, на яких повинна ґрунтуватися концепція педагогічного процесу, згідно з якими необхідно формулювати його цілі, зміст, аналізувати результати тощо.

У процесі обговорення зазначеної проблеми з усіма учасниками освітнього процесу ми дійшли висновку щодо визнання необхідності здійснення навчально-виховного процесу на засадах добра, гуманності, демократії, щастя, свободи, рівності, краси, світової та національної культур, неперервної освіти, інформаційної культури, взаємодопомоги, взаємопідтримки, гармонії стосунків, довіри, взаємовідданості, повноцінної життєвої самореалізації особистості (успішності, конкурентоспроможності, усебічної досконалості), освіченості, милосердя, працелюбності, здорового способу життя, шляхетності, творчої активності, життєвого оптимізму.

На другому планувальному етапі використання технології педагогічного менеджменту ми здійснювали планування процесу експериментальної навчальної діяльності, виходячи з того, що функція планування актуалізується в процесі певних етапів управлінської діяльності – педагогічного моделювання, педагогічного проектування, педагогічного конструювання.

У процесі педагогічного моделювання здійснювалося сприяння усвідомленню узагальненого образу експериментальної навчальної діяльності щодо формування управлінської творчості всіма учасниками навчально-виховного процесу. Розроблялися його концепція, принципи, стратегічні цілі.

Педагогічне конструювання використовувалося з метою розроблення, деталізації, докладного опису окремих складових педагогічної системи (змісту лекційних, практичних, семінарських занять,

засобів, форм, методів навчальної діяльності тощо).

Таким чином, розроблення спільно з усіма учасниками освітнього процесу «проблемного поля» щодо проблеми формування управлінської творчості допомогло нам у визначенні концепції експериментальної навчальної діяльності. У сучасній зарубіжній та вітчизняній освітній галузі загальновідомим, достатньо обґрунтованим є положення про неможливість досягнення успіху в роботі освітнього закладу без чіткого визначення концепції його розвитку, яка прокладає стратегічний напрям у роботі, допомагає поєднати поставлені цілі та очікуваний результат, усвідомити їх усіма учасниками процесу.

На підставі означеного вище концепція експериментального освітнього процесу була окреслена так: формування управлінської творчості на засадах використання технології педагогічного менеджменту, що передбачає перехід від традиційно жорсткого нормативного педагогічного впливу суб'єкта на об'єкт навчальної діяльності до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу; використання в процесі навчання активних та інтерактивних технологій, інтеграції змісту та форм організації навчання як пріоритетних засобів педагогічного менеджменту; ініціювання проявів людського «само» всіма учасниками навчально-виховного процесу (індивідуальності, унікальності, самобутності, креативності, суб'єктного досвіду передавання та здобуття освіти тощо) для досягнення керівниками професійного стану «акме», тобто вершин управлінського професіоналізму, творчого управління дошкільною освітою в контексті культури.

Разом з тим сутність розробленої нами концепції зумовила доцільність визначення таких нетрадиційних принципів експериментального навчання: пріоритет загальнолюдських та національних цінностей; визнання цінності та унікальності кожного учасника освітнього процесу; опора на професійний досвід чинних управлінців; синергетичність як нелінійність, нестабільність процесу формування управлінської творчості, як самореалізація, самобутність, неповторність, успішність кожного суб'єкта спільної справи – навчальної діяльності; співтворчість як форма діяльності всіх учасників освітнього процесу; дослідження, експериментування, відкриття – пріоритетні шляхи взаємодії учасників навчальної діяльності; варіативність (пропозиція розроблених варіантів освітніх програм, методик, моделей діяльності тощо) як передумова забезпечення свідомого вибору чинних управлінців; інтегративність і цілісність змістових та організаційних компонентів навчального процесу; стимулювання креативних проявів шляхом розвитку вміння творити, досягати мети, яскраво переживати радість успіху тощо.

Вкрай важливим компонентом педагогічного моделювання є формулювання та обґрунтування стратегічних цілей, що окреслюють основні довгострокові напрями реалізації концепції навчальної діяльності. У методології управління, зазвичай, використовують два основні підходи до формування цілей стратегії: монічний (моноцільовий) підхід, що характеризується визначенням єдиної генеральної цілі та плюралістичний (багатоцільовий), у межах якого припускається існування кількох цілей. Багатоаспектність освітнього процесу, складність концепції навчальної діяльності щодо формування управлінської творчості зумовили необхідність розроблення декількох стратегічних цілей.

Для підвищення ефективності досягнення стратегічних цілей, цілісного прогнозування засобів та способів їхнього вирішення, сприяння їх усвідомленню й прийняттю всіма учасниками освітнього процесу ми визначили основну стратегічну ціль, що полягає в ефективному формуванні управлінської творчості на засадах використання технології педагогічного менеджменту та розробили ієрархічну структуру стратегічних підцілей:

- спільне з усіма учасниками навчально-виховного процесу визначення та наукове оформлення концепції, принципів, стратегічних цілей, окремих компонентів експериментальної освітньої системи (змісту, умов, засобів, методів тощо);
- використання в процесі навчальної діяльності активних, інтерактивних технологій, інтеграції змісту та форм організації навчання як пріоритетних засобів педагогічного менеджменту;
- сприяння розвитку самоорганізації, саморозвитку, самореалізації, критичності, рефлексії, креативності учасників експериментальної діяльності.

Отже, перший компонент функції планування (педагогічне моделювання) реалізовувався в спільній діяльності (бесіди, семінари, обговорення, дискусії тощо) усіх учасників педагогічного процесу. На засадах проблемного аналізу об'єктів та суб'єктів освітнього процесу щодо формування управлінської творчості формулювалися та узагальнювалися його пріоритетні проблеми, відбувалося

їх усвідомлення, з'являлася установка на необхідність здійснення конструктивних змін щодо нагального їх розв'язання, розроблялися концепція, принципи, стратегічні цілі майбутньої експериментальної навчальної діяльності.

Здійснення педагогічного проектування й прогнозування як одного із компонентів планування забезпечувало чітке уявлення кінцевого результату процесу формування управлінської творчості через усвідомлення ідеальних моделей управлінської творчості випускників вищих навчальних закладів на рівні управлінської компетентності й чинних управлінців на рівні управлінського професіоналізму. Як винятково важливий складник означеного компонента ми розглядаємо обговорення та остаточне визначення змісту формування управлінської творчості майбутніх і чинних управлінців, який узагальнювався в спеціально розроблених програмах та шляхах їх реалізації (педагогічних умов, засобів, методів тощо).

Педагогічне конструювання як один з компонентів функції планування використовувалося з метою деталізації, докладного опису окремих складників педагогічної системи (змісту лекційних, практичних, семінарських занять, форм та методів їх реалізації тощо), конкретизації прийнятих рішень на короткий термін і методів їх виконання. Результати педагогічного конструювання представлялися у вигляді планів певних видів діяльності, правил взаємодії учасників освітнього процесу щодо досягнення загальної мети та ін.

Отже, педагогічні моделювання, проектування й конструювання як компоненти функції планування процесу формування управлінської творчості дозволили визначити пріоритетні проблеми, концепцію, принципи, стратегічні цілі, зміст, форми та методи здійснення експериментальної освітньої діяльності. Сприяли її цілісності, системності, дозволили розробити ефективну систему управління процесом навчання.

Актуалізація технології педагогічного менеджменту передбачала керування (координацію, стимулювання) навчальною діяльністю студентів та слухачів. Тож на третьому, координаційно-стимулювальному етапі реалізації означеної технології ми приділяли особливу увагу проблемам розвитку, становлення навчальних колективів, формуванню доброзичливих, гуманних взаємовідносин між співучасниками педагогічного процесу. У бесідах, дискусіях, на семінарах, конференціях, консультаціях обговорювали необхідність посидання колективного керівництва з персональною відповідальністю, важливість забезпечення колегіальності, взаємної довіри, емоційно-позитивного, комфортного психологічного клімату в колективі, широкого розвитку критики.

Для забезпечення реалізації партнерського управління (О. Глузман, О. Куліш) [10] навчальною діяльністю ми намагалися здійснювати його колегіально, творчо. Так, важливі рішення прагнули приймати колективно. Для цього аналізувалися думки, позиції учасників освітнього процесу, потім приймалося певне рішення. Ефективно використовувалися механізми самоуправління в групах, зазвичай, уважно сприймалася позиція неформальних лідерів, які часто відстоювали позицію, протилежну загальноновизнаній. Ми надавали перевагу формулюванню завдань у вигляді визначення загальної мети або загальної спрямованості, тоді студенти й слухачі складали перелік конкретних завдань, вибирали методи та способи їх вирішення. Ми намагалися дослухатися до думки активних критиків, що фіксували помилки та пропонували способи їх усунення, підтримували їхню позицію.

Четвертий етап актуалізації технології педагогічного менеджменту (контрольно-оцінювальний) ми присвятили реалізації управлінської функції контролю.

Гуманізація контролю потребувала встановлення між усіма суб'єктами та об'єктами (суб'єктами) освітнього процесу відносин взаєморозуміння, взаємодопомоги, співпраці, що сприяло максимальній актуалізації їхнього творчого потенціалу. З метою успішної реалізації означеної умови ми відмовилися від нав'язування варіантів контролювальної діяльності, її жорсткої регламентації, надали право вільного вибору технологій контролю.

У процесі контролю здійснювали стимулювання активної творчої діяльності на підґрунті спільного пошуку оптимальних варіантів контролю. Намагалися не тільки об'єктивно оцінювати особливості процесу та результату навчальної діяльності студентів та слухачів, але й відстежувати особливості та динаміку їхнього особистісного розвитку, спільно окреслювати напрями їхнього подальшого самовдосконалення та саморозвитку.

Отже, формування управлінської творчості майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти в університетській та післядипломній ланках неперервної педагогічної освіти здійснювалося на

засадах упровадження запропонованої нами технології педагогічного менеджменту в сукупності всіх етапів – організаційно-мотиваційного; планувального; координаційно-стимулювального; контрольного-оцінювального.

У процесі дослідження використовували технологію педагогічного менеджменту як специфічного виду управлінської діяльності, що становить теорію й практику управління освітнім процесом, яке здійснюється на засадах особистісно орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників та зумовлює ефективний розвиток високопрофесійного керівника, здатного до здійснення культуровідповідної творчої управлінської діяльності. Результатом упровадження технології педагогічного менеджменту в практику університетського навчання та післядипломної педагогічної освіти є успішне, продуктивне становлення управлінської творчості керівників як обов'язкової умови розвитку їхньої управлінської культури, культуровідповідного управління діяльністю дошкільного навчального закладу.

На контрольному етапі експерименту дослідження рівня розвитку управлінської творчості здійснювалося за методикою, що застосовувалася на етапі констатувального експерименту. Отримані результати аналізу виконання завдання показали, що 12,2 % студентів (проти 5,8 % на етапі констатувального експерименту) і 26,1 % чинних управлінців (проти 12,2 % на етапі констатувального експерименту) продемонстрували високий рівень розвитку управлінської творчості. Середній рівень управлінської творчості спостерігався в 45,1 % майбутніх управлінців і 44,6 % керівників-практиків (проти 24,9 % і 31,7 % на етапі констатувального експерименту). До низького рівня сформованості управлінської творчості були віднесені 42,7 % студентів і 29,3 % чинних управлінців (проти 69,3 % і 56,1 % на етапі констатувального експерименту).

**Висновки.** Таким чином, аналіз результатів контрольного експерименту дозволив зробити висновок про підтвердження ефективності запропонованої системи формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти в умовах неперервної педагогічної освіти.

Об'єктивною умовою формування управлінської творчості є соціальне замовлення сучасного вітчизняного суспільства на підготовку фахівців у галузі управління дошкільною освітою, здатних здійснювати не просто якісну результативну професійну діяльність на рівні управлінської компетентності, управлінської майстерності чи управлінського професіоналізму. Для докорінної зміни ситуації в галузі дошкільної освіти, її успішного, неформального, глибокого й якнайшвидшого реформування виникає нагальна потреба приведення процесу управління до культуровідповідної моделі. Тож підготовка керівника, здатного здійснювати культуровідповідну творчу управлінську діяльність на засадах актуалізації власної управлінської культури, є об'єктивною необхідністю відповідно до вимог сучасної об'єктивної реальності. Культуровідповідне управління унеможливиться поза актуалізацією творчого потенціалу особистості керівника, а також поза умовами формування та стимуляції його творчості як цілісного психологічного утворення.

Перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі полягають у вивченні різних аспектів проблеми формування управлінської творчості керівників дошкільної освіти як важливого показника сформованості їхньої управлінської культури.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лілія Володимирівна Васильченко. – Запоріжжя, 2006. – 278 с.
2. Горюнова Т. М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Максимовна Горюнова. – Н. Новгород, 2002. – 218 с.
3. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Васильович Губа. – Луганськ, 2010. – 512 с.
4. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівників загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Світлана Василівна Королюк. – К., 2005. – 237 с.
5. Медведь В. В. Розвиток управлінської культури в професійно-технічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерій Володимирович Медведь. – К., 2007. – 284 с.



6. Хмизова О. В. Формування управлінської культури майбутніх вчителів початкових класів як складової їх управлінської компетентності / О. В. Хмизова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу / під заг. ред. проф. С. І. Якименка. – К. : Видав. Дім «Слово», 2011. – С. 305–343.

7. Чумичова Р. М. Управление качеством дошкольного образования / Р. М. Чумичова. – Ростов-н/Д. : РГПУ, 2000. – 342 с.

8. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Современный менеджмент: теория и практика: обзорная информация / сост. В. И. Яровой ; под ред. Г. В. Щекина. – Киев : МЗУУП, 1994. – 144 с.

9. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.

10. Глузман А. В. Психологическая деятельность менеджера : учеб.-метод. пособие / А. В. Глузман, О. И. Кулиш. – Киев : Пед. пресса, 2004. – 316 с.

**Татьяна Александровна Пономаренко,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой дошкольной педагогики  
и психологии Глуховского национального  
педагогического университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: ponomarenko.tet5@gmail.com

#### **ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ИХ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*В статье рассматривается проблема формирования управленческого творчества руководителей дошкольного образования как важного компонента их управленческой культуры в условиях непрерывного педагогического образования. Раскрыта сущность управленческого творчества и управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Очерчена актуальность формирования исследуемого качества. Определены содержание и особенности формирования управленческого творчества на основе использования технологии педагогического менеджмента в единстве его этапов: организационно-мотивационного, этапа планирования, координационно-стимулирующего, этапа контроля и оценивания.*

*Ключевые слова: управленческое творчество руководителей дошкольного образования, управленческая культура руководителей дошкольного образования, технология педагогического менеджмента, культуросоответствующее управление, дошкольное образовательное учреждение.*

**Tetyana Ponomarenko,**  
Pedagogical Sciences Doctor, Professor  
the Head of Preschool Pedagogy and  
Psychology Chair of  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: ponomarenko.tet5@gmail.com

#### **FORMING MANAGERIAL CREATIVITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' HEADS AS AN INDICATOR OF THEIR MANAGERIAL CULTURE**

***Introduction.** At the current stage of the Ukrainian society development, the problem of forming managerial competence of preschool educational establishments' heads, their managerial culture, management creativity as its significant indicator is important. At the same time, this issue is insufficiently researched in the theory and practice of preschool education.*

***Purpose.** The purpose of the research is to study the peculiarities of forming managerial creativity of preschool educational establishments' heads as an important indicator of their managerial culture in the process of university studying and in the system of postgraduate pedagogical education.*

***Methods.** The diagnostic task for students (during the pedagogical practice) and the current heads of the preschool educational institutions to develop the original (author's) educational system model in a preschool educational institution was used as a method of pedagogical research at the ascertaining and control stages of*

our research work. At the forming stage of our experiment, forming managerial creativity of preschool educational establishments' heads in the process of continuous pedagogical education was carried out using the technology of pedagogical management in combination of its organizational and motivational, planning, coordination and stimulating, control and evaluation stages.

**Results.** The analysis of the control experiment results showed the increase of the managerial creativity development level of preschool educational establishments' heads as an important indicator of their managerial culture based on using the technology of pedagogical management in the process of university studying and in the system of continuous pedagogical education.

**Originality.** The scientific novelty of the research results is the fact that for the first time the concept of «managerial culture of preschool educational establishments' heads» was determined. The meaning of the concept «managerial creativity of preschool educational establishments' heads» was clarified. The methodology of diagnosing the peculiarities of the preschool educational establishments' heads managerial creativity developing and the methodology of managerial creativity forming using the special created technology of pedagogical management as a dialectical unity of organizational and motivational, planning, coordination and stimulating, control and evaluation stages in the process of continuous pedagogical education has been developed and tested.

**Conclusion.** The analysis of the control experiment results confirmed the effectiveness of the proposed system of forming managerial creativity of preschool educational establishments' heads based on using the technology of pedagogical management in the process of university studying and in the system of continuous pedagogical education. The perspective for the further scientific research is the further study of different aspects of the issue of forming managerial creativity of preschool educational establishments' heads as an important indicator of their managerial culture forming.

**Key words:** managerial creativity of preschool educational establishments' heads, managerial culture of preschool educational establishments' heads, the technology of pedagogical management, culture managing, preschool educational establishment.

#### References

1. Vasylychenko L. V. Formuvannya upravlins'koyi kul'tury kerivnyka shkoly v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vasylychenko Liliya Volodymyrivna. - Zaporizhzhya, 2006. – 278 s.
2. Horyunova T. M. Rozvytok upravlencheskoy kul'tury budushcheho pedahoha doshkil'noho osvity: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Horyunova Tat'yana Maksymovna. - N. Novhorod, 2002. - 218 s.
3. Huba A. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya upravlins'koyi kul'tury vchytelya - maybutn'oho menedzhera osvity: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Huba Anatolii Vasylyovych. - Luhans'k, 2010. - 512 s.
4. Korolyuk S. V. Rozvytok upravlins'koyi kul'tury kerivnykiv zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu v protsesi pidvyshchennya kvalifikatsiyi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Korolyuk Svitlana Vasylyivna. - K., 2005. – 237 s.
5. Medved' V. V. Rozvytok upravlins'koyi kul'tury v profesiyno-tekhnichnomu navchal'nomu zakladi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Medved' Valeriy Volodymyrovych. - K., 2007. - 284 s.
6. Khmyzova O. V. Formuvannya upravlins'koyi kul'tury maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv yak skladovoyi yikh upravlins'koyi kompetentnosti / O. V. Khmyzova // Formuvannya profesiynoyi kompetentsiyi maybutn'oho vchytelya v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu / pid zah. red. prof. S. I. Yakymenka. - K. : Vydav. Dim «Slovo», 2011. - S. 305 - 343.
7. Chumychova R. M. Upravlinnya yakisty doshkil'noho navchannya / R. M. Chumychova. - Rostov-n / D. : RHPU, 2000. - 342 s.
8. Biblioteka keruyuchoho personalom: svitovyy dosvid. Sovremenny menedzhment: teoriya y praktyka: obzornaya ynformatsyya / sost. V. I. Yarovoyi; pid red. H. V. Shchekyna. - Kyiv: MZUUP, 1994. - 144 s.
9. Kryzhko V. V. Aksiolohichnyy potentsial derzhavnogo upravlinnya osvityu: navch. posib. / V. V. Kryzhko, I. O. Mamayeva - K. : Osvita Ukrainy, 2005. - 224 s.
10. Hluzman A. V. Psykholohichna diyal'nist' menedzhera: ucheb.-metod. posoby / A. V. Hluzman, O. I. Kulysh. - Kyiv: Ped. pressa, 2004. - 316 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 371.134.

**Віталіна Вячеславівна Любіва,**

асистент кафедри дошкільної педагогіки  
і психології Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: vitalion07@i.ua

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті описані основні компоненти готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації, а саме мотиваційний, когнітивний діяльнісний. Беручи до уваги рівні та показники готовності кожного з вищеназваних компонентів, розроблено рівневу структуру готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації: високий, середній, низький. Описаний констатувальний етап експериментального дослідження.*

*Ключові слова: творча самореалізація, готовність до творчої самореалізації, компоненти та рівні готовності до творчої самореалізації.*

**Постановка проблеми.** У процесі євроінтегрування вітчизняна вища освіта не зможе бути якісною та європейською, якщо ми не приділятимемо належної уваги якості дошкільної освіти, що є першою сходинкою в ціложиттєвому розвитку особистості. Реалізація нових концепцій дошкільної освіти передбачає професійну підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних, креативних (або здатних до творчої самореалізації) вихователів дошкільних закладів.

З цих позицій дослідження проблеми підготовки бакалаврів дошкільної освіти до творчої самореалізації в професії є актуальним. Актуальність підтверджується низкою виокремлених нами суперечностей: між традиційним характером системи професійної підготовки майбутнього вихователя, що спрямована на передавання знань учасникам освітнього процесу, і необхідністю розвитку творчого потенціалу особистості студента; між потребою дошкільних закладів у творчих вихователях і недостатньою розробленістю навчально-методичного комплексу їхньої фахової підготовки, необхідністю розвитку обдарованої особистості і недостатнім рівнем готовності вихователів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів свідчить про недостатню реалізацію формування їхньої готовності до творчої діяльності; основну увагу в процесі університетського навчання звертають на оволодіння знаннями про особливості розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Незважаючи на інтерес учених до питань творчого розвитку особистості в умовах вищої школи (Л. Артемова, В. Берека, Г. Беленька, А. Богуш, К. Волинець, Л. Галаманжук, Н. Голота, Н. Грам, І. Дичківська, Л. Друбєцька, Л. Кідіна, Н. Ковалевська, Л. Козак, О. Кучерявий, Н. Лисенко, В. Нестеренко, С. Петренко, Л. Пісоцька, Н. Сайко, Х. Шапаренко, Р. Шаповал та ін.), проблема формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності недостатньо досліджена.

У межах цієї публікації вважаємо за доцільне розглянути результати констатувального етапу експериментального дослідження формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів досліджували: загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ – І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич; становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності: І. Бужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак; формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне вдосконалення майбутніх педагогів; зокрема морально-психологічної готовності – Л. Кондрашова, готовності до професійного саморозвитку – О. Пехота.

Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчали: А. Богуш, Г. Беленька, Н. Грам, Н. Ємельянова, Л. Загородня, Н. Ковальова, Т. Котик, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманська, Т. Танько, О. Федій та ін.

Проблема формування професійної компетентності висвітлена в наукових працях І. Бега,

С. Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Питання підготовки фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу досліджували А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, В. Нестеренко, Т. Танько та ін.

У психолого-педагогічній літературі дослідженню проблеми готовності педагога до творчої діяльності приділяється належна увага, зокрема змісту педагогічної освіти, орієнтації педагогічних працівників на творчість: І. Зязюн, І. Підласий, І. Гуткіна, С. Сисоєва.

Дослідженню проблеми готовності студентів до певних видів діяльності присвячено роботи таких учених: Д. Узнадзе, О. Ухтомський, В. Пушкін, М. Левітов, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, К. Абульханова-Славська, А. Деркач, В. Моляко, С. Максименко, К. Дурай-Новакова, В. Сластьонін, Л. Кондрашова, В. Шадриков, В. Бочелюк, Е. Зеєр, О. Скрипченко, М. Кулакова, О. Кривильова, С. Тарасова, О. Павленко, Т. Шестакова, Л. Султанова, П. Харченко, Л. Гапоненко, О. Серняк, В. Уліч та інші.

Проблемам формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації в професійній діяльності присвячено публікації автора, в яких висвітлено: основні наукові підходи до визначення сутності понять «самореалізація», «творча самореалізація» [1]; процес професійної підготовки майбутнього вихователя в сучасному освітньому просторі [2]; самореалізацію як базовий чинник розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога [3]; взаємозалежність процесу самореалізації майбутніх вихователів і мотивації як рушійної сили інтерактивної взаємодії [4]; проблему формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації у фізичному вихованні дітей дошкільного віку [5]; критерії та показники рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації [6]; освітні технології як засіб професійної самореалізації майбутніх вихователів [8].

**Мета статті.** Стаття спрямована на аналіз констатувального етапу експериментального дослідження формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Під час проведення експериментального дослідження нами було вивчено та проаналізовано погляди вчених щодо педагогічної творчості, самореалізації, творчої самореалізації, готовності, професійної готовності; проведено анкетування студентів з метою з'ясувати рівень їхньої обізнаності в темі «Творча самореалізація майбутнього вихователя у професійній діяльності» та ступінь володіння базовими поняттями з теми.

Започатковуючи експеримент, було виокремлено критерії та показники формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації, створено програму обстеження, що містить: методику обстеження; систему диференціації отриманих результатів за критеріями та їх показниками. Розробляючи критерії, ми виходили з того, що вони є основою для порівняння, зіставлення предметів чи явищ, своєрідним еталоном вираженості певної якості. Критерій становить сукупність показників, що дозволяють виділити певне явище із числа подібних, характеризують його максимально повно і мають свій ступінь вираженості. Зазначимо, що окремо взяті показник та критерій не можуть об'єктивно відобразити рівень сформованості досліджуваного явища чи об'єкта. Тому їх повинна бути достатня кількість, щоб охопити всі сторони професійної готовності до творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Водночас визначені критерії мали бути адекватними виокремленим компонентам готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності – мотиваційному, когнітивному, діяльнісному.

Так, було визначено такі критерії:

1. Мотиваційно-ціннісний із показниками:

- позитивне ставлення до творчої самореалізації;
- інтерес до обраного напрямку підготовки;
- усвідомлення необхідності творчої самореалізації майбутніми вихователями дошкільних закладів

2. Гностичний із показниками:

- обізнаність із технологіями творчої самореалізації особистості;
- знання про творчість та оперування поняттєвим апаратом;
- наявність знань про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя.

3. Креативно-діяльнісний із показниками:

- здатність до творчої самореалізації;

- уміння здійснювати самооцінювання і самоконтроль;
- уміння здійснювати взаємооцінювання і взаємоконтроль.

Окреслені показники слугували основою визначення рівнів готовності до творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти: високого, середнього, низького.

Схарактеризуємо якісну характеристику рівнів.

**Високий рівень.** Студент характеризується внутрішньою позитивною мотивацією до професійної діяльності й навчання та природним прагненням творчого самовираження та самореалізації; сформовані уявлення про професію вихователя дошкільного закладу та позитивне ставлення до педагогічної професії в цілому; до своїх професійно значущих якостей і в цілому до себе ставиться як до особистості-професіонала, постійно співвідносить рівень своєї особистісної й професійної зрілості з ідеальним «образом Я» педагога-вихователя; студент має теоретичні знання та практично використовує методи, прийоми активізації творчого мислення та розвитку критичного мислення в професійній діяльності; вільно оперує поняттєвим апаратом формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації та розуміє сутність уживаних понять; володіє знаннями про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя та про здобутки педагогічної інноватики і передового педагогічного досвіду; креативно підходить до вирішення професійних завдань, вміло оцінює власну творчу діяльність, наводить власні приклади на підтвердження певних думок; самостійно оцінює творчу діяльність колег-майбутніх вихователів.

**Середній рівень.** Студент характеризується зовнішньою мотивацією до професійної діяльності і навчання; відсутнє природне прагнення творчого самовираження та самореалізації; має поверхові уявлення про професію вихователя, нейтрально ставиться до професії педагога; рівень професійно значущих якостей суттєво відрізняється від ідеального «образу Я» педагога-вихователя; володіє теоретичними знаннями, але відсутній досвід практичного використання прийомів, методів активізації творчого мислення та розвитку критичного мислення; у студента є теоретичні знання про творчість, він оперує поняттєвим апаратом, але не розуміє сутності вживаних ним понять; обізнаний з досвідом прояву творчості в професійній діяльності вихователя, про здобутки педагогічної інноватики і передового педагогічного досвіду; частково креативно підходить до вирішення професійних завдань, уміє оцінювати власну творчу діяльність, але не може навести власні приклади на підтвердження певних думок; самостійно не може оцінити творчу діяльність колег, а тому звертається за допомогою до викладача.

**Низький рівень.** У студента відсутня мотивація щодо професійної діяльності та навчання, наявне ситуативне прагнення до творчого самовираження; має слабкі знання про специфіку професійної діяльності вихователя та педагогічну професію в цілому; відсутній образ «ідеального педагога» та бажання досягати успіхів у професійній діяльності; відсутні теоретичні знання про технології творчої самореалізації особистості; студент не обізнаний з досвідом прояву творчості в професійній діяльності вихователя та не має знань про здобутки педагогічної інноватики і передового педагогічного досвіду; не вміє оцінювати власну творчу діяльність та необ'єктивно оцінює творчу діяльність колег.

Коротко схарактеризуємо компоненти готовності до творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Мотиваційний компонент є універсальним компонентом готовності до будь-якого виду діяльності, оскільки висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у разі недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу в студента необхідних знань, умінь і навичок. Близьку до нашого розуміння позицію знаходимо в Р. Рибнікова, який стверджує, що готовність до професійної діяльності це рівень саморозвитку фахівця, за якого той володіє фаховими знаннями й уміннями, необхідними для виконання професійної діяльності, та є вмотивованим до неї через її емоційну привабливість й усвідомлення її особистісної та суспільної значущості [7, с. 9].

На наш погляд, зазначений компонент, є системоутворювальним компонентом готовності вихователя до творчої самореалізації, тому що саме від мотивів залежить особистісний сенс діяльності. Він відображає визнання творчості як особистої цінності, професійні пріоритети особистості щодо самовизначення та професійної самореалізації.

Виокремлюючи когнітивний компонент ми керувалися тим, що поняття «актуалізація» (actualization) має значення діяльності як процесу, витрати сил (від латинського кореня actus –

вчинок), що має речовий результат. Отже, поняття «самореалізація» означає розумовий, когнітивний аспект діяльності, теоретичну діяльність, роботу особистості на внутрішньому плані, й процес самореалізації особистості проявляється в побудові та коригуванні, перебудові «концепції Я» (включаючи «ідеальне Я») картини світу й життєвого плану, усвідомленні результатів попередньої діяльності (формування концепції минулого).

Когнітивний компонент становить теоретичну базу професійної готовності його основою є система теоретичних фахових знань майбутнього вихователя на достатньо високому рівні, що забезпечує їх використання та широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Систему знань майбутнього вихователя можна вибудувати так: знання з психології, педагогіки та конкретної методики. Психологічні знання та знання з педагогіки дають студентові уявлення про специфіку професії, особливості процесу самовдосконалення особистості тощо, а знання спеціальних методик дозволяють студентові отримати інформацію про особливості конкретних видів професійної діяльності вихователя. До когнітивного компонента також відносимо: професійне мислення, спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, що необхідні для успішного здійснення професійної творчої діяльності вихователя.

Когнітивний компонент забезпечує формування професійної компетентності майбутнього вихователя, системи ціннісних мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної діяльності й уміння будувати стосунки в системі «людина – людина» та здійснювати рефлексію власної поведінки.

Домінантна ідея діяльнісного компонента готовності до творчої самореалізації полягає в здатності вихователя до розкриття творчих здібностей та реалізації їх у практичній професійній діяльності; вмінні майбутніх вихователів використовувати творчі інтерактивні технології навчання у практиці навчально-виховної роботи.

Формування діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності сприяє вдосконаленню творчих умінь та навичок, творчого мислення студентів, здатності генерувати нові ідеї, прогнозувати педагогічну ситуацію; активізує потребу у творчому самовираженні та готовність до творчої самореалізації.

Когнітивний та діяльнісний компоненти готовності необхідно розглядати в тісному взаємозв'язку, тому що способи діяльності вихователя багато в чому залежать від якості та обсягу знань.

З метою формування означених компонентів ми розробили модель формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації, в якій структурно-функціонально взаємодіють: мета – формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності; компоненти – мотиваційний, когнітивний та діяльнісний; педагогічні умови (занурення студентів в активну творчу діяльність у процесі фахової підготовки, емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчої самореалізації, актуалізація потреби у творчій самореалізації, активізація майбутніх фахівців дошкільної освіти щодо творчої самореалізації, забезпечення стійкої мотивації студентів до творчої самореалізації); етапи підготовки – теоретичний, діяльнісно-творчий, оцінно-результативний; засоби підготовки (нормативні навчальні дисципліни, організація самостійної діяльності, педагогічна практика, спецкурс); критерії та результати (високий, середній, низький); форми роботи (індивідуальні: консультації, діагностика педагогічних знань, умінь, навичок; групові: інтерактивні лекції, бесіди, презентації, тренінги для розвитку творчого мислення; ділові ігри, практичні семінари, професійно-педагогічні тренінги).

Проаналізуємо результати сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації.

У процесі дослідження на констатувальному етапі експерименту ми користувалися розробленою нами методичною картою дослідження готовності компонентів майбутніх вихователів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Важливим для нашого дослідження є твердження науковців про те, що потреба в самореалізації задовольняється лише в тій діяльності, що втілює особливий особистісний смисл для людини, що самореалізується, тобто є значущою, передбачає усвідомлення причин і наслідків цієї діяльності. Тому першим складником у структурі готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації є мотиваційний компонент, що передбачає інтерес до обраного напряму підготовки, прагнення до оригінальних і нестандартних рішень і дій, відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду.

Рівень сформованості мотиваційного компонента ми визначали за допомогою анкетування та тестування студентів: анкета «Діагностика навчальної мотивації студентів», тест «Вивчення професійної спрямованості особистості» (за методикою Є. Рогова, адаптованою нами) та діагностика особистісної креативності (Є. Тунік).

За допомогою анкети «Діагностика навчальної мотивації студентів» ми мали змогу виявити головний мотив, яким керувалися студенти, обираючи професію вихователя. Оскільки самореалізація особистості розглядається як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, то цей аспект є дуже важливим для процесу формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації.

За допомогою методики «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогова) досліджувані мали можливість переглянути своє ставлення до окремих аспектів професійної діяльності, здійснити саморефлексію, відрефлексувати можливі варіанти самовдосконалення, пошуку відповідей на запитання «Ким я є насправді?», «Чи зможу я реалізуватись як вихователь?». Щоб виник інтерес, необхідно створити мотив, що приведе до досягнення мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце належить змісту конкретного предмета й унаслідок цього легко запам'ятовується тими, хто навчається (О. Леонт'єв).

Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік) дозволила визначити чотири особливості творчої особистості, які виокремлює Є. Тунік: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р).

У процесі емпіричного дослідження було з'ясовано, що вибір професії та навчально-професійна діяльність майбутніх вихователів є полімотивованими, тобто в їх основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для студента на етапі його фахового становлення. Більшість досліджуваних студентів має низький та середній рівні сформованості мотиваційного компонента досліджуваної готовності.

Для з'ясування стану когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації ми використовували анкети «Самооцінювання професійних знань», «Оцініть свої особистісні якості», «Знання про творчість, педагогічну творчість, творчу самореалізацію» та методику «Незавершені речення».

Метою анкетування було з'ясувати рівень обізнаності студентів про педагогічну творчість, технології, методики творчої самореалізації особистості й виявити у них рівень розуміння понять «творчість», «педагогічна творчість», «творча самореалізація». За результатами анкетування, студенти мають низький та середній рівні сформованості когнітивного компонента означеної готовності; малообізнані із сутністю поняття «творча самореалізація»; мають достатній рівень фахових знань, досвід професійної творчої діяльності, але не володіють знаннями механізмів творчої професійної самореалізації майбутнього вихователя.

Сформованість діяльного компонента передбачає вміння майбутніх вихователів вирішувати професійні завдання з позиції вдосконалення, новаторства, інноваційності. Для з'ясування стану сформованості діяльного компонента готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації застосовували тест на визначення рівня сформованості творчого потенціалу особистості майбутнього вихователя (за методикою А. Шарова, адаптованою нами).

**Висновки.** Статистичне оброблення отриманих упродовж констатувального експерименту даних засвідчив, що загальний стан готовності до творчої самореалізації в майбутніх вихователів перебуває переважно на низькому і середньому рівнях. Це актуалізувало необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів та необхідність упровадження педагогічних умов для ефективного формування досліджуваної готовності в процесі професійної підготовки.

Формування готовності майбутніх вихователів до творчої самореалізації залежить від способів і форм організації навчально-виховного процесу у вищій школі, тобто від удосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в практичному впровадженні в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Любива В. В. Творча самореалізація особистості майбутнього вихователя як науково-педагогічна проблема / В. В. Любива // Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики :

матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (11 квіт. 2014 р., м. Київ). – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 109–197.

2. Любива В. Творчість – важлива складова професійної самореалізації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / В. В. Любива // Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер. : Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч. 5. – С. 108–114.

3. Любива В. Самореалізація як чинник розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога / О. І. Курок, Г. П. Барсуковська, Н. М. Гордій та ін. // Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : колект. моногр. / за ред. О. І. Курка. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – С. 209–224.

4. Любива В. Мотивація як чинник успішної професійної самореалізації майбутніх вихователів / В. В. Любива, В. В. Любивий // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 28 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – С. 209–217.

5. Любива В. Формування готовності майбутніх вихователів до творчої діяльності як умова успішної професійної самореалізації у процесі організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками / В. В. Любива // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 29 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – С. 155–162.

6. Любива В. Критерії та показники рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації / В. В. Любива // Zbiór artykułów naukowych. II Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Aktualni problemi suchasnoï doshkilnoï ta vishhoï osviti (30.05.2016 – 31.05.2016) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – С. 166–171. ISBN: 978-83-65207-86-9.

7. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно-орієнтованої управлінської діяльності : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. Р. Рибніков. – Луганськ, 2011 – 20 с.

8. Liubyva Vitalina. The educational technologies as the means of the future preschool teachers' professional self-realization // GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences: Konzept: Scientific and Methodological e-magazine. – Koln, Germany. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48034-8>

**Віталіна Вячеславовна Любивая,**  
ассистент кафедры  
дошкольной педагогики и психологии  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: [vitalion07@i.ua](mailto:vitalion07@i.ua)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ И УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье описаны основные компоненты готовности будущих воспитателей к творческой самореализации, а именно мотивационный, когнитивный, деятельностный. Принимая во внимание уровни и показатели готовности каждого из вышеназванных компонентов, разработана уровневая структура готовности будущих воспитателей к творческой самореализации: высокий, средний, низкий. Описан констатирующий этап экспериментального исследования.*

*Ключевые слова: творческая самореализация, готовность к творческой самореализации, компоненты и уровни готовности к творческой самореализации.*

**Liubyva Vitalina,**  
assistant at preschool pedagogy  
and psychology department  
Oleksandr Dovzhenko  
Hlukhiv National Pedagogical University,  
e-mail: [vitalion07@i.ua](mailto:vitalion07@i.ua)

## **COMPONENTS AND LEVELS OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' READINESS TO THE CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Introduction. High education cannot be of high quality and European, if we do not pay due attention to the quality of preschool education, which is the first step in the personal development.*

*The implementation of new concepts of preschool education provides for the preparation of highly competitive, creative (or is able to self-realization) preschool teachers. From this point of view, the studying of the problem preschool education bachelors preparation to self-realization in the profession is very important.*



**Purpose.** The article focuses on the analysis of the ascertaining stage of the experimental study of future preschool teachers' readiness forming to the creative self-realization in the professional activity.

**Methods.** Theoretical generalization and systematization of the scientific literature; analysis, systematization and generalization of the pilot study data.

**Results.** The results of experimental research of the, components (motivational, cognitive, activity) and the levels (high, middle and low) of the future preschool teachers' readiness to creative self-realization in the professional activity are presented in the article. There have been analyzed the components of readiness of future preschool teachers to the creative self-realization in the professional activity: motivational (professional establishments, interests, striving for pedagogical work, trend to the use of interactive creative technologies in their pedagogical work); cognitive (knowledge of the essence and the meaning of the pedagogical creative technologies; peculiarities of their using; mastering of the conditions of successful interaction); activity component (professional-pedagogical skills of the future preschool teachers with the use of the interactive creative technologies). The levels of the future pre-school teachers' readiness to the creative self-realization in the professional activity (high, middle and low) according to the results of the diagnostic tests has been shown.

**Originality.** The analysis of the future preschool teachers' professional training indicates the lack of their readiness forming to creative activity realization; it emphasises on the learning process is the acquisition of knowledge about the characteristics of the development, training and education of the preschoolers. Despite the scientists' scientific interest to the problems of creative development of personality in the conditions of higher school the problem of future preschool teachers' readiness forming to the creative self-realization in the professional activity is insufficiently investigated.

**Conclusion.** Statistical processing of the experiment obtained data showed that the general state of the future preschool teachers' readiness to the creative self-realization in the professional activity is located primarily in low and middle levels. It is actualizes the necessity of the future preschool teachers' professional training improvement and the need to develop pedagogical conditions for the effective forming their readiness to the creative self-realization in the training process.

**Key words:** creative self-realization, readiness to the creative self-realization, components and levels of the readiness to the creative self-realization.

#### References

1. Lyubyva V. V. Tvorchа samorealizatsiya osobystosti maybutn'oho vykhovatelya yak naukovopedahohichna problema / V. V. Lyubyva // Standarty doshkil'noyi osvity : dyskurs nauky i praktyky : materialy Vseukr. Nauk.-prakt. konf., (11 kvit. 2014 r., m. Kyiv). – Kyiv. un t im. B. Hrinchenka, 2014. – S. 109–197.
2. Lyubyva V. Tvorchist' – vazhlyva skladova profesiynoyi samorealizatsiyi maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv» / V. V. Lyubyva // Problemy srovennoho pedahohicheskoho obrazovannya. Ser. : Pedahohyka y psykholohyya. – Sb. statey: – Yalta : RYO K-HU, 2014. – Выр. 46. Ch. 5. – S. 108–114.
3. Lyubyva V. Samorealizatsiya yak chynnyk rozvytku tvorchoho potentsialu maybutn'oho pedahoha / O. I. Kurok, H. P. Barsukovs'ka, N. M. Hordiy ta in. // Kompleksnyy pidkhid do formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu : kolekt. monohr. / za red. O. I. Kurka. – Hlukhiv : RVV Hlukhivs'koho NPU im. O. Dovzhenka, 2015. – S. 209–224.
4. Lyubyva V. Motyvatsiya yak chynnyk uspishnoyi profesiynoyi samorealizatsiyi maybutnikh vykhovateliv / V. V. Lyubyva, V. V. Lyubyvyy // Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka : zb. nauk. prats'. Vyp. 28 / Hlukhivs'kyy NPU im. O. Dovzhenka ; redkol. : O. I. Kurok (vidp. red.) [ta in.]. – Hlukhiv : RVV Hlukhivs'koho NPU im. O. Dovzhenka, 2015. – S. 209-217.
5. Lyubyva V. Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do tvorchoyi diyal'nosti yak umova uspishnoyi profesiynoyi samorealizatsiyi u protsesi orhanizatsiyi fizkul'turno-ozdorovchoyi roboty z doshkil'nykamy / V. V. Lyubyva // Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka : zb. nauk. prats'. Vyp. 29 / Hlukhivs'kyy NPU im. O. Dovzhenka ; redkol. : O. I. Kurok (vidp. red.) [ta in.]. – Hlukhiv : RVV Hlukhivs'koho NPU im. O. Dovzhenka, 2015. – S. 155-162.
6. Lyubyva V. Kryteriyi ta pokaznyky rivnya hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity do tvorchoyi samorealizatsiyi / V. V. Lyubyva // Zbiór artykułów naukowych. II Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji « Aktualni problemi suchasnoyi doshkil'noyi ta vishhoi osviti » (30.05.2016 - 31.05.2016) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 166-171. ISBN: 978-83-65207-86-9.
7. Rybnikov S. R. Formuvannya hotovnosti maybutnikh ekolohiv do profesiyno-orientovanoyi upravlins'koyi diyal'nosti: avtoref. dys.... kand. ped. nauk: 13.00.04 / S. R. Rybnikov. – Luhans'k, 2011 – 20 s., s.9.
8. Liubyva Vitalina. The educational technologies as the means of the future preschool teachers' professional self-realization // GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences: Konzept: Scientific and Methodological e-magazine. – Koln, Germany. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48034-8>

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 378.1

**Тетяна Федорівна Зенченко,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

## ІНСТРУМЕНТИ ПРОЗОРОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто сутність проблеми забезпечення якості вищої освіти, висвітлено процес розвитку національної системи вищої освіти в контексті Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти; здійснено аналіз наукової літератури, визначено основні складові елементи системи забезпечення якості, пов'язані з механізмами оприлюднення. Охарактеризовано процедури внутрішнього забезпечення якості згідно з Європейськими стандартами і рекомендаціями, подано опис краудсорсингу як одної з інноваційних технологій організації освітнього процесу і частини системи внутрішнього забезпечення якості освіти.*

*Ключові слова: якість у вищій освіті, забезпечення якості у вищій освіті, внутрішнє забезпечення якості, комунікація, управлінська діяльність, стейхолдери, краудсорсинг.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Перспективи реформування вищої освіти, окреслені Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [6, с. 164] передбачають з-поміж інших «підвищення якості викладання та навчання; посилення «трикутника знань» шляхом взаємодії освіти, досліджень та інновацій; запровадження механізмів ефективного управління й фінансування у галузі вищої освіти. Одним із основних напрямів європейської та світової інтеграції освіти на шляху підвищення якості та забезпечення справедливості є освіта дорослих, так звана «освіта протягом життя», що розбудовується державами за допомогою міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, Світовий банк, ОЕСР, ЄС тощо, які, використовують загальноуніфіковану методологію (результати досягнення, індикатори зіставлення, стандарти, класифікації, компетентності, кваліфікації, рамки і мережі), формують спільний освітній простір уже не європейського, а світового масштабу. Новий інтенсивніший етап трансформації української освіти розпочався в 2014 році й був охарактеризований активізацією синхронізованого руху української освіти згідно з європейськими параметрами, які передбачають поступову уніфікацію державами у визначені терміни інструментів для вимірювання успішності реалізації цілей (стандартів, програм).

Як зазначено у Льовен/Лувенському комюніке [8], проблема якості вищої освіти є наскрізною на всіх етапах навчання впродовж життя. Державами має бути гарантовано забезпечення доступності, якості освітніх послуг, прозорості інформації щодо освітньої діяльності. Здійснення успішної політики в освітній галузі передбачає встановлення взаємозв'язків між усіма стейхолдерами: органами державної влади, закладами вищої освіти, студентами, роботодавцями і працівниками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями проблеми становлення системи контролю за якістю освітніх послуг вищої освіти України охоплено широке коло галузей і напрямів, зокрема теоретико-методологічні до розвитку вищої освіти досліджували вітчизняні науковці: структуру, формування й тенденції розвитку вищої освіти характеризували В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко та ін., критерії і відповідність реальних показників якості досліджували Є. Владимирська, В. Домніч, С. Свіжевська, А. Шевцов та ін.); дослідженнями якості вищої освіти займались Ю. Скиба, О. Локшина, О. Ярошенко, С. Курбатов, В. Луговий, О. Локшина, Ж. Таланова, Т. Фініков, О. Шаров; національні системи оцінювання якості освіти характеризували Т. Добко, С. Калашнікова, В. Ковтунець, І. Прохор, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова та ін.

У дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів (Ф. Зарндт, Джеф Хау, Н. М. Кропочева, О. Мар'їна та ін.) презентовано значний інформаційний комплекс досліджень практичного застосування краудсорсинг-проектів в освітній сфері з використанням різноманітних мережевих платформ.

**Формулювання цілей статті.** Проаналізувати важливість вивчення інструментів прозорості як складника комплексної системи забезпечення якості вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема забезпечення якості освіти має особливе значення в сучасному освітньому просторі: «Забезпечення якісної вищої освіти для всіх. Розширення доступу до вищої освіти є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку. Ми домовляємося вжити заходи на національному рівні із розширення загального доступу до якісної вищої освіти», – зазначено в Бухарестському комюніке [9].

Зниження якості вищої освіти України зумовлено об'єктивними і суб'єктивними чинниками: зокрема, зниженням довіри до вищих навчальних закладів в українському освітньому й економічному просторі, збільшення академічної мобільності студентів, здобуття ними вищої освіти у вищих іноземних країнах (збільшився показник українських абітурієнтів у польських вишах), збільшення невідповідності вимог ринку праці та академічної освіти. Усі зазначені чинники яскраво відображені в засобах масової інформації, зокрема інтернет-ресурсах (онлайн-медіа, блогах, освітніх форумах тощо), інформаційних даних статистичних звітів, які характеризують кількісний відтік абітурієнтів у вищі країни Східної Європи, показниках фахового працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей у закладах системи освіти України тощо.

З огляду на необхідність адаптації української освітньої системи до світових практик «освіта – дослідження – інновації», активізації процесу інтегрування в європейську систему довіри до вищої освіти освітянами розпочато створення моделі національної системи цінностей, яка охоплює загальні властивості якості вищої освіти та відображає ефективність освітніх послуг шляхом впливу на соціальну, культурну та економічну сферу життя. Фактично поняття «якість освіти» розглядається з різних позицій: позиції суб'єктів освітнього процесу з урахуванням ієрархії соціально значущих характеристик, параметрів; позиції закладів освіти (постачальників), що надають комплекс освітніх послуг, адекватних вимогам державних стандартів, запитам особистості та суспільства (споживачів) з урахуванням прогнозу діяльності вищів у майбутньому.

Упровадження динамічної, здатної до варіативності моделі передбачає такі засади:

- автономність і самоврядність вищих навчальних закладів/установ, реалізація ними власної ефективної стратегії розвитку з орієнтацією на результат;
- власну стратегію розвитку вищого навчального закладу має відображати основні актуальні запити суспільства та специфічні особливості діяльності конкретного ВНЗ;
- прозорі процедури із забезпечення якості відповідно до обраної конкретним вищим навчальним закладом системи цінностей (процедури є складником внутрішньої системи забезпечення якості, оприлюдненої і зрозумілої для всіх учасників освітнього процесу та можуть різнитися для різних вищів, залежно від типу, рівня, профілю, стратегії розвитку; навчальні заклади мають упевнитися в компетентності своїх викладачів шляхом застосовувати прозорих процесів щодо прийняття на роботу, атестації та розвитку персоналу).

Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах охоплюють з-поміж інших такі напрями:

- управління (менеджмент) освітнім закладом і процедурами забезпечення якості (навчальні заклади повинні визначити процедури менеджменту освітнього процесу, які б забезпечували стандарти навчальних програм, якість освіти та визнання державою дипломів, розробити ті впровадити стратегію систематичного контролю за підвищенням якості, участь студентів і представників ринку праці в обговоренні, розробленні і затвердженні систем забезпечення якості, а моніторингу та оновлення. Стандарт освітньої програми, менеджмент закладу і процедур забезпечення якості повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу, зокрема шляхом оприлюднення на офіційному web-сайті освітнього закладу);
- моніторинг ринку праці та освітніх послуг, затвердження та періодичний перегляд освітніх програм (довіра до освітнього закладу з боку громадськості та потенційних вступників виникає та підтримується завдяки ефективній діяльності щодо забезпечення якості освіти, яка гарантує чіткість і доцільність у розробці навчальних програм, систематичність моніторингу і періодичність перегляду цих програм з огляду на актуальність та зумовленість вимогами ринку праці).

Ключовою метою «Стандартів і рекомендацій із забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG) визначено сприяння спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання між усіма стейкхолдерами з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей і особливостей сприймання ними інформації. У статті 1.1 «Політика забезпечення

якості» (Policy for quality assurance) Стандартів зазначено «Заклади повинні виробити політику для забезпечення якості, яка є публічною і складає частину їх стратегічного менеджменту» [7, с. 73]. Постійний контроль за процесами забезпечення якості, насамперед зовнішніми, надає європейським системам вищої освіти можливості демонструвати й підтверджувати якість, підвищувати прозорість, що допомагає побудові взаємодовіри і кращому взаємовизнанню кваліфікацій, програм та іншого забезпечення. Стаття 1.7 «Інформаційний менеджмент» надає перелік індикаторів системи якості, які є основними для «інформованого прийняття рішень та усвідомлення того, що працює гарно, а що потребує уваги» [7, с. 77]. Йдеться і про ключові індикатори діяльності вишу щодо організації освітнього процесу, і про задоволеність студентами освітніми програмами (Students' satisfaction with their programmes), і про наявні навчальні ресурси, підтримку студентства, прогресивну динаміку рівнів успішності, подальші кар'єрні шляхи випускників.

Основою діяльності із забезпечення якості є підзвітність (органу управління та громадськості) і покращення, які як чинники забезпечення довіри до закладу освіти є взаємопов'язані і взаємозумовлені формуванням та розвитком культури якості освіти внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів (стейкхолдери – всі учасники (суб'єкти) усередині закладу, як студенти, так і персонал освітнього закладу, працевдавці та зовнішні партнери закладу). Відтак, процес «забезпечення якості» потрактовуємо як опис діяльності у межах циклу безперервного вдосконалення освітніх послуг на засадах прозорості.

Оприлюднення будь-якої інформації щодо усіх сфер діяльності вищого навчального закладу відбувається за допомогою програмних продуктів управління (Learning management system LMS), які дають змогу розробляти й поширювати навчальні матеріали, забезпечувати доступ до інформації, організувати моніторинг якості навчального процесу та контролювати результати освітньої діяльності. Платформа електронного навчання має забезпечувати: «централізоване й автоматизоване управління начальним процесом, використання технологій самообслуговування і самоуправління; швидкість та зручність формування й доставки інформації; масштабованість (здатність системи до розширення і збільшення обсягів оброблюваної інформації)... підтримку мобільності та відповідності всім наявним стандартам... це центральний елемент, навколо якого збираються учасники освіти» [15, с. 120–122].

До платформ електронного навчання відносять і соціальні мережі, які розвиваються за допомогою технологій Web 2.0 (полягають у створенні контенту «Read/Write Web», освітні портали (наприклад, Wikipedia.org, osvita.ua), портали для обговорень (Google Moderator) тощо. Instagram, Twitter, Facebook – це інструменти, які набули широкого застосування не лише в учнів і студентів – ними успішно користуються громадські діячі, експерти різних галузей знань і сфер діяльності, зокрема й освітні експерти, політики, науковці, працівники різних міністерств, департаментів, відділів. Навчальні заклади різних типів мають не лише обов'язкові офіційні web-сайти, а й власні сторінки в зазначених соціальних мережах, спрямовані не лише на те, щоб оприлюднити новини закладу, необхідну документацію, що підлягає висвітленню, провести певні опитування, взяти участь у громадському обговоренні актуальних освітніх питань. Дуже важливим аспектом у цьому процесі долучення до широкого інтернет-середовища є те, що і педагоги, і менеджери освіти здійснюють корегування діяльністю навчального закладу, переносять розв'язання певної частини завдань у площину комунікації в Інтернеті за допомогою письмового спілкування, презентації власних думок і ідей у так званих «малих» текстах (дописах, постах, блогах, коментарях), використовуючи технології мікрописання. Використовуючи, наприклад, ненормативне ступенювання форм прикметників або прислівників автори реалізують приховані мовні ресурси та можливості для трансляції власних образів, нетривіальних, незвичайних, а часто й дуже емоційних висловлювань у широку аудиторію. Таким чином відбувається оцінювання якогось явища, діяльності, події, моделюється, прогнозується й корегується подальша діяльність. До речі, на підставі інформаційних даних онлайн-опитування центру досліджень Rew Research Center, показники користувачів соціальних комунікативних платформ у сфері освіти за 10 останніх років (період 2006–2016 р.) зросли: випускників коледжів збільшилося з 10 % до 78 %, випускників вищої школи – відповідно з 3 % до 59 % [11].

Зокрема яскравим прикладом успішної діяльності такого типу є використання краудсорсингу як управлінської освітньої технології, що передбачає виконання конкретного обсягу роботи у сфері управління освітою великою групою користувачів соціальної мережі (науковців і практиків), об'єднаних у тематичну освітню групу за допомогою відкритого обговорення проекту або змін до чинного законодавчого акта. Умови сьогодення вносять зміни в процес узгодження змін до чинних

наказів у галузі освіти, про що свідчить наявність обов'язкової сторінки «Громадське обговорення» на офіційному web-сайті Міністерства освіти і науки України, відбувається створення аналогових ресурсів закладами вищої освіти або за необхідності їхніми структурними підрозділами з метою здійснення зворотного зв'язку від інших стейкхолдерів вищої освіти для врахування рекомендацій громадських організацій, для пошуку оптимальних рішень тощо. Використовується так званий «раціональний» краудсорсинг – результати «спільної діяльності групи осіб, які можуть бути прогнозовані на основі даних про інтелект і досвід її учасників» [3, с. 101]. Безперечно, ідея краудсорсингу є широко використовуваною в бізнес-проектах, соціальних опитуваннях (та й, власне, не тільки для розв'язання наукових або бізнес-проектів, а й для створення певної змістової платформи, зокрема найбільш відомий краудсорсинговий проект Інтернету – це Вікіпедія – «вільної енциклопедії, яку може редагувати кожен», наповненість якої забезпечують усі небайдужі користувачі мережі з будь-якого континенту чи країни [10], але на освітянському полі ця технологія лише набуває обертів, використовуючи Інтернет-спільноту із широким загалом віртуальних експертів для презентації нових освітніх технологій, обговоренню одержаних результатів, висвітленню результатів освітньої діяльності закладів освіти різних рівнів і типів. Для адекватного й легітимного управління закладом освіти важливо збереження чіткої організації та керованості цього процесу задля забезпечення якісного результату. Активне розширення мобільності студентів як одної з основних змін у реформуванні освіти надає змогу використання краудсорсингу як оптимального інструмента забезпечення зворотного зв'язку та корегування рішень щодо системи управління якістю вищої освіти, підвищення ефективності освітнього процесу та науково-дослідницької діяльності.

Окрім того, сучасні виші активно застосовують технологію краудсорсингу для вирішення більш актуальних напрямів функціонування, наприклад, презентування вишу чи окремих спеціальностей (освітніх програм) у проведенні профорієнтаційної кампанії. До реалізації таких проектів варто залучати студентське самоврядування вишу, оскільки студенти зорієнтовані на використання інформаційно-комунікаційних технологій, паралельне до реальності існування, діяльність у соціальних мережах є невід'ємною частиною їхнього повсякденного життя. Водночас студенти мають велике бажання брати активну участь у власному житті, яке потребує реалізації сукупності різноманітних ідей.

Наприклад, сторінка «Факультет початкової освіти ГНПУ ім. О. Довженка» в соціальній мережі Facebook, життєпис якої регулюється саме за допомогою краудсорсингового моніторингу [14]. Основною метою кампанії є створення позитивного іміджу факультету і університету в цілому, розповсюдження інформації з-поміж потенційних абітурієнтів, студентства, роботодавців, громадських організацій тощо. Учасниками кампанії є студенти, випускники та викладачі факультету.

Технології краудсорсингу, що надають можливість бібліотекам (зокрема користувачам наукової бібліотеки Глухівського НПУ ім. О. Довженка) і представникам мережевих спільнот-груп одержати доступ до періодичних видань, значна частина з яких має власні електронні версії, сприяють спільному створенню вторинних інформаційних продуктів, зокрема використовуючи ресурси в уже згадуваній соціальній мережі Facebook, яка є популярною у здобувачів вищої освіти, педагогічної і наукової спільноти, однак не містить інструментів статистичного аналізу даних.

З огляду на активізацію останнім часом так званого «публічного архівування» в електронних бібліотеках, залучення громадськості до поліпшення або додавання матеріалів до вже наявних онлайн-архівних колекцій шляхом написання текстів, анотацій, розміщення світлин або тегів (прикладом можемо назвати тематичний репозиторій E-LIS [13]) перспективним напрямом убачаємо формування груп у мережевих спільнотах, орієнтованих на розширення або розв'язання конкретного питання; окреслення шляхів взаємодії користувачів із модераторами цих груп (активізація студентства, зокрема представників студентського самоврядування, до співпраці як представників факультетів, бібліотеки тощо), визначення типів комунікацій і тематики інформаційних видань/подій, здатних зацікавити інших користувачів соціальних мереж.

Ефективність упровадження краудсорсингу в інформаційне забезпечення освітнього процесу дає змогу оптимізувати механізм накопичення обсягів реферативної інформації з максимальною економією матеріальних, часових та трудових ресурсів. Тому вважаємо, що подальший розвиток краудсорсингових технологій в організації і супроводження освітнього процесу сприятиме покращенню взаємодії стейкхолдерів із усіма структурними підрозділами закладу освіти.

Інноваційні технології інтерактивного навчання, покладені в основу підготовки майбутніх керівників закладів освіти, спрямовані на те, щоб допомогти студентам не тільки набутися теоретичних

знань, умінь і навичок освітнього менеджменту, а й спонукати їх до постійного пошуку ефективних засобів функціонування закладу освіти, покращення взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, створення умов успішної комунікації як в межах навчального закладу, так і презентація закладу як складника національної системи освіти. Науково-практичні заходи регіонального та всеукраїнського рівня (науково-практичні конференції, семінари тощо) надають змогу магістрантам поспілкуватися в інноваційному навчальному середовищі взаємодії, узяти активну участь в дебатах або дискусіях, що стосуються проблем, потреб і шляхів розвитку сучасної освіти, спроектувати реалізацію на практичних прикладах або під час організаційно-управлінської практики. Зазначені електронні платформи надають студентам можливість одержати цифрове відтворення власних думок, емоцій, висловлювань, інтегруватися в певну спільноту, перевірити власні ідеї, переконатися у переконаннях або обраному шляху, обговорити проблемні питання, уточнити або конкретизувати певні аспекти науково-практичної теми, організувати й планувати семінари, зустрічі, обговорення, які сприятимуть розвиткові письмовій комунікації та інтелектуальному розвиткові.

**Висновки.** Отже, коли ми розглядаємо й аналізуємо навички XXI століття, важливо передбачити тенденції змін в організації освітнього процесу, врахувати залучення студентів до управління власним навчанням як таких, що не тільки транслюють нові ідеї удосконалення освітнього процесу, мають свободу вибору форм, засобів і способів звітування за результати освітньої діяльності, а й усвідомлюють відповідальність за результативність упроваджених ідей. Безперечно, соціальні медіа – це джерело, де більшість усіх учасників освітнього процесу отримує значну частину інформації. Тому так важливо врахувати інтенсивну інтеграцію цифрових платформ та інструментів соціальних засобів масової інформації в аудиторію закладу освіти, щоб подолати розбіжності між традиційним досвідом працівників освіти та свідомістю майбутніх учнів із навичками XXI століття у Новій українській школі.

Здобуття вищої освіти передбачає досягнення багатьох цілей, важливими є якісна підготовка випускників до активного життя в громадянському суспільстві, до їх майбутнього працевлаштування, побудови кар'єри, набуття здатності до особистісного розвитку, мотивації до здобуття передових знань та стимулювання досліджень. У результаті мають бути враховані мотивації і бажання всіх суб'єктів освіти, які на підставі, знову ж таки, різних цілей формують різне ставлення до якості здобутої вищої освіти, що є результатом ефективної взаємодії викладацького складу, студентів та освітнього середовища за допомогою інструментів прозорості.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Рашкевич Ю. М. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача/ пер. з англ. // Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2015 – 106 с.
2. Жилияєв І. Б. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України / І. Б. Жилияєв, В. В. Ковтунець, М. В. Сьомкін // Вища освіта України: стан та проблеми. – К. : Нац. акад. прав. наук України, НАПН України, 2015. – 96 с.
3. Кіреєва О. Перспективи краудсорсингу як інструменту співпраці органів влади та громадськості в контексті розвитку публічного управління / О. Кіреєва // Державне управління та місцеве самоврядування. – Вип. 2. – 2016. – С. 97–104. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums\\_2016\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums_2016_2_14). Дата звернення : 10.10.2017.
4. Кропачева Н. М. Краудсорсинг як інноваційний інструмент створення реферативної інформації: перспективи застосування / Н. М. Кропачева // Наукові праці Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Вип. 5. – Режим доступу: <http://journals.dnpb.gov.ua/article/view/92022>.
5. Кузьмінська О. Г. Краудсорсинг та освітні комунікації в умовах університету. Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development, 2015. Електронний ресурс / О. Г. Кузьмінська. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer40/140.pdf>. Дата звернення : 10.10.2017.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
7. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І.,

Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

8. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).

9. Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, Бухарест, 26–27 квітня 2013 р. – Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychnimaterialy/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>. Дата звернення : 12.10.2017.

10. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0). Дата звернення 12.11.2017.

11. Social Media Fact Sheet [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media>. Дата звернення : 12.10.2017.

12. Інтенет-технології в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://internet-technologyeducation.blogspot.com/2017/09/blog-post.html> . Дата звернення 10.10.2017.

13. Eprints in library [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.rclis.org>. Дата звернення 10.10.2017.

14. Факультет початкової освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка [Електронний ресурс]. – Режим доступу [https://www.facebook.com/po.gnpu.edu.ua/?hc\\_ref=ARRdoQF1XMVwdTQpL98Y88HjbGS9cZ\\_bS8NKH3HSFiDrYy7yU6IQDCRLivgbqKMSPY&pnref=story.unseen-section](https://www.facebook.com/po.gnpu.edu.ua/?hc_ref=ARRdoQF1XMVwdTQpL98Y88HjbGS9cZ_bS8NKH3HSFiDrYy7yU6IQDCRLivgbqKMSPY&pnref=story.unseen-section). Дата звернення : 12.10.2017.

15. Видавництво Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [karazinbook.univer.kharkov.ua](http://karazinbook.univer.kharkov.ua). Дата звернення : 12.10.2017.

**Татьяна Федоровна Зенченко,**

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель

кафедры педагогики и менеджмента образования

Глуховского национального педагогического

университета имени Александра Довженко,

e-mail: [tatianazenchenko@ukr.net](mailto:tatianazenchenko@ukr.net)

## **ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЗРАЧНОСТИ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассмотрена сущность проблемы обеспечения качества высшего образования, освещен процесс развития национальной системы высшего образования в контексте актуализации проблемы обеспечения качества образования, произведен анализ научной литературы, определены основные составляющие элементы системы обеспечения качества, связанные с механизмами*

*Охарактеризованы процедуры внутреннего обеспечения качества в соответствии с Европейскими стандартами и рекомендациями, предоставлено описание краудсорсинга как одной из инновационных технологий организации образовательного процесса и составляющей части системы внутреннего обеспечения качества.*

*Ключевые слова: качество в высшем образовании, обеспечение качества в высшем образовании, внутреннее обеспечение качества образования, коммуникация, управленческая деятельность, стейхолдеры, краудсорсинг.*

**Tetyana Zenchenko,**

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),

senior teacher of pedagogics and management

of education department of Oleksandr Dovzhenko

Hlukhiv National Pedagogical University,

e-mail: [tatianazenchenko@ukr.net](mailto:tatianazenchenko@ukr.net)

## **INSTRUMENTS OF TRANSPARENCY AS THE IMPORTANT COMPONENT OF THE COMPLEX SYSTEM QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION**

*The article deals essence of problem quality assurance in higher education, the process of development*

*national system of higher education is reflected in the context of consideration Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area; an analysis of scientific literature is carried out, basic component elements which are depend on the mechanisms of making public is defined. Procedures of providing of quality are described to in obedience to Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, description the kraudsorsing as an one of innovative technologies of organization of educational process and part of the system internal quality assurance is given.*

*Institutions should have a policy for quality assurance that is made public and forms part of their strategic management. Internal stakeholders should develop and implement this policy through appropriate structures and processes, while involving external stakeholders.*

*Student-centred learning plays an important role in stimulating students' motivation and engagement in the learning process. This means careful consideration of the design and delivery of study programmes. It is important that admission processes and criteria are implemented consistently and in a transparent manner.*

*Instagram, Twitter, Facebook are wide-known tools that have become popular not only among pupils and students but also public figures, experts from various fields of study and professional activities, including educational experts, scholars, employees of different ministries and departments. One of the main aspects regarding this trend is that both educators and educational managers adjust the activities of the educational institution. They transfer solving a certain part of the tasks onto the communication platform on the Internet by means of written communication, presentation of personal thoughts and ideas in the form of so-called «small» texts (posts, blogs, comments) using microblogging technologies.*

*Innovative technologies of interactive learning are aimed at helping students not only acquire theoretical knowledge, skills and abilities of educational management, but also to encourage them to find effective means to enable effective functioning of the educational institution, improve mutual understanding between participants of the educational process, create conditions for successful communication within educational institution. Scientific and practical events at regional and national levels (scientific and practical conferences, seminars) allow students achieving their master's degrees to communicate in an innovative learning environment of interaction, to take part in debates or discussions concerning current issues, needs and directions of developing modern education, to design future organizational and managerial practice taking into account practical examples.*

*Information on institutions' activities is useful for prospective and current students as well as for graduates, other stakeholders and the public. Therefore, institutions provide information about their activities, including the programmes they offer and the selection criteria for them*

**Key words:** *quality in higher education, quality assurance in higher education, internal quality assurance, communication, administrative activity, stakeholders, kraudsorsing.*

### References

1. Yevropeys'ka kredytna transferno-nakopychuval'na systema: dovidnyk korystuvacha/ per. z anhl. // Yu.M.Rashkevych, Zh.V.Talanova – L'viv: Vydavnytstvo L'vivs'koyi politekhniki, 2015 – 106 s.
2. Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity: yevropeys'ki krashchi praktyky dlya Ukrainy. / Zhylyayev I. B., Kovtunets' V.V., S'omkin M.V. // Vyshcha osvita Ukrainy: stan ta problemy – K. : Nats. akad. prav. nauk Ukrainy, NAPN Ukrainy, 2015. – 96 s.
3. Kiryeyeva O. Perspektyvy kraudsorsynhu yak instrumentu spivpratsi orhaniv vlady ta hromads'kosti v konteksti rozvytku publichnoho upravlinnya / O. Kiryeyeva // Derzhavne upravlinnya ta mistseve samovryaduvannya. – Vyp. 2. – 2016. – S. 97-104. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums\\_2016\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums_2016_2_14). Data zvernennya : 10.10.2017.
4. Kropocheva N. M. Kraudsorsynh yak innovatsiynny instrument stvorennya referatyvnoyi informatsiyi: perspektyvy zastosuvannya // Naukovi pratsi Derzhavnoyi naukovo-pedahohichnoyi biblioteky Ukrainy imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Vyp. 5. – Rezhym dostupu: <http://journals.dnpb.gov.ua/article/view/92022>.
5. Kuz'mins'ka O.H. Kraudsorsynh ta osvichni komunikatsiyi v umovakh universytetu. Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development, 2015. Elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu : <http://www.sworld.com.ua/konfer40/140.pdf>. Data zvernennya : 10.10.2017.
6. Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol.: V. H. Kremen' (holova), V. I. Luhovyy (zast. holovy), A. M. Hurzhiy (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremena. — Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. — 448 s.
7. Rozvytok systemy zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity v Ukraini: informatsiyno-analitychnyy ohlyad / Ukladachi: Dobko T., Zolotar'ova I., Kalashnikova S., Kovtunets' V., Kurbatov S., Lyn'ova I., Luhovyy V., Prokhor I., Rashkevych Yu., Sikors'ka I., Talanova Zh., Finikov T., Sharov S.; za zah. red. S. Kalashnikovoyi ta V. Luhovoho. – Kyiv : DP «NVTs «Priorytety», 2015. – 84 s.
8. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué



of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).

9. Bukharest-s'ke komyunike «Vykorystannya nashoho potentsialu z naybil'shoyu korystyu: konsolidatsiya Yevropeys'koho prostoru vyshchoyi osvity, Bukharest, 26-27 kvitnya 2013 r. – Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychnimaterialy/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>. Data zvernennya : 12.10.2017.

10. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0). Data zvernennya 12.11.2017

11. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media>. Data zvernennya : 12.10.2017.

12. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://internet-technologyeducation.blogspot.com/2017/09/blog-post.html> . Data zvernennya 10.10.2017

13. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://eprints.rclis.org>. Data zvernennya 10.10.2017

14. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : [https://www.facebook.com/po.gnpu.edu.ua/?hc\\_ref=ARRdoQF1XMVwdTQpL98Y88HjbGS9cZ\\_-bS8NKH3HSFiDrYy7yU6lQDCRLivgbqKMSPY&pnref=story.unseen-section](https://www.facebook.com/po.gnpu.edu.ua/?hc_ref=ARRdoQF1XMVwdTQpL98Y88HjbGS9cZ_-bS8NKH3HSFiDrYy7yU6lQDCRLivgbqKMSPY&pnref=story.unseen-section). Data zvernennya : 12.10.2017.

15. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : [karazinbook.univer.kharkov.ua](http://karazinbook.univer.kharkov.ua). Data zvernennya : 12.10.2017.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

## УДК 378

**Людмила Іванівна Тищенко,**

асистент кафедри педагогіки

і психології початкової освіти

Глухівського національного педагогічного

університету імені Олександра Довженка,

e-mail: [liudmylatyshchenko@gmail.com](mailto:liudmylatyshchenko@gmail.com)

### КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті визначено та проаналізовано можливі й доцільні психолого-педагогічні прийоми розвитку критичного мислення в майбутніх учителів. Показано, що студенти педагогічних вишів повинні володіти методичними знаннями і вміннями розвитку критичного мислення учнів, на власному прикладі вчити дітей розглядати ідеї з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. Наголошується на тому, що майбутній учитель покликаний формувати особистість незалежну, вільну, цілеспрямовану, здатну самотійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати власну думку перед будь-ким і будь-де. Саме критичне мислення учнів є показником становлення і розвитку сучасної особистості.*

*Ключові слова: критичне мислення, майбутній учитель, вищий навчальний заклад, мислення, критика, самокритика.*

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку України як сучасної європейської держави важливе значення має формування самотійно мислячої особистості. Більшість людей не готова до свідомої участі в процесі розвитку суспільства, не здатна об'єктивно осмислювати інформацію, факти та події навколишньої дійсності, вносити нові ідеї в усі сфери життя суспільства, бути вільними в думках і висловлюваннях. Критичне мислення є чинником формування демократичного способу існування суспільства.

Дослідники процесу мислення розмежовують його на догматичне та критичне. За словами О. Яковлева, догматичне мислення, – «це насамперед нездатність свідомості даної людини охопити явища реального світу в усій їх повноті й динаміці... Догматичне мислення боїться самого себе, як і можливих відкриттів, нових ідей та висновків. А тому чіпляється за старе, перевірене й тривіальне». Специфікою догматичного мислення є несамостійність, обмеженість, орієнтація на авторитети, думку оточення, звичні норми і особливо на владу [8, с. 229].

Критичне мислення протилежне догматичному. Воно формує людину, якою не можна маніпулювати, використовувати у своїх особистих цілях, яка не боїться аналізувати, синтезувати, оцінювати, порівнювати, яка висловлює власні думки і не проявляє комфортності мислення. Така людина ставить і перед собою, і перед суспільством запитання: «А може, це не так?», «А чи може бути інакше?». Тому розвиток критичного мислення є обов'язковою умовою суспільного прогресу.

Сучасна освіта покликана сформувати в кожного студента звичку активно брати участь у вирішенні важливих, актуальних питань життя колективу, вміння формулювати, висловлювати й відстоювати свою власну та поважати думку інших людей. Готувати молодь до життя в таких умовах неможливо шляхом бездумного, опосередкованого і рефлекторного засвоєння встановлених істин. Творчих педагогів хвилює проблема «мовчання студентів», їхня байдужість, небажання чи невміння висловитися з приводу актуальних питань діяльності групи, вишу, міста чи країни, визначення власного ставлення до ситуації, проблеми в цілому. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є формування та активний розвиток у студентів критичного мислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній літературі останніх років, як вітчизняній, так і зарубіжній, підкреслюється значення критичного мислення для розвитку суспільства і для самої людини. Так, О. В. Тягло наголошує, що критичного мисленню можна й треба вчити. «Його культуру слід цілеспрямовано і терпляче вирощувати на всіх рівнях, починаючи з першого класу школи, потім – у вищому навчальному закладі й у різних інститутах післядипломної освіти. Ні економічні, ні політичні, ні культурні перетворення на шляху входження України у світову спільність розвинених країн не будуть стійкими і успішними без паралельної і навіть випереджальної зміни менталітету людей – системи ідеалів, цінностей, норм, традицій, а також алгоритмів сприйняття, мислення і практичного перетворення реальності. Одним зі шляхів бажаних змін, що відповідають апробованому досвіду демократичних країн, є традиція критики чи, більш конкретно, критичного мислення» [6, с. 3].

Упродовж останніх десятиліть численні дослідження американської освіти засуджують зневагу критичним мисленням. Чимало педагогів, лідерів бізнесу і промисловості вимагають розроблення нових курсів і навчальних матеріалів, що усувають наявний пропуск. Без перебільшення можна сказати, що критичне мислення є одним з найбільш важливих предметів, які ви вивчатимете в коледжі, незалежно від сфери спеціалізації. Якість навчальних робіт, успіхи в кар'єрі, внесок в життя суспільства, ведення ваших особистих справ – усе залежатиме від вашої здатності вирішувати проблеми і приймати рішення. Так автор одного з поширених у Північній Америці підручників В. Р. Ружжиєро пояснює студентам-початківцям важливість залучення до критичного мислення.

Сьогодні стає ясно, особливо у світлі північноамериканського досвіду, що побудовані на ствердженні виняткового значення дедукції курси логіки не забезпечують релевантних підстав ні для успішного оволодіння критичним мисленням, ні для ефективного вирішення тих реальних завдань, що постають перед людиною у вільному демократичному суспільстві або на шляху до нього [7, с. 85].

Упродовж своєї історії логіка тяжіла до відходу від практично важливих питань про спосіб, яким ми маємо можливість утримати і піддати критиці аргументи з різних галузей практики. Мало місце прагнення до повної автономності, коли логіка ставала теоретичним дослідженням самої себе, таким же вільним від безпосередніх практичних турбот, як і деякі сфери чистої математики [2, с. 224].

Дійсно, сьогодні гостро відчувається потреба у зміні викладання логіки і, в широкому сенсі, трансформації тоталітарно орієнтованого менталітету.

Незважаючи на визнання науковцями і практиками необхідності розвитку в учнів і студентів критичного мислення, в українській педагогіці та психології ця проблема досліджується вкрай рідко. Недослідженими залишаються шляхи розвитку критичного мислення в майбутніх учителів.

**Мета статті** – визначити і проаналізувати можливі та доцільні психолого-педагогічні прийоми розвитку критичного мислення в майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний світ – це світ інформації, яка швидко збільшується і при тому постійно застаріває. Це світ, у якому ідеї постійно піддаються структурним змінам, новим перевіркам і переосмисленню, світ, у якому власне мислення треба увесь час адаптовувати до мислення інших, де варто поважати прагнення до чіткості, точності та ретельності, де навички інтелектуальної праці потрібно постійно підвищувати й удосконалювати [8, с. 98].

Очевидно, що в сучасному інформаційному суспільстві, яке характеризують швидкі зміни в

усіх його підструктурах, фахівцю будь-якої галузі вже недостатньо мати статичний запас знань і традиційних навичок життєдіяльності. Становлення нової цивілізації вимагає від людини постійного оновлення знань, формування нових навичок і навіть розвитку нових видів мислення. Такі вимоги пов'язані не лише з виникненням інноваційних технологій у всіх галузях науки, культури й виробництва, а й у сфері освіти, де інформація представляється як на паперових, так і на електронних носіях, а її обсяг став фактично безмежним. Кардинально змінилися й форми представлення навчальної, наукової, соціально-культурної та іншої інформації. Прикладом цього є мультимедіа – одночасне представлення різних форм матеріалу в межах єдиного інформаційного об'єкта. Це інтерактивна комбінація відео, статичних зображень, звуку і тексту, доступ до яких здійснюється за допомогою електронних пристроїв.

Розглянемо детальніше проблеми психологічного й педагогічного плану, що виникають із появою нового могутнього засобу організації змісту та діяльності навчання. Мультимедіа є аудіовізуальною образотворчою формою представлення матеріалу. Доповнюючи традиційне мовлення і письмовий текст, вона швидко вдосконалюється разом із технічним прогресом засобів комунікації та перейшла вже на рівень гіпермедіа. З погляду психології сприйняття аудіовізуальна (екранна) форма інформації заснована на культурі кадру, «екранній мові», що вміщує поведінку й усне мовлення персонажів, анімацію, тексти, зображення будь-якої природи та нові можливості. Лінійне сприйняття книжкової інформації в разі екраннозвуквої форми повідомлення стає симультанним. Визначальну роль у розумінні за цих обставин відіграють режисура, структура кадру, образотворчі прийоми тощо. Крім того, це не лише оповідання, як у тексті, а й діалог, навіть полілог, що відображають інтереси й автора, і користувача. Тут є значні загрози маніпулювання свідомістю реципієнта, впровадження тенденційних когнітивних і діяльнісних установок. У зв'язку із цим виникають нові психологічні та педагогічні проблеми. Споживачеві необхідно навчитися швидко знаходити релевантну інформацію, відкидаючи зайву й непотрібну, аналізувати знайдену, критично її оцінювати й ефективно використовувати. Тому для практиків-педагогів виникла необхідність формування в школярів і студентів умінь і навичок сприйняття, розуміння, оцінювання інформації, поданої сучасними електронними засобами. Нові завдання вимагають іншої, ніж у репродуктивному навчанні, організації мислення.

Згідно з визначенням відомого психолога С. Рубінштейна, мислення – це опосередковане, засноване на розкритті зв'язків, відносин, узагальнене пізнання об'єктивної реальності [4, с. 310].

Інший класик психології – А. Леонтьєв – розглядав мислення як процес свідомого відзеркалення дійсності в таких зв'язках і відносинах, в які включаються і недоступні безпосередньому плотському сприйняттю об'єкти або їхні властивості [2].

А. Брушлинський розглядав мислення як процес аналізу через синтез, як включення об'єкта в нові системи відносин, у яких він розкриває свої нові системні властивості. Дослідниця особливостей критичного мислення Д. Халперн визначає його як використання таких методів пізнання, що відрізняються контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. Ці методи використовуються під час розв'язування завдань, формулювання висновків, імовірного оцінювання й ухвалення рішень та вимагають навичок, обґрунтованих й ефективних для конкретної ситуації й типу завдання. Авторка додатково вказує, що для критичного мислення характерна побудова логічних висновків, створення узгоджених між собою логічних моделей і ухвалення обґрунтованих рішень, що стосуються, відхилення якої-небудь думки погодження з такою думкою чи тимчасове відкладання її розгляду. Усі ці визначення мають на увазі психічну активність, що повинна бути спрямована на розв'язання конкретного когнітивного завдання [6].

Наведені вище визначення свідчать про те, що в розумінні провідних психологів мислення завжди поставало як пізнання системно організованої складної реальності. Міжнародні дослідження сучасних психологів і педагогів показали, що лише близько 25 % школярів і студентів володіють навичками, а ще менше – прийомами критичного мислення [6].

У західній системі освіти з 80-х рр. ХХ ст. почався педагогічний рух, направлений на розвиток критичного мислення в школярів і студентів. Суть цього руху полягала в тому, що всі академічні дисципліни необхідно перебудувати в дусі рефлексії, студенти мають оволодіти навичками критичного ставлення до пропонованих аргументів і способів діяльності. Критичне мислення виявилось цілком технологічною методологією, придатною до застосування до різних

сферах інтелектуальної діяльності людини.

Американський фахівець Р. Пауль у книзі «Критичне мислення: що потрібно кожній людині, щоб вижити у швидкоплинному світі» запропонував таку робочу систему: критичне мислення – це «мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення». Тут важливими є дві обставини: 1) критичне мислення – це не просте репродуктивне мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення; 2) процес самовдосконалення тягне за собою набуття навичок використання стандартів коректного оцінювання власного процесу мислення. Коротко кажучи, це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [8, с. 97].

Фундаментальними особливостями того світу, в який наші студенти входять сьогодні, є швидкий темп змін. Це світ, в якому ідеї постійно перетворюються, реструктуруються і переосмислюються; світ, в якому ніхто не може вижити з простим стандартним мисленням, де власне мислення необхідно постійно адаптувати до мислення інших, в якому треба поважати прагнення до чіткості, лаконічності та ясності, де навички мають постійно розвиватися і вдосконалюватися. Ніколи раніше ми не стикалися з такою реальністю. Ніколи раніше система освіти не готувала студентів до такої динаміки змін, непередбачуваності, складності, багатогранності й відсутності одного виділеного шляху розвитку.

Як працівники системи освіти ми перебуваємо сьогодні на лінії вогню. Чи готові ми змінюватися разом із суспільством? Чи хочемо ми переосмислювати наші методи навчання? Чи хочемо ми навчатися нових понять й ідей, поряд з нашими студентами? Привнести нові стандарти критичності в наше мислення для того, щоб допомогти нашим студентам сформулювати і розвинути таку ж критичність? Усе це – потужний виклик нашої професії. Він змушує робити те, що до цих пір не робила жодна генерація вчителів. Ті, хто бажає цього, змушені працювати пліч-о-пліч з педагогами, які не відчують такого бажання, що робить нашу роботу ще більш важкою, але не менш важливою. Критичне мислення становить серцевину добре задуманої реформи освіти. Сподіваємося, що достатнє число наших колег буде мати силу духу і думки для того, щоб «схопити» цю реальність і відповідним чином трансформувати і наше життя, і нашу освіту.

Критичне мислення – це мислення вищого порядку, що спирається на об'єктивну інформацію, свідоме сприйняття особистої інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність і формує творче мислення, а отже, творчу особистість. У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити, аргументувати власні погляди, аналітично дискутувати та лаконічно, правильно і осмислено висловлювати свою думку.

На думку Дж. Чаффи, прогресивного американського дослідника, критично мислять ті, хто має свідомі та фундаментальні переконання, здатен самостійно аналізувати інформацію, робити власний вибір, надійно обґрунтовувати свої погляди. Особливе значення надається моральній, гуманістичній, критичній оцінці ситуацій та власних дій. [9, с. 28].

Дж. Чаффа сформулював ознаки, з допомогою яких можна визначати себе як людину, яка критично мислить:

- відкритість думок до інших, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми;
- компетентність – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи;
- інтелектуальна активність – виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій;
- допитливість – уміння проникнути в сутність джерел інформації;
- незалежність мислення – відсутність побоювання непогодження з групою, нездатність до некритичного слідування думкам інших;
- уміння дискутувати – уважне ставлення до протилежних думок, уміння висувати ідеї, що об'єднують;
- проникливість – здатність до проникнення в сутність питання, явища, інформації, не розпорозуватися на дрібні деталі;
- самокритичність – розуміння особливостей свого мислення, своїх «окулярів» [1, с. 36–37].

Навчання у ВНЗ наразі переслідує мету виховати конкурентоздатного фахівця, який може самостійно, об'єктивно мислити й діяти цілеспрямовано, свідомо використовуючи весь арсенал знань. Одна з найважливіших особливостей критичного мислення полягає в тому, що воно сприяє

аналізу і конструюванню міркувань, отриманню знання на метарівні, незалежно від професійної сфери діяльності. У межах критичного мислення досліджуються питання: «як?», «коли?» і «чому?», робляться ті або інші висновки в загальному контексті дослідження. Усе це породжує особливий статус критичного мислення в сучасній системі вищої освіти. Критичне мислення є властивістю співтовариства, а не лише окремої особистості. Воно виявляється сьогодні тією життєздатною перспективою розвитку «науки мислити», яка у XXI ст. відповідає умовам ефективної життєдіяльності людини інформаційного суспільства. Навчання студентів критичного мислення в довготривалому плані вимагає перебудови змісту і технологій навчання. Оскільки критичне мислення має соціальну природу, то кращими видами організації діяльності студентів із його формування є, на наш погляд, групові й колективні види аудиторної роботи.

Саме в таких видах роботи значне місце належить мультимедійним навчальним засобам, де необхідне обов'язкове критичне оцінювання інформації, що здобувається. Навчальна діяльність на лабораторно-практичних заняттях студентів організовується із застосуванням прийомів технології формування критичного мислення. Практичний курс поділяється на етапи, що ведуть від репродуктивної діяльності через самостійне ухвалення рішень до дослідницького пошуку. У результаті застосовується комплекс лабораторних завдань, що дозволяє орієнтувати студентів на самостійний пошуковий характер роботи, набуття навичок організації діяльності від постановки завдання до практичного її розв'язання, бачення і формулювання суперечностей власних припущень із наявними теоретичними положеннями.

Специфіку розвитку критичного мислення як завдання навчання ми вбачаємо в орієнтації логічних засобів аналізу на практичне застосування в конкретних навчальних темах і навчальній діяльності. Особливе значення надається врахуванню суб'єктивного, особистісного чинника під час проведення різних рівнів аналізу. Звертаємо увагу майбутніх учителів на аналіз різних видів помилок у процесі міркувань: розкривається їхня роль у різного роду маніпулятивній техніці. Завдяки цьому розвивається інтерес студентів до запитальних форм аналізу, виявлення їхнього місця та ролі в ухваленні рішень, вирішенні конфліктів, організації пізнавального процесу.

Вибираючи техніку й інтелектуальні прийоми розвитку критичного мислення, ми спираємося на дослідження Д. Шакірової, яка пропонує застосовувати такі прийоми: вивчення основ формальної логіки, понять «критичність розуму», «самокритика», досвіду їх застосування в житті; навчання спеціальній техніці критичного аналізу: складанню кластерів, синквейна, переплутаних логічних ланцюжків тощо; навчальний критичний аналіз і оцінювання ситуацій; обговорення помилок у розв'язанні завдань і проблем шляхом дискусій, суперечок; рецензування виступів, захист своїх варіантів лабораторних робіт, навчальних презентацій, міні-проектів; обговорення наукових статей журналів, критичних оглядів інформації Інтернету, порівняльний аналіз теорій/моделей із конкретної професійної галузі; написання есе, аналітичних оглядів, рефератів із подальшим пошуком своїх і чужих алогізмів, помилок міркувань; вирішення логічних завдань із використанням операцій критики і самокритики; формування інтелектуальних умінь і навичок критичного мислення шляхом тренінгу з доведення та спростування гіпотез; спеціальне навчання процедур доведення і спростування на матеріалі своєї майбутньої професії; організація дискусій, дебатів, наукових суперечок із професійних проблем; створення на заняттях умов для формування навичок об'єктивного оцінювання та самооцінювання знань та ін.

Для підтвердження чи спростування нашого твердження про доцільність використання технік і інтелектуальних прийомів розвитку критичного мислення, які пропонує Д. Шакірова, нами було проведено експериментальне дослідження на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. На першому етапі експерименту ми встановлювали рівень сформованості критичного мислення студентів за допомогою тесту оцінки критичного мислення (Ю. Ф. Гуцин, Н. В. Смирнова)

Тест включає завдання, що дозволяють оцінювати такі види умінь:

- робити і оцінювати логічні висновки;
- оцінювати послідовності умовиводів;
- знаходити інформацію, якої бракує;
- рефлексивно оцінювати зміст тексту;
- знаходити головну інформацію на тлі надлишкової.

Відповідно до розробленого методичним супроводом категорії (види) умінь критичного

мислення оцінювалися в нашому дослідженні як сформовані, частково сформовані і не сформовані.

При обробці і інтерпретації результатів тестування рівень сформованості умінь критичного визначався за такою шкалою:

- Високий рівень – якщо учень набрав понад 25 балів;
- Середній рівень – якщо учень набирає від 12 до 25 балів;
- Низький рівень - якщо учень набирає менше 12 балів.

Результати тестування

Тестування в Глухівському національному педагогічному університету імені Олександра Довженка проводилося на факультеті початкової освіти. Загальний аналіз результатів показав, що у більшості студентів третього курсу критичне мислення сформовано на середньому рівні (73 % на рівні часткової сформованості). Низький рівень сформованості у 8 % студентів і у 3 % – високий.

На другому етапі експерименту, після визначення рівня сформованості критичного мислення, протягом шести місяців, нами було впроваджено в роботу під час занять з психології прийоми розвитку критичного мислення, а саме: вивчення основ формальної логіки, понять «критичність розуму», «самокритика», досвіду їх застосування в житті; навчальний критичний аналіз і оцінювання ситуацій; обговорення помилок у розв'язанні завдань і проблем шляхом дискусій, суперечок; рецензування виступів, захист своїх варіантів лабораторних робіт, навчальних презентацій, обговорення наукових статей журналів, критичних оглядів інформації Інтернету, порівняльний аналіз теорій/моделей із конкретної професійної галузі; вирішення логічних завдань із використанням операцій критики і самокритики; формування інтелектуальних умінь і навичок критичного мислення шляхом тренінгу з доведення та спростування гіпотез; організація дискусій, дебатів, наукових суперечок із професійних проблем; створення на заняттях умов для формування навичок об'єктивного оцінювання та самооцінювання знань.

На третьому етапі експерименту ми провели повторне тестування рівня сформованості критичного мислення студентів. Загальний аналіз результатів показав, що у більшості студентів третього курсу критичне мислення сформовано на середньому рівні (82 % на рівні часткової сформованості). Низький рівень сформованості у 5 % студентів і у 9 % – високий.

Результати дослідження свідчать, що саме застосування прийомів розвитку критичного мислення на заняттях у педагогічних ВНЗ дозволяє: оптимально поєднувати загальні, групові й індивідуальні форми організації навчального процесу; раціонально застосовувати сучасні методи і засоби навчання, зокрема мультимедійні, на різних етапах підготовки майбутніх учителів; забезпечити професійну мобільність і конкурентоспроможність випускників педагогічних ВНЗ у соціальному середовищі життя, що постійно трансформується; стійкість свідомості майбутніх учителів до психологічного й інформаційного маніпулювання їхньою свідомістю і діяльністю, продуктивній самоосвіті та підвищенню кваліфікації на базі багатючих ресурсів ІКТ, методичні знання й уміння щодо розвитку критичного мислення студентів. Цілеспрямоване формування в майбутніх учителів цих умінь допоможе побачити слабкі сторони організації їхнього мислення, активізувати набуті знання і скерувати їх на розгляд педагогічної проблеми з різних сторін, кваліфіковано використовуючи різні, зокрема й мультимедійні, матеріали [7].

**Висновки.** Таким чином, формування критичного мислення як умови існування людини в демократичному суспільстві є необхідним елементом громадянського виховання. Саме розвинене критичне мислення сприяє не лише сприйняттю отриманої інформації, а й самостійному розгляду пропонованих ідей із різних точок зору. Вітчизняні дослідники, відзначаючи такі особливості цього інтелектуального феномену, як здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності та її наслідків, відкритість для нових ідей, повага до опонента, толерантність, пошук компромісу, пропонують використовувати прийоми, що сприяють активізації розумової діяльності школярів і студентів, усвідомленню матеріалу, що вивчається, розв'язуванню проблемних завдань, виробленню власної думки. Це, у свою чергу, сприяє формуванню й розвитку особистості майбутніх учителів. Можемо зазначити, що формування основ критичного мислення ґрунтується на основі *чотирьох головних принципів*: 1) висування та заперечування припущень; 2) перевірка фактичної точності та логічної послідовності; 3) розгляд контексту; 4) вивчення альтернатив. Результати експериментальної перевірки доцільності використання прийомів та технік розвитку критичності мислення свідчать про позитивний вплив впровадження даних видів роботи в практичну діяльність викладачів педагогічних ВНЗ.

### Список використаних джерел та літератури

1. Кремень В. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В. Кремень // Освіта України. – 2001. – 12 жовтня. Педагогіка і психологія професійної освіти, № 3, 2013, – С. 208.
2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 560 с.
3. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. І. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – К. : Видавництво «Педагогічна преса», 2012. – № 4. – С. 9.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 243 с.
5. Тягло А. В. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн – 4-е Международное издание. – С. – Пб. : Питер, 2000. – 512 с.
7. Шакирова Д. М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления / Д. М. Шакирова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 72–77.
8. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In A Rapidly Changing World. – 3-rd edition revisited. – Santa Rosa, CA. 1993. – 178 p.

**Людмила Ивановна Тищенко,**  
ассистент кафедры педагогики  
и психологии начального образования  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: liudmylatyshchenko@gmail.com

### КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*В статье определены и проанализированы возможные и целесообразные психолого-педагогические приемы развития критического мышления у будущих учителей. Показано, что будущие учителя должны владеть методическими знаниями и умениями развития критического мышления учащихся, на собственном примере учить детей рассматривать идеи со многих точек зрения, в соответствии с их содержательными связями, сравнивать их с другими идеями. Отмечается, что будущий учитель призван сформировать личность независимую, свободную, целеустремленную, способную самостоятельно осмысливать явления окружающей действительности, отстаивать собственное мнение. Именно критическое мышление учащихся является показателем становления и развития современной личности.*

*Ключевые слова: критическое мышление, будущий учитель, высшее учебное заведение, мышление, критика, самокритика.*

**Liudmyla Tyshchenko,**  
assistant, pedagogy and psychology of elementary  
education chair Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: liudmylatyshchenko@gmail.com

### CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF THE ENTENDING TEACHER' PERSONAL DEVELOPMENT

**Introduction.** The article identifies and analyzes possible and appropriate psychological and pedagogical methods for entending teachers' critical thinking developing. It is proved that entending teachers should have the methodological knowledge and skills to develop students' critical thinking. They should be able to teach children to analyze ideas from different points of view, in accordance with their meaningful connections, comparing them with other ideas. It is noted that the entending teacher is called upon to form an independent, free, purposeful personality, able to independently comprehend the phenomena of the surrounding reality, to protect his/her own opinion, and it is critical thinking of students that is an indicator of the formation and development of a modern personality.

**Purpose.** To identify and analyze possible and expedient psychological and pedagogical methods of developing critical thinking of entending teachers.

**Methods.** Primary methods, methods for collecting information, studying sources, observation,

questioning.

**Results.** Certain techniques and intellectual methods of the development of critical thinking: the study of the foundations of formal logic, the concepts of «criticality of reason», «self-criticism», the experience of their application in life; learning special techniques of critical analysis: clustering, synchronous, confused logical chains, etc.; educational critical analysis and assessment of situations; discussion of mistakes in solving problems and problems through discussions, disputes; review of performances, protection of their variants of laboratory works, educational presentations, mini-projects; discussion of scientific articles of magazines, critical reviews of information on the Internet, comparative analysis of theories / models from a specific professional sector; writing essays, analytical reviews, abstracts with the further search of their and alien alogisms, errors of reasoning; solving logical problems using criticism and self-criticism; the formation of intellectual skills and critical thinking skills through training in proving and refuting hypotheses; special training in procedures for proving and refuting the material of their future profession; organization of discussions, debates, scientific disputes on professional issues; creation of conditions for the formation of skills for objective assessment and self-assessment of knowledge at the classes, etc.

**Originality.** We are convinced that it is precisely the application of methods of developing critical thinking at classes in pedagogical universities that will: optimally combine the general, group and individual forms of organization of the educational process; to use modern methods and means of teaching, in particular multimedia, to be rational at different stages of preparation of future teachers; to ensure professional mobility and competitiveness of graduates of pedagogical universities in a constantly changing social environment; the stability of the consciousness of future teachers to psychological and informational manipulation of their consciousness and activity; productive self-education and advanced training based on rich ICT resources; methodological knowledge and skills in developing critical thinking of students. The purposeful formation of entending teachers of the above-mentioned skills will help us to see the weaknesses of the organization of their thinking, to intensify the acquired knowledge and to direct them to the pedagogical problem from different sides, qualified using various, including multimedia, materials

**Conclusion.** Thus, the formation of critical thinking as a condition of human existence in a democratic society is a necessary element of civic education. Developed critical thinking contributes not only to the perception of the information received, but also to independent consideration of the proposed ideas from different points of view. Domestic researchers, noting the features of this intellectual phenomenon as the ability to resolve contradictions, search for non-standard methods of their solution, analysis through reflection of the results of their own mental activity and its consequences, openness to new ideas, respect for the opponent, tolerance, search for a compromise, suggest the use of receptions that promote the activation of mental activity of students and students, awareness of the material being studied, solving problem tasks, developing their own thoughts. This, in turn, contributes to the formation and development of the personality of future teachers. Therefore, we plan to continue our research in terms of studying the experience of foreign scientists and focusing on practical techniques, forms and methods for developing critical thinking of in turn teachers.

**Key words.** *critical thinking, entending teacher, higher education institution, thinking, criticism, self-criticism.*

#### References

1. Kremin V. Education in Ukraine. Report of the Minister of Education and Science of Ukraine at the 2nd All-Ukrainian Congress of Education Workers / V. Kremen // Education of Ukraine. – October 2001. Pedagogy and Psychology of Professional Education No. 3 2013. 208
2. Leontiev AN Lectures on general psychology / AN Leontiev. – M.: Smysl, 1999. – 560 pp.
3. Pometun OI, Methodology of the development of critical thinking in the history lessons / O. I. Pometun // History and social science in schools of Ukraine: theory and methods of teaching. – K.: Publishing house «Pedagogical Press», 2012. – No. 4. – P. 9
4. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology: In 2 t. / S. L. Rubinstein. – M.: Pedagogics, 1989. – Vol. 2. – 243 pp.
5. Tyaglo AV Critical Thinking. The Problem of World Education in the 21st Century / Tyaglo AV, Voropay T. S. – Kharkiv: Unt. affairs, 1999. – 285 p.
6. Halpern D. Psychology of critical thinking / Halpern D. - 4th International Edition. – S.-Pb.: Peter, 2000. – 512 pp.
7. Shakirova DM, Theoretical Foundations of the Concept of the Formation of Critical Thinking / D. M. Shakirova // Pedagogics. – 2006. – No. 9. – P. 72–77.
8. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in and Rapidly Changing World. – 3rd edition revisited. – Santa Rosa, CA. 1993 – 178 p.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.



УДК 378.091.2-057.875:811.111

**Оксана Миколаївна Скоробагата,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри іноземних мов та методики викладання  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: skorobahata\_o\_n@ukr.net

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

*У статті висвітлено результати аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників, які вивчали та продовжують вивчати проблеми міжкультурної іншомовної освіти. Наголошено, що в Україні відсутня концепція міжкультурної іншомовної освіти, а державні стандарти не відповідають сучасним вимогам до англомовної освіти. Особливу увагу зацентовано на системно-структурному підході до професійного опанування мови, національно-культурній детермінованості та антропоцентричності мови. Наголошено на важливості покращення професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови відповідно до вимог міжкультурної освітньої парадигми.*

*Ключові слова: іноземна мова, вчитель англійської мови, професійна підготовка, міжкультурна англомовна освіта.*

**Постановка проблеми.** Процеси міжнародної інтеграції та трансформації Європейського простору неодмінно впливають і на освітню сферу. Внаслідок цього в сучасному українському суспільстві дедалі зростає потреба у фахівцях із високим рівнем розвитку англомовної комунікативної компетентності, тому науковці перебувають у постійному пошуку шляхів та підходів до вирішення питання ефективного формування навичок професійно зорієнтованого спілкування.

У монографії «Освіта і наука України (шляхи модернізації)» В. Г. Кремінь справедливо зауважує, що «суспільство стає дедалі більше людиноцентристським, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає показником прогресу і головною передумовою подальшого розвитку суспільства» [7, с. 8]. Таким чином, пріоритетним у ХХІ столітті має стати «наука, що продукує нові знання, і освіта, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [7, с. 8].

Водночас дослідники та викладачі наголошують на невідповідності професійної підготовки вчителів англійської мови стратегічним завданням модернізації міжкультурної іншомовної освіти в Україні, а також на недостатньому рівні підготовки фахівців до швидкозмінних вимог стосовно якості іншомовної підготовки в системі вищої професійної освіти, на що звертають увагу і ректори вишів, і роботодавці [10].

Вихідним пунктом у відповіді на цей запит суспільства повинна стати увага до якості англомовної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, що неодмінно стосується необхідності перегляду змісту навчання англійської мови, його трансформації та інтенсифікації шляхом перерозподілу акцентів у бік розвитку всіх складових їхньої професійної компетентності згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями із мовної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Аналіз сучасної освітньої ситуації в країні дозволяє нам стверджувати той факт, що вона задає загальний контекст і стратегічний напрям розвитку професійної освіти. Навчання іноземних мов підпорядковується основним тенденціям розвитку загальної системи освіти ХХІ століття – системи відкритої освіти. Зміна соціокультурного контексту вивчення англійської мови різко змінила як саму систему навчання іноземних мов, так і відповідні методи, висунувши на авансцену ідеї європеїзації мовної освіти, міждисциплінарності, інтегративності, проєктивності, рефлексії, гуманізації освітніх процесів як основоположних психолого-педагогічних та методичних принципів навчання англійської мови у ХХІ столітті.

Завдання мовної освіти, що прямо залежить від соціокультурного контексту, вираженого сьогодні різноманіттям мовних спільнот і культур, полягає в тому, щоб перетворити цей комплекс із фактору, що перешкоджає діалогу між культурами, на засіб взаємного розуміння та збагачення [13].

Аналіз лінгвістичних освітніх процесів у нашій країні, що відбуваються на фоні соціополітичних, соціокультурних та загальнопедагогічних перетворень, дозволяє нам виявити загальний підхід до англійської підготовки майбутнього вчителя.

Таким підходом, який доцільно впроваджувати у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови, можна назвати навчання мови на основі теоретичних положень міжкультурної комунікації в руслі професійно-зорієнтованого підходу.

У зазначеному напрямі останнім часом з'явилася низка наукових розвідок, серед яких особливе місце належить дослідженню таких питань: особистісно-орієнтований та контекстний підходи до побудови навчального процесу у вищому навчальному закладі (Н. В. Александров, М. Б. Євтух, Л. В. Кондрашова, І. С. Якиманська та інші), методичної та лінгвістичної компетентності викладача англійської мови (О. Б. Бігич, О. В. Котенко, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський та інші).

Однак у більшості наукових праць досліджуються лише окремі аспекти організаційно-педагогічних засад навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі. Недостатньо уваги приділено теоретико-методологічним засадам професіоналізації навчального процесу на практичних заняттях у процесі підготовки майбутнього вчителя-філолога. Ще й досі залишається дискусивним питання оновлення змісту та організації міжкультурної англійської освіти, змістом якої є не лише граматичні знання, навички та вміння, але й усебічний розвиток особистості засобами англійської мови в процесі взаємопов'язаного навчання мови та культури.

Отже, окреслений стан порушеної проблеми засвідчує актуальність теми статті та зумовлює вибір **мети** дослідження: розглянути методологічні засади професійно-зорієнтованого навчання англійської мови студентів-філологів у контексті провідних тенденцій оновлення змісту освіти в педагогічному ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У книзі «Лінгвістика і поетика» О. О. Реформатський зазначає: «Питання про те, як підходити до вивчення та наукового опису мови, вимагає тих чи тих філософських та методологічних передумов, розуміння природи та ролі мови серед явищ навколишньої дійсності. Передумови ці визначають «що» та «як». Але є ще один важливий і, можливо, найважливіший аспект – «навіщо?» [переклад наш – О. С.]. Цей аспект і може слугувати компасом цілеспрямованості філолога [9, с. 20].

Усвідомлюючи всю істинність наведеного твердження, ми, однак, ставимо запитання: «Які межі мови як об'єкта вивчення в нових соціокультурних умовах, що визначили новий міжкультурний підхід до її вивчення та її навчання? Що необхідно змінити у професійному викладанні англійської мови, щоб воно відповідало вимогам часу та тим парадигмальним змінам, що відбуваються в мовній освіті в наш час?»

Уже саме визначення «мова» пов'язане з багатьма питаннями. До цього часу тривають дискусії стосовно виділення в дефініції найсуттєвіших ознак цього поняття. Маріан Бугайські у своїй книзі «Мова комунікації» згадує про 21 визначення мови, в тому числі дефініцію Г. Гегеля: «Мова є актом теоретичного інтелекту в його дійсному значенні, оскільки це внутрішнє вираження» [3, с. 52].

Класична мовна парадигма будувалась на основі уявлення про мову як систему знаків, головне призначення якої полягало в передаванні інформації (Ф. де Соссюр). Отже, комунікативна функція вважалась найважливішою. Але чи зберігає класична парадигма мовознавчої науки актуальність сьогодні, коли відбувся зсув навчального акценту в галузь соціокультурної та лінгвокультурної мовної освіти в межах діалогу культур?

С. Ю. Ніколаєва вказує на те, що необхідно мати на увазі той факт, що професійна іншомовна підготовка повинна варіювати залежно від того, чи то мова йдеться про навчання філолога (завданням якого є вивчення системи та функціонування мови чи інтерпретація письмових текстів), чи вчителя (професійне завдання якого в узагальненому плані полягає в навчанні системи іноземної мови та принципів її функціонування відповідно до різних гіпотетичних обставин мовної комунікації) [10].

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що в реальній освітній практиці неможливо підходити до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови без вивчення мови як системи та безглуздо вивчати систему мови, якщо вона не орієнтована на вживання в мовленні.

Мова в усіх своїх суттєвих аспектах оперує дискретними одиницями, тобто вона характеризується не стільки тим, що вона висловлює, скільки тим, що вона розрізняє на кожному з рівнів своєї організації:

- розрізнення лексем, що дозволяє встановити інвентар означуваних понять;
- розрізнення морфем, що становлять інвентар означуваних понять;
- розрізнення фонем, що дають інвентар фонологічних, не пов'язаних із значенням відмінностей [1].

Така організація мови забезпечує безмежні можливості комунікації, оскільки «...мова організована системно та функціонує відповідно до правил коду, той, хто говорить, відштовхуючись від вкрай невеликої кількості основних елементів, може створювати знаки, потім групи знаків, і нарешті, нескінченну кількість різноманітних висловлювань, кожне з яких може бути зрозумілим співрозмовникові, оскільки в його розпорядженні є та ж сама система» [переклад наш – О. С.] [11, с. 26].

Разом із тим ми повинні визнати той факт, що в рамках старих освітніх програм підготовки вчителів повністю реалізовувався системно-структурний підхід до вивчення іноземних мов. Випускники вишів завжди знали більше про систему мови, ніж могли нею користуватись у реальних або наближених до реальних умовах мовленнєвої практики. Але ми вважаємо за потрібне наголосити і на тому, що надмірне захоплення комунікативним аспектом мови призводить до нерозуміння студентами сутності їхньої праці як філологів. Практика доводить, що випускники факультетів іноземних мов не приділяють належної уваги вивченню дисциплін теоретичного мовного циклу. Ця тенденція повинна бути усвідомлена як викладачами, так і студентами. Майбутній учитель англійської мови повинен опанувати мову як систему та структуру і використовувати ці знання у професійній діяльності.

В умовах міжкультурної комунікації опанування системи англійської мови стає лише однією з умов оволодіння єдиним кодом, за допомогою використання якого здійснюється контакт носіїв різних культур. Але постає запитання: яким чином надати мові її природні функції засобу реального спілкування? Які сучасні технології будуть адекватні новому баченню мови?

Студіювання науково-методичної літератури з питань підготовки майбутнього вчителя англійської мови до професійної діяльності засвідчує, що наразі сформувались дві провідні тенденції: «синхронне вивчення мов та культур» (В. В. Сафонова) і «культури через мову та мови через культуру» (Ю. І. Пассов). На наш погляд, перший підхід є недостатньо точним. Справа в тім, що синхронність передбачає наявність двох окремих компонентів (існування двох чи декількох елементів, систем, людей тощо). І культура, і мова, відповідно до позицій В. В. Сафонові, розводяться, перетворюючись на окремі елементи, що, на наш погляд, не зовсім правильно. Однак ми не вважаємо за необхідне заглиблюватись у ретельне тлумачення зазначених понять у зв'язку з численністю та неоднозначністю позицій дослідників стосовно природи цих явищ. Хочемо лише зазначити, що вивчення культури через мову, на наш погляд, є єдиним методологічно правильним та практично можливим шляхом опанування культури країни, мову якої вивчають.

Аргументацію цього твердження ми почнемо із зауваження про те, що в Україні відсутня концепція міжкультурної іншомовної освіти в різних типах навчальних закладів. Державні стандарти вищої мовної освіти вчителів наразі не розроблено. Оновлених державних програм з англійської мови не існує. Програма попереднього покоління, розроблена під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої [8], до певної міри застаріла і потребує переосмислення в контексті міжкультурної іншомовної освіти. Сучасних підручників із англійської мови для студентів – майбутніх учителів-словесників небагато, і вони пишуться без урахування вимог типової програми (якої наразі не існує).

Постає питання: «Як у процесі навчання в педагогічному ВНЗ підготувати майбутнього вчителя англійської мови до професійної діяльності в сфері філологічної освіти та міжкультурної комунікації?». Частково цю проблему покликаний розв'язати курс «Практика усного і писемного мовлення англійської мови», який передбачає: вивчення мовних характеристик та національно-культурної специфіки лексичного, семантичного, граматичного та дискурсивного аспектів усного/писемного мовлення, підготовленого/непідготовленого офіційного/неофіційного мовлення; дискурсивні способи вираження фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації в англомовному тексті; дискурсивну структуру та мовну організацію функціонально-стильових різновидів текстів: художнього, газетно-публіцистичного, наукового та ділового; мовну, естетичну, культурологічну інтерпретацію та лінгвістичний аналіз художнього, газетно-публіцистичного та науково-популярного текстів.

Як можна побачити із переліку дидактичних одиниць змісту навчання, фокус, дійсно,

переміщено в площину дискурсивних стратегій та лінгвокультурних особливостей, але в реальній практиці він переважно розташований у царині лінгвістичного аналізу внаслідок невідповідності викладачів до соціокультурної та лінгвокультурної інтерпретації мовного матеріалу, спрямованого на формування уявлень щодо мовної картини світу носіїв мови, що вивчається. А підручники, що використовуються як базові, в цьому аспекті виявляються цілком неспроможними допомогти у вивченні соціокультурного контексту англійської мови, у розумінні ментальних якостей англійців, усвідомленні їхніх ціннісних орієнтацій.

Відомий німецький мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт функцію та призначення мов як різних шляхів, що сприяють здійсненню загальнолюдського завдання, вбачає у «перетворенні світу в думки». Говорячи про мову як про справжню реальність між людиною та предметами, слово «між» необхідно розуміти не в просторовому значенні; воно вказує на історично закріплену в мові систему значень, за допомогою якої відбувається «перетворення» екстралінгвістичної реальності на об'єкти свідомості. Саме завдяки пізнавальній активності людини світ перетворюється на мову, яка, зі свого боку, пов'язує світ із людиною і дозволяє останній суттєво впливати на світ. Це найвищий прояв синтетичної дії мови, що одночасно висловлює її сутність» [5, с. 197].

Аналізуючи висновки В. Гумбольда стосовно того, що за допомогою мови відбувається упорядкування та членування, а також властиве людині оцінювання предметів і явищ відповідно до духовного рівня її мовної спільноти, у нас виникають підстави для того, щоб стверджувати можливість відтворення не лише матеріальної, але й духовної ціннісної картини світу того народу, мову якого ми вивчаємо.

Такий підхід ніколи не використовувався повною мірою в курсі практичного вивчення мови, але, на наш погляд, саме він зможе заповнити ті прогалини, що спостерігаємо на рівні володіння соціокультурними та лінгвокультурними знаннями як випускників вишів, так і, на жаль, самих викладачів.

Вважаємо за доцільне навести такий приклад із практики роботи викладача англійської мови на факультеті філології та історії. Протягом декількох років проводився певного роду експеримент. У процесі вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення» на етапі аудіювання групі студентів пропонувалась стаття із американської газети. У ній мова йшла про молодшу групу дітей у дитячому садку. Вихованці під керівництвом учителя вирощували на своєму маленькому городику гарбуз для святкування Дня всіх святих (Halloween). Якимось, вирішивши в черговий раз перевірити, як зростає їхній гарбуз, діти пішли до своєї ділянки, але виявилось, що їхній гарбуз хтось розбив. У цьому місці завжди робилась пауза і студентів просили висловити свої думки стосовно слів американської виховательки, які вона промовила, коментуючи таку ситуацію. Пропозиції українських студентів були абсолютно правильні з точки зору української ментальності (погана людина, негідник, злий тощо), але жодного разу не збіглися з тими, що насправді вимовила американка: «Погляньте, діти, хтось поправ нашу приватну власність». Цей приклад наводимо з метою демонстрування різниці в підході до тлумачення мовного матеріалу. Можна знайти у словнику значення виразу «приватна власність» («private»), якщо воно не знайоме, перекласти текст та переказати його, дати відповіді на запитання і виконати всі завдання, які передбачає методика роботи з текстом. Але також можна частину заняття присвятити обговоренню такого глибокого поняття в американській культурі, як приватна власність, і тому, що воно починає усвідомлюватися «з молоком матері». Схожих прикладів у англійській мові чимало, коли за сухим словниковим формулюванням приховується цілий світ духовності народу, що, зазирнувши в це дзеркало культури, а саме так характеризується мова, можна побачити те, що не подається в жодній лекції в межах курсу підготовки майбутнього вчителя англійської мови в педагогічному ВНЗ.

Справа в тім, що в сучасних умовах у підручниках із англійської мови для вищої школи не можна знайти таких тлумачень лексичного складу чи граматичних явищ, які б висвітлювали характер народу, його ціннісні орієнтири. За таких умов особливого значення набувають уміння студентів майбутніх учителів у галузі правильного читання мовного матеріалу, правильного бачення культурного пласту, відображеного в ньому, та правильної інтерпретації з метою використання цих аспектів у навчанні англійської мови молодого покоління. Такий підхід повинен бути зреалізованим не лише стосовно лексичного складу мови, але до всіх мовних рівнів. В. Гумбольдт стверджував: «Оскільки граматичні відмінності мов полягають у відмінності бачення граматичних бачень, то граматики більш споріднена з духовною своєрідністю нації, ніж лексика» [переклад наш – О. С.] [6, с. 372].

Порівняння граматичного ладу англійської та української мов переконливо доводить цей факт. Однак у жодному підручнику англійської мови для вищої школи не знайдеш пояснення того факту, що англіїці звертаються з проханням у вигляді питання, щоб це не звучало в грубій формі імперативу, що нав'язує свою волю сторонній людині; що вони надають перевагу розділовому запитанню замість прямого, щоб не втручатися в індивідуальний простір людини надмірною цікавістю; що наявність великої кількості модальних дієслів слугує, поряд з іншим, передаванню різних відтінків ймовірності, ступеня можливості чи неможливості виконання дії, щоб, знову ж таки, не здаватися занадто категоричним. Прикладів можна наводити безліч, суть у тому, що культура та ментальність народу, його цінності виражені в самій мові, і навчати відтворювати їх із мови треба цілеспрямовано, використовуючи крайнознавчі словники та іншу довідкову літературу. Це кропітка робота, але без її здійснення студенти – майбутні вчителі англійської мови – не зможуть стати справжніми носіями іншої культури, додаткового світобачення, ніколи не зможуть навчити своїх учнів сприйняття мови як живої, що творить нове світобачення.

Особливістю сучасної ситуації в теорії та практиці навчання англійської мови є те, що глобальне та актуальне осмислення проблеми сприйняття різних культур через мови сягає в проникливі передбачення, висловлені та обґрунтовані десятки років тому.

Так, видатний французький мовознавець Е. Бенвеніст, розглядаючи одну із фундаментальних, на думку дослідника, якостей мови – її суб'єктивність, стверджував, що за нею (суб'єктивністю) приховується ще більш загальна якість мови: «Мова є семіотичною системою, основні референційні точки якої безпосередньо співвідносяться з тим, хто говорить» [переклад наш – О. С.] [2, с. 14]. Із притаманною йому простотою, Е. Бенвеніст називає цю якість «людина в мові».

На думку вченого, мова є створеною за мірилом людини, і цей масштаб відображено в самій організації мови; відповідно до неї мову і потрібно вивчати [12, с. 23].

Займаючись підготовкою майбутніх учителів англійської мови, необхідно пам'ятати про те, що завдання професійної освіти полягає не лише в тому, щоб навчити студентів англійської мови, але і в тому, щоб підготувати особистість, здатну до подолання сил роз'єднувального характеру, особистість, яка прагне до домінування сил інтегрувальних, об'єднуювальних. На наш погляд, шлях до цього проходить через усвідомлення істини: «чужу» правду, інше світосприйняття можна лише зрозуміти, але не пригнітити. І тут ми хочемо наголосити ще на одному аспекті, який повинен ураховуватися в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності: «менталітет необхідно не лише вивчати, але в певних умовах навіть керувати ним – цілеспрямовано, але терпляче, неспішно, надаючи перевагу еволюційному шляху перед нетерплячим революційним прагненням, що неодмінно призводить до цілком недопустимого в цій виключно тонкій духовній сфері насильства» [4, с. 8]. Найбільш ефективний шлях до формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді ми вбачаємо в порівнянні пріоритетних істин свого народу з ментальними характеристиками англомовної культури, що «передбачає наявність у суб'єктів ментальної взаємодії розуму, терплячості, співчуття, доброзичливості, альтруїзму, можливо, в певних випадках благородної жертвості» [4, с. 9].

Підхід до вивчення англійської мови з урахуванням таких позицій повинен готувати майбутніх учителів-філологів не лише до навчання мови, але й до формування особливого ставлення до мови, культури англіїців, убачаючи в цьому не лише професійне призначення, але й місію словесників у сучасних умовах полікультурного характеру освіти.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Підсумовуючи, можемо узагальнити все викладене вище і виділити три провідні позиції, що здаються нам найбільш значущими в професійній підготовці майбутнього вчителя в контексті вивчення англійської мови в новій міжкультурній освітній парадигмі та які можна використати як мовознавче обґрунтування для включення відповідних компетенцій до структури професійної компетентності вчителя англійської мови:

- системно-структурний підхід до професійного опанування мови (Ф. де Соссюр та його прихильники);
- національно-культурна детермінованість мови (В. Гумбольдт та інші);
- антропоцентричність мови (Е. Бенвеніст та інші).

Отже, підготовка майбутніх фахівців до освітньої діяльності в інформатизованому суспільстві – це складний систематичний процес. У перспективі необхідне розроблення і побудова цілісної системи професійно-зорієнтованого навчального процесу підготовки майбутніх учителів англійської

мови в контексті оновлення змісту вищої мовної освіти, яка б містила комплекс дисциплін із певним змістом, сукупністю методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на функціонування особистості в сучасному полікультурному просторі.

### Список використаних джерел та літератури

1. Алексеева И. О. Курс теоретической грамматики современной английской лексики : навчальний посібник / И. О. Алексеева. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 328 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист. Пер. с фр / общ ред., вступ ст. и коммент. Ю. С. Степанова. – Изд 2-е, стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2002 – 448 с. (Лингвистическое наследие XX века).
3. Бугайски М. Язык коммуникации / М. Бугайски [Пер. с польск]. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», Артеменко Э. Г., 2010. – 544 с. – С. 5.
4. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
5. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 264 с.
6. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 452 с.
7. Кремінь В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, коментарі) / В. Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – К. : The British Council, 2001. – 246 с. – англ.
9. Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика / А. А. Реформатский ; отв. ред. Г. В. Степанов ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні : ключові проблеми / С. Ю. Ніколаєва / Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3–9.
11. Степанов Ю. С. Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразований : Вступительная статья // Э. Бенвенист. Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
12. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – 2-е изд. – М. : Институт языкознания РАН, 2003. – 256 с.
13. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система, язык-текст, язык-способность. – М., 1995. – С. 277–285.

#### Оксана Николаевна Скоробагатая,

кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры  
иностраных языков и методики преподавания  
Глуховского национального университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: skorobahata\_o\_n@ukr.net

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

*В статье освещены результаты работ отечественных и зарубежных исследователей, которые изучали та продолжают изучать проблемы межкультурного иноязычного образования. Внимание акцентировано на том, что в Украине отсутствует концепция межкультурного иноязычного образования, а государственные стандарты не отвечают современным требованиям к англоязычной подготовке. Особое внимание сосредоточено на системно-структурном подходе к профессиональному изучению языка, национально-культурной детерминированности и антропоцентризму языка. Обосновывается важность улучшения профессиональной подготовки будущего учителя английского языка относительно требований межкультурной образовательной парадигмы.*

*Ключевые слова: иностранный язык, учитель английского языка, профессиональная подготовка, системно-структурная организация языка, межкультурное англоязычное образование.*

**Oksana Skorobahata,**

Ph. D, senior teacher, foreign languages and  
the methodics of their training department  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
national pedagogical university,  
e-mail: skorobahata\_o\_n@ukr.net

## THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITHIN INTERCULTURAL EDUCATIONAL PARADIGM

**Introduction.** *With increased globalization, migration and immigration there has been a growing recognition for the need for an intercultural focus in language education. Considerable attention has to be given to the process of training teachers of the English language in higher educational establishments. It concerns itself with the necessity of the English language curriculum reviewing. The accents should be shifted to intending teacher's professional competence forming in accordance with «Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assesment».*

**Methods.** *The author solves the tasks of the academic research by means of scientific literature analysis, as well as the analysis of institutional and instructional materials, synthesis.*

**Results.** *Identifying the boundaries of a language is not a trivial matter. There were mentioned 21 definitions of this concept*

*Researches on future teacher's of foreign language training underscores the importance of preparing students to engage and collaborate in a global society by discovering appropriate ways to interact with people from other cultures. When language skills and intercultural competency become linked in a language classroom, students become optimally prepared for participation in a global world.*

*Language proficiency has indeed constituted the bedrock of the professional confidence of non-native English teachers. Language competence has been rated as the most essential characteristic of a good teacher. The results of the survey demonstrated clearly that training for language proficiency should be the foundation of the university teacher's ability to fulfill his/her professional role. In addition, the survey suggested that in order to produce more competent teachers, training programs should place more emphasis on theory of language training.*

**Originality.** *We also should mention the conclusion done by Wilhelm Humboldt concerning the role of the language in evaluating and assessing subjects of extralinguistic reality. According to him language helps to reveal the mental culture of the native speakers. Modern textbooks lack the information about vocabulary and grammar phenomena cultural interpretation.*

*In the researchers done by Emile Benveniste there was emphasized on the anthropological character of any language.*

**Conclusion.** *We can single out the three aspects which should be necessarily considered in the process of the English language teacher's professional training:*

- systemic and structural approach to professional language mastering;
- national and cultural determination of any language;
- anthropocentrism of the language.

**Key words:** *foreign language, English language teacher, professional training, intercultural education by means of the English language.*

### References

1. Alekseeva I. O. Kurs teoretichnoï gramatiki suchasnoï anglijs'koï movi: navchal'nij posibnik / I. O. Alekseeva. – Vinnicja : Nova Kniga, 2007. – 328s.
2. Benvenist Je. Obshhaja lingvistika / Jemil' Benvenist. Per. s fr / Obshh red., vstup st. ii komment Ju. S. Stepanova — Izd 2-e, stereotipnoe — M Editorill URSS, 2002 — 448 s. (Ligvisticheskoe nasledie XX veka ).
3. Bugajski M. Jazyk komunikacii / Per. s pol'sk. – H. : Izd-vo «Gumanitarnyj Centr», Artemenko Je.G.,2010. – 544s. – S. 5
4. Gershunskij B. S. Gotovo li sovremennoe obrazovanie otvetit' na vyzovy HHI veka? [Tekst] / B. S. Gershunskij // Pedagogika. – 2001. - # 10. – S. 3-12
5. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po jazykoznaniju / Vil'gel'm fon Gumbol'dt. – M. : Progress, 1985. – 264s
6. Gumbol'dt V. fon. Jazyk i filosofija kul'tury / Vil'gel'm fon Gumbol'dt. – M. : Progress, 1985. – 452s.
7. Kremin' V. G. Osvita i nauka Ukraïni : shljahi modernizacii (Fakti, rozdumi, komentari) / V. G. Kremin'. – K. : Gramota, 2003. – 216s.

8. Programa z anglijs'koї movi dlja universitetiv / institutiv (p'jatirichnij kurs navchannja) : Proekt / S. Ju. Nikolaeva, M. I. Solovej (kerivniki), Ju. V. Golovach ta in. – K. : The British Council, 2001. – 246 s. – ang.
9. Reformatskij, A. A. Lingvistika i pojetika / A. A. Reformatskij ; otv. red. G. V. Stepanov ; AN SSSR, In-t jazykoznanija. – M. : Nauka, 1987. – 262 s.
10. S. Ju. Nikolaeva Mizhkul'turna inshomovna osvita v Ukraїni : kljuchovi problemi / S. Ju. Nikolaeva / Inozemni movi. – 2016. – #2. – S. 3-9
11. Stepanov Ju. S. Jemil' Benvenist i lingvistika na puti preobrazovanij : Vstupitel'naja stat'ja // Je. Benvenist. Obshhaja lingvistika. – M. : Progress, 1974. – 446s.
12. Sternin I. A. Kommunikativnoe povedenie v strukture nacional'noj kul'tury // Jetnokul'turnaja specyfika jazykovogo soznannija : sb. nauch. st. / otv. red. N. V. Ufimceva. – 2-ye izd. – M. : Institut jazykoznanija RAN, 2003. – 256 s.
13. Haleeva I. I. Vtorichnaja jazykovaja lichnost' kak recipient inofonnogo teksta / I. I. Haleeva // Jazyk-sistema, jazyk-tekst, jazyk-sposobnost'. – M., 1995. – S. 277-285.

Отримано редакцією 10.10.2017 р.

**УДК 378.147:316.66**

**Наталія Олексіївна Черногор,**

аспірант, інженер кафедри  
менеджменту економіки та права  
Кіровоградської льотної академії  
Національного авіаційного університету  
e-mail: Chornogor1970@ukr.net

### **КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ**

*Стаття присвячена актуальному напрямку формування конфліктологічної культури у менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі професійного становлення. Запропоновані критерії оцінювання сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД шляхом виділення вмінь та навичок у процесі професійної освіти як сучасного світового педагогічного інструментарію. Визначено необхідність вирішення суперечностей між вимогами сучасних організацій до конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД і невідповідним методичним змістом навчальних програм і технологій навчання, що здійснюють формування й розвиток конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД.*

*Ключові слова: критерії, конфлікт, культура, зовнішньоекономічна діяльність, конфліктологічна культура.*

**Постановка проблеми** Освітнє середовище вищих навчальних закладів стало більш прагматичним і, на жаль, менш культурним. Якщо запорукою успіху попередніх поколінь вважалося уміння використовувати різноманітні технічні пристрої для розв'язання особистих й професійних питань, то для успішного функціонування у ХХІ ст. необхідно розуміти інформаційні процеси. Першочергово необхідно з'ясувати такі завдання вищої освіти, як інформатизація, економічна ефективність навчального процесу, успішна соціалізація і адаптація майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Поява нових цілей та цінностей в освіті зумовлена потребою суспільства в освічених фахівцях, але теж саме суспільство потребує і культурних фахівців, здатних проявляти світоглядні позиції конструктивної професійної діяльності у складних ситуаціях соціальної взаємодії. У зв'язку із цим виникла необхідність побудови освітніх моделей, що сприяли б більш зваженому, узгодженому навчанню. Тому не випадково найцікавіші сучасні інновації у сфері надання освітніх послуг пов'язані з оволодінням студентами новим мистецтвом – умінням об'єднувати теорію з практикою, зміцнювати набуте в процесі навчання у виші та використовувати його у реальних ситуаціях за межами ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Поняття «критерій», на думку відомого дослідника В. Монахова [1, с. 56], є тією сукупністю основних показників, що розкриває норму, вищий рівень



розвитку відповідної якості. Як компонент критерію, показник є конкретним і типовим проявом однієї з істотних сторін, на підставі якої можна «визнати» наявність якості, рівень її розвитку.

Для того, щоб показник відповідав своєму призначенню, він повинен розкривати за кожним критерієм сутність відповідної якості [2, с. 57].

Для сформованості конфліктологічної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (далі ЗЕД) найбільш прийнятним є визначення поняття «критерій», що сформулював В. Правоторов: «Критерій виражає узагальнену сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь прояву, якісна спрямованість, визначеність критерію виражається в конкретних показниках» [3, с. 12].

Питання про показники, критерії й рівні сформованості професійної діяльності менеджерів висвітлені в роботах таких науковців, як Г. Никифорова, В. Черевко, О. Вишневський, Н. Замкова, Н. Логутін, С. Тарасов, Н. Чабан, А. Чупанов та ін.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень проблеми навчання майбутніх менеджерів ЗЕД питання формування конфліктологічної культури вимагає подальшого ґрунтовного аналізу з позиції сучасного бачення фахівця-управління. З огляду на зазначене спостерігаємо недостатність визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості конфліктологічної культури саме менеджерів ЗЕД.

**Формулювання мети статті.** Подати механізм формування конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД шляхом застосування критеріїв оцінювання сформованості конфліктологічної культури як сучасного світового педагогічного інструментарію; виявити й обґрунтувати структуру й зміст педагогічної технології, що забезпечує розвиток конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД.

**Виклад основного матеріалу** Конфлікт – це відкрите зіткнення сторін, думок, сил, що пов'язано з відмінністю уявлень про цілі, шляхи і методи їх досягнення. Це відсутність згоди між двома і більше особистостями або групами, що виконують визначені дії [4, с. 320].

Культура – це саме та універсальна категорія, завдяки якій можлива інтеграція всіх змінних, що впливають на формування особистості та її функціонування в тих чи інших соціальних сферах, у тому числі в конфліктних ситуаціях професійної взаємодії [5, с. 576].

Відповідно до Закону України «Про зовнішньоекономічну діяльність» зовнішньоекономічною є діяльність суб'єктів господарської діяльності України та іноземних суб'єктів господарської діяльності, побудована на взаємовідносинах між ними, що має місце як на території України, так і за її межами [6, п. 8, с. 1].

Менеджер, який здійснює зовнішньоекономічну діяльність, є не просто керівником, що приймає рішення стосовно економічного розвитку підприємства, – він повинен вільно орієнтуватися в багатьох аспектах сфери міжнародних відносин, знаходити шляхи виходу на зовнішній ринок та підтримувати довгострокові ділові відносини з іноземними партнерами [7, с. 156].

Під конфліктологічною культурою розуміють якісну характеристику способу життєдіяльності фахівця в професійному конфліктогенному середовищі. На думку Н. Самсоної, конфліктологічній культурі фахівця властиві засвоєння і використання професійно орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійного конфліктогенного середовища і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту [8, с. 18].

Конфліктологічну культуру менеджера можна розглядати як інтегративну характеристику суб'єкта керування, зміст якої прямолінійно залежить як від внутрішніх (індивідуально-психологічних), так і від зовнішніх (соціально-психологічних) умов життєдіяльності фахівця-управління.

Узагальнення положень досліджуваної літератури і досвіду вивчення практичних аспектів процесу професійного становлення менеджерів ЗЕД дозволяє нам виділити такі основні вміння і навички конфліктологічної культури, що визначають критерії сформованості конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД:

- обсяг, глибина, міцність і дієвість професійних, спеціальних і загальнонаукових знань. Уміння і прийоми їх самостійного придбання й удосконалення;
- цілісність і повнота усвідомлення змісту конфліктологічної культури менеджера ЗЕД;
- розуміння й усвідомлення цінностей професійної діяльності, сформованість мотивації й установок професійної діяльності, глибина і дієвість сприйняття й усвідомлення цінностей, норм і

традицій конфліктологічної культури, сформованість стійкості морально-психологічних якостей;

- досконалість, дієвість, повнота і розмаїтість професійних умінь і навичок, спрямованих на постійне якісне вдосконалення;
- усвідомлення змісту комунікації в професійному середовищі;
- дієвість і усвідомлення вмінь і навичок, за допомогою яких можна адекватно передавати і переживати особистісні емоції, настрої, почуття;
- здатність до внутрішнього самооцінювання і самоаналізу особистісних емоційних переживань.

Зазначимо, що рівень розвитку окремих компонентів конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД різний, проте їх узагальнена характеристика дає можливість робити висновки про рівень і ступінь сформованості конфліктологічної культури, яку варто розглядати через системну діагностику досліджуваної освіти, що є умовою для керування процесом її набуття.

Для оцінювання сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД у професійній підготовці вважаємо за доцільне використовувати саме різні поєднання параметрів і критеріїв і оцінювати рівні оволодіння конфліктологічною культурою поетапно, з огляду на кінцеві й проміжні цілі її формування. Основою формування конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД, її ядром є цілісний педагогічний процес, від ефективності якого буде залежати ефективність педагогічної системи в цілому. Відповідно, ці критерії повинні бути такими, що дозволять оцінювати результати завдань щодо формування конфліктологічної культури студентів у професійній підготовці.

Розглядаючи критерій як «головну ознаку, за якою одне рішення вибирається з багатьох можливих», ми визначили такі критерії сформованості конфліктологічної культури менеджера ЗЕД:

1. Саморегулятивний критерій. Показниками сформованості цього критерію є вміння і навички адекватно виражати і передавати особистісні емоції, настрої, почуття, здатність здійснювати саморегуляцію в поведженні, розуміти емоції інших людей, адекватно, неупереджено і точно сприймати поведження партнерів, розуміти їх мотиви, емоційні стани й індивідуальні особливості, швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях.

2. Інформаційно-комунікативний. Сформованість зазначеного компонента виражається в його здатності чітко, зрозуміло, переконливо висловлювати свої думки і почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування; умінь міжособистісного спілкування.

Таким чином, тут визначається правильність мовлення – умінь дотримуватися правил, прийнятих у сучасній мовленнєвій практиці, мовних норм (лексичних, стилістичних, граматичних і т.д.); точність мовлення – зрозумілість висловлень для партнерів по комунікації, адекватність слів і синтаксичних норм об'єктивної дійсності; логічність мовлення – володіння технікою зв'язаності, тобто логічного викладу інформації; доречність мовлення – умінь вибирати більш доречні мовні засоби в цій ситуації з урахуванням мети, умов, сфери спілкування і психічного стану партнера.

3. Знаннєвий критерій. Показниками сформованості цього критерію є: знання менеджера ЗЕД про цінності конфліктологічної культури як основи способів організації його професійної діяльності; усвідомлення їх значущості для професійного становлення; інтелектуальні вміння, пов'язані з переробленням засвоєної інформації (високий ступінь розвитку мислення, його гнучкість, інноваційний характер, нестереотипність, здатність швидко знаходити варіанти рішень відповідно до нових умов).

Механізмом, за допомогою якого буде забезпечене переведення якісних показників у кількісні, будуть рівні, визначені з урахуванням критеріїв сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД.

Для визначення реального рівня сформованості конфліктологічної культури менеджера ЗЕД у професійній підготовці ми спиралися на аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження, власний досвід роботи з менеджерами ЗЕД і розроблену нами діагностичну програму, що містить методику дослідження сформованості конфліктологічної культури і її обґрунтування. В основу методики нашої роботи покладено критеріально-уровневий підхід, що дозволив нам на основі критеріїв і показників, визначених вище і з огляду на підходи інших науковців, виділити три умовні рівні сформованості конфліктологічної культури:

1. Високий рівень – характеризується цілісністю і повнотою усвідомлення змісту конфліктологічної культури, міцністю відповідних світоглядних переконань, якісною сформованістю, активним функціонуванням усіх компонентів системи і проявом стійкої потреби і прагненням до їх

удосконалення, активним сприйняттям норм, цінностей, ідеалів і традицій конфліктологічної культури; здатністю творчо й ініціативно вирішувати задачі професійної діяльності. Великого значення набуває ініціативність і критичне ставлення до себе й інших. У конкретних задачах щодо рішення проблемних ситуацій студенти намагаються широко використовувати науково-практичні знання на основі творчого підходу, вільно вступають у дискусії під час вирішення практичних задач. Мотивація студентів характеризується високим рівнем розвитку.

2. Середній – характеризується проявом усіх компонентів системи, однак потреба і прагнення до їх постійного вдосконалення не стійкі. Ціннісні орієнтації і мотиваційна сфера спрямовані в бік матеріальних потреб, функціональний прояв конфліктологічної культури епізодичний, професійні знання, уміння, звички і здібності недосконалі, однак достатні для задовільного виконання задач професійної діяльності. Ці студенти мають адекватну самооцінку, достатню методичну підготовку, вміють контролювати і критично аналізувати результати власної науково-практичної діяльності. Практична діяльність цих студентів має здебільшого творчий характер, помітне прагнення до синтезу й абстрактного мислення. У студентів цього рівня розвинена відповідальність за індивідуальну діяльність. Однак були виявлені незначні труднощі, пов'язані з новими, нестандартними ситуаціями в професійній діяльності. Діяльність хоча і має системний характер, проте мотивація на професійну діяльність ще не сформована на досить високому рівні.

3. Низький – характеризується несформованістю всіх компонентів конфліктологічної культури, відсутністю цілісного уявлення про задачу і зміст професійної діяльності. Професійні знання, уміння, звички і здібності розвинені недостатньо для рішення основних задач професійної діяльності. Такий рівень притаманний студентам з негативним ставленням до професійної діяльності. Вони мають слабкі професійні знання і не усвідомлюють їх важливості, повільно орієнтуються в професійних ситуаціях і можливих варіантах їх рішення, використовують традиційні методичні прийоми, уникаючи самостійності, рівень їхньої оперативності й швидкості мислення в поєднанні з активністю є досить низьким.

Для кожного з наведених показників визначено критеріальні характеристики, що відображають трирівневий прояв сформованості конфліктологічної культури.

Оскільки формування конфліктологічної культури відбувається в навчальному процесі, необхідно спочатку передбачити, відстежити цей процес з метою його оцінювання. Вважаємо, що це можливо шляхом застосування методів педагогічного моніторингу і розроблення критеріїв оцінювання усних і письмових робіт студентів у процесі формування їхньої конфліктологічної культури. Обґрунтуємо вибір саме таких методів оцінювання.

Ефективне керування навчальним процесом не може здійснюватися без стійкого зворотного зв'язку, через який викладач одержує звіт про рівень засвоєння теоретичного матеріалу, знання, уміння і навички студентів. Саме так реалізується управлінська функція контролю – на основі отриманих звітів викладач коректує подальшу роботу, з'ясувавши, чи досягнута мета навчання на визначеному етапі. Важливою задачею педагогічної діагностики й оцінювання знань студентів є підготовка майбутніх фахівців до продуктивної праці з обраної спеціальності.

Ми пропонуємо використовувати педагогічний моніторинг як засіб, за допомогою якого можна відстежити процес і результат формування конфліктологічної культури в майбутніх менеджерів ЗЕД для подальшої корекції.

Об'єктом педагогічного моніторингу є освітній процес у ВНЗ, а предметом – конфліктологічна культура майбутніх менеджерів ЗЕД.

На цьому етапі важливим було діагностувати динаміку формування конфліктологічної культури, прогнозувати рівень розвитку конфліктологічної культури і провести корекцію відповідно до отриманих результатів. Для відстеження процесу формування конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД ми вирішили такі задачі:

- продіагностували динаміку формування конфліктологічної культури;
- спрогнозували процес проміжного і кінцевого результатів формування конфліктологічної культури;
- провели корекцію формування конфліктологічної культури для забезпечення відповідності рівня підготовки студентів вимогам роботодавців.

Під час викладання професійно орієнтованих дисциплін здійснювалося систематичне відстеження процесу формування конфліктологічної культури для подальшого аналізу і корегування

отриманих результатів, а також для одержання кінцевого позитивного результату. Усе це досягалося шляхом взаємодії зі студентами, проведення контролю, корегування цілей підготовки на основі обраних педагогічних технологій навчання.

У навчальному процесі ВНЗ використовуються такі види контролю: вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий і відстрочений.

Так, наприклад, вхідний контроль проводиться перед вивченням нового курсу з метою визначення рівня підготовки студентів з дисциплін, що забезпечують цей курс.

Поточний контроль проводиться викладачем на всіх видах аудиторних занять. Основна задача поточного контролю – перевірка рівня підготовки студентів до виконання конкретної роботи. Основна мета поточного контролю полягає в забезпеченні зворотного зв'язку між викладачами і студентами в процесі навчання, а також забезпеченні керування навчальною мотивацією студентів. Інформація, отримана під час поточного контролю, використовується як викладачем – для корегування методів і засобів навчання, так і студентами – для планування самостійної роботи. Особливим видом поточного контролю є колоквиум. Поточний контроль проводився у формі усного чи письмового опитування – експрес-контролю на практичних заняттях і лекціях у формі колоквиуму, за результатами якого студент допускається до виконання лабораторної роботи; виступів студентів під час обговорення питань на семінарських заняттях, а також у формі комп'ютерного тестування.

Рубіжний (тематичний, модульний, календарний) контроль – це перевірка знань студентів після вивчення логічно завершеної частини навчальної програми дисципліни. Цей контроль може бути тематичним (модульним) чи календарним і проводиться у формі контрольної роботи, тестування, виконання розрахункової чи розрахунково-графічної задачі, курсового проекту (роботи) і т. д. Модульний контроль є необхідним елементом модульно-рейтингової технології навчального процесу.

Відстрочений контроль, чи, інакше кажучи, контроль збереження знань проводиться через деякий час після вивчення дисципліни. Цей вид контролю не впливає на результативність (оцінку) навчання студента і проводиться вибірково, як правило, в інтересах зовнішнього контролю якості з метою вивчення стійкості засвоєних студентами знань. Щорічний ректорський контроль є відстроченим.

Підсумковий контроль забезпечує оцінювання результатів навчання студентів визначеного навчально-кваліфікаційного рівня на проміжних чи завершальних етапах навчання. Він містить семестровий контроль і державну атестацію студентів.

Розглянемо конкретніше модульний контроль, що проводився у формі модульної контрольної роботи.

Так, наприклад, одна з проведених модульних контрольних робіт з дисципліни «Управління персоналом» містила письмове розкриття змісту двох (перша модульна контрольна робота) чи трьох (друга і третя модульні контрольні роботи) теоретичних питань по одному з 10 варіантів. Для кожного студента варіант рішення контрольної роботи встановлював викладач (відповідно до списку студентів, що виконують контрольну роботу, список студентів перед її початком складав староста групи і передавав викладачу). Тривалість виконання контрольної роботи – 2 академічні години. Роботи виконувалися в присутності викладача. Оцінки за роботу виставлялися викладачем протягом тижня.

Модульний контроль проводився у формі модульної контрольної роботи.

Структура модульної контрольної роботи складається з:

- теоретичного питання (одне з контрольних питань модуля), критерії оцінювання – 10 балів;
- тесту (10 тестових завдань з тестових задач модуля), критерії оцінювання – 10 балів;
- типової задачі (одна із задач / вправ модуля), критерії оцінювання – 5 балів;
- ситуаційне завдання (одна із задач / вправ модуля), критерії оцінювання – 5 балів;
- творче завдання (одне з творчих завдань модуля), критерії оцінювання – 10 балів.

Таким чином, модульна оцінка визначалася сумою балів за виконання всіх задач модульної контрольної роботи з коефіцієнтом 2,5, помноженим на кількість змістових модулів, за якими проводився модульний контроль, і поділялася на загальну кількість змістових модулів курсу. Зараховувалася краща модульна оцінка (більша кількість балів), з отриманих за результатами поточного контролю чи складання модуля.

Підсумкова оцінка з дисципліни визначалася підсумовуванням відповідних модульних

оцінок. Якщо вона становила не менше 60 %, заліковий кредит з курсу, за бажанням студента зараховувався автоматично. В іншому випадку – проводився підсумковий контроль, а підсумкова оцінка з курсу визначалася як сума 60 % балів модульного оцінювання і 40 % балів підсумкового контролю. Підсумковий контроль проводився у формі підсумкової контрольної роботи, що має таку ж структуру і такі ж бали, як і модульна контрольна робота. Відмінність цих видів контролю полягає в тому, що в одному з випадків обробляється матеріал модуля, а в іншому – матеріал усього курсу дисципліни.

Таким чином, на основі визначених критеріїв проводиться оцінювання усних виступів студентів і робиться висновок про рівень оволодіння знаннями з дисциплін, а також і рівень сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД.

Підсумовуючи, зазначимо, що запроваджені в навчальний процес контрольні заходи стали необхідним елементом зворотного зв'язку в процесі навчання. З їх допомогою ми мали можливість одержати дані про процес формування конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД у професійній підготовці, інформацію про ступінь засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і провести аналіз для своєчасного корегування отриманих результатів.

**Висновки** Результати проведеного дослідження дозволяють використовувати розроблену методику формування конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД у професійній підготовці, що становить оптимальне об'єднання загальнодидактичних методів, прийомів і засобів, що застосовуються в таких формах навчання, як лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота студентів, науково-дослідна робота, виконання індивідуальних задач.

У результаті проведеного аналізу специфіки діяльності менеджерів ЗЕД і визначення переліку професійних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, було виділено три критерії й відповідні показники сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД:

1) саморегулятивний критерій (показники: уміння і навички адекватно виражати і передавати особистісні емоції, настрої, почуття, здатність здійснювати саморегуляцію в поведінці, розуміти емоції інших людей, адекватно, неупереджено і точно сприймати поведінку партнерів, розуміти їхні мотиви, емоційний стан та індивідуальні особливості, швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях;

2) інформаційно-комунікативний критерій (показники: здатність чітко, розумно, переконливо висловлювати свої думки і почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування, уміння міжособистісного спілкування);

3) знанневий критерій (показники: знання менеджера ЗЕД про цінності конфліктологічної культури як основи способів організації професійної діяльності); усвідомлення і їх значущість, професійне становлення; інтелектуальні вміння, пов'язані з обробленням засвоєної інформації (високий ступінь розвитку мислення, його гнучкість, інноваційний характер, нестереотипність, здатність швидко знаходити варіанти рішень відповідно до нових умов).

Обґрунтовано рівні сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД у професійній підготовці, що були ранжировані на низький, середній та високий.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
3. Правоторов В. А. К вопросу об измерении профессиональной культуры молодого специалиста / В. А. Правоторов, А. А. Меркулов // Вестник Харьковского ун-та. – 1985. – № 5. – С. 28–36.
4. Джемали В. О. Психология решения конфликтов : учебное пособие / В. О. Джемали. – Харьков-Киев : Р.И.Ф., 2006. – 320 с.
5. Культурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Феникс, 1995. – 576 с.
6. Закон України про Зовнішньоекономічну діяльність. Верховна Рада УРСР; Закон від 16.04.1991 № 959-ХІІ. Редакція від 07.08.2011, п. 8, ст. 1.
7. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера : навч. пос. / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – Київ : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
8. Самсонова Н. В. Конфліктологічна культура фахівця і технологія її формування в системі вузівської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Самсонова. – Калінінград, 2003. – 42 с.

**Наталія Алексеевна Черногор,**  
аспірант, інженер кафедри  
менеджмента, економіки і права  
Кировоградської авіаційної академії  
Національного авіаційного університету,  
e-mail: Chornogor1970@ukr.net

### **КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ**

*Статья посвящена актуальному направлению сформированности конфликтологической культуры у менеджеров внешнеэкономической деятельности в процессе профессионального становления. Предложены критерии оценивания сформированности конфликтологической культуры менеджеров ВЭД путем выделения умений и навыков в процессе профессионального образования как современного педагогического инструментария. Определяется необходимость разрешения противоречия между требованиями современных организаций к конфликтологической культуре менеджеров ВЭД и несоответствующим методическим содержанием учебных программ и технологий обучения, которые осуществляют формирование и развитие конфликтологической культуры будущих менеджеров ВЭД.*

*Ключевые слова: критерии, конфликт, культура, внешнеэкономическая деятельность, конфликтологическая культура.*

**Nataliy Chornogor,**  
graduate student, engineer department of  
management economy and law  
Kirovograd Flight Academy  
of National Aviation University,  
e-mail: Chornogor1970@ukr.net

### **CRITERIA FOR THE FORMATION OF CONFLICT LOGICAL CULTURE FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*The article is devoted to the actual direction of formation of conflict logical culture among managers of foreign economic activity in the process of professional development. The criteria for assessing the molding of the conflict culture of managers of foreign economic activity by allocating skills and skills in the process of professional education as a modern pedagogical tool are proposed.*

**Introduction.** *In his article, «Criteria for the formation of conflict logical culture future managers of foreign economic activity in professional development», the author emphasizes, that at this stage there is a problem of higher economic education, he state that the preparation of the future manager in the process of studying in higher educational institutions does not meet the modern requirements of the labor market. The author point out a discrepancy between the functional and personal characteristics of a student working life.*

**Purpose.** *The author informs on the use of criteria for assessing the molding of the conflict culture of managers of foreign economic activity by allocating skills and skills in the process of professional education as a modern pedagogical toolkit. He believes it necessary to determine and justify the structure and content of pedagogical technology that ensures the development of a culture of conflict management of future managers.*

**Methods.** *The author proposes to form conflict logical culture with the help of. criteria for assessing the skills of students in the process of professional training in higher education institutions, namely using low, medium and high levels of formation.*

**Results.** *The author demonstrates the need to use different criteria for assessing the mastery of knowledge, skills, skills necessary to perform a certain type of activity, and adds that the evaluation criteria can act as a pedagogical means of professional training of specialists, as they possess meaningful and organizational properties.*

**Originality.** *The author asserts that in the process of using different criteria for assessing and monitoring students' knowledge, instruction occurs in conditions of constant active interaction between students and the teacher and highlights, such criteria of formation of conflict logical culture as self-regulatory, informational, communicative and knowledgeable, which allow to determine the level of the student's readiness for professional activity.*

**Conclusion.** *Finally, the author argues that the use of criteria for assessing knowledge is one of the ways to implement an active model of training management managers. Demonstrates that the any kind of control stimulate the cognitive activity and independence of students, create such comfortable conditions in which each student feels his success and intellectual ability in preparing a specific issue of the subject of classes.*

**Key words:** *criteria, conflict, culture, foreign economic activity, conflict logical culture.*

### References

1. Monakhov V. M. Tekhnologhicheskyye osnovy proektyrovaniya y konstruyrovaniya uchebnogho processa / Monakhov V. M. – Volgograd : Peremena, 1995. – 152 s.
  2. Matjushkyn A. M. Problemnye situacyy v myshlenyy y obuchenyy / A. M. Matjushkyn. – M. : Pedagoghyyka, 1972. – 208 s.
  3. Pravotorov V. A. K voprosu ob yzmerenyy professyonalnoj kul'tury molodogho specyalysta / V. A. Pravotorov, A. A. Merkulov // Vestnyk Khar'kovskogho un-ta. – 1985. – # 5. – S. 28–36.
  4. Dzhemaly V.O. Psykholohyya reshenyya konfliktov. Uchebnoe posobyе.-Kharkov-Kyev: R.Y.F., 2006.-320 s.
  5. Kul'turolohyja. Uchebnoe posobyе dlja studentov vysshyykh uchebnykh zavedenyy. M.:Fenyks. 1995.-576 s.
  6. Zakon Ukrajinyy pro Zovnishnjoeconomichnu dijalnistj. Verkhovna Rada URSR; Zakon vid 16.04.1991 - 959-KhII. Redakcija vid 07.08.2011, p.8 st.1.
  7. Balabanova L.V. Orghanizacija pracj menedzhera: navch. pos. / L.V. Balabanova, O.V. Sardak. Kyjiv: VD «Profesional», 2004. 304 s.
  8. Samsonova, N. V. Konfliktologhichna kul'tura fakhivcyya i tekhnologhyya jyyi formuvannyya v systemi vuzivskyyi osvity : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / N. V. Samsonova. - Kaliningrad, 2003. - 42 s.
- Отримано редакцією 09.10.2017 р.

УДК 378.013.42-051-043.61:373.3.018.1-053.5 -056.45](045)

**Ольга Дмитрівна Ветрова,**

асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: vts25@mail.ru

### СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. На основі аналізу наукових праць виокремлено змістові компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку: цільовий, концептуальний, операційний, дидактичний, діагностичний, результативний.*

*Ключові слова: підготовка, готовність, компоненти підготовки, соціальний педагог, взаємодія сім'ї і школи, обдаровані діти молодшого шкільного віку.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку одне з актуальних питань і завдань соціальної педагогіки. Важливою умовою ефективної соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є взаємодія школи і сім'ї. Сім'я у співробітництві зі школою створює необхідний комплекс умов соціального простору, який сприяє ефективному вирішенню соціально-педагогічних проблем обдарованих молодших школярів. Тому досить актуальним є питання підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які здатні допомогти обдарованій особистості у її становленні, розвитку та самореалізації. Отже, важливою є проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку з метою допомоги у вирішенні їх проблем, швидкому реагуванні на потреби клієнтів та підвищенні своєї кваліфікації в умовах стрімких змін у суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Аналіз і розв'язання проблеми взаємодії сім'ї та школи, основи створення цілісного виховного простору надають нам у свої наукових дослідженнях І. Бех, Є. Голобородько,

О. Захаренко, Л. Кацинська, О. Киричук, О. Кузьменко, П. Кононенко, О. Сухомлинська, П. Щербань. Переосмислення проблем обдарованості, зокрема розгляд соціально-педагогічних проблем обдарованих дітей і молоді, їх соціально-педагогічний супровід і підтримка розкрито у роботах О. Антонової, І. Зверевої, А. Капської, Л. Коваль, Л. Міщик, С. Фурдуй, С. Хлебик, Е. Циганкової та інших. У розробку концепції професійної освіти педагогічних працівників у вищій школі покладено дослідження В. Андрущенка, Є. Клімова, І. Зязюна, І. Козубовської, О. Лебедева, М. Лукашевича, С. Сисоєвої. Особливості підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери знайшли відображення у дослідженнях І. Євтуха, Ю. Галагузової, І. Зверевої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, І. Миговича, С. Харченка та інших. Розширенню знань професіоналізації підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ присвячені роботи В. Бочарової, А. Мудрика, В. Сластьоніна, Б. Шапіро.

Але проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в навчальних закладах є недостатньо дослідженою, що і спонукало нас до більш детального розгляду даного питання, а саме визначення змістових компонентів підготовки майбутніх фахівців.

**Формулювання цілей статті.** Тому метою нашої статті є дослідження змістових компонентів підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в умовах ВНЗ.

На основі ретельного аналізу дослідницьких матеріалів нами з'ясовано, що більшість педагогічних теорій, ідей формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до професійної діяльності впливає із необхідності виявлення структури цієї діяльності.

Сучасні моделі професійної підготовки соціальних педагогів передбачають опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до сукупності знань, умінь, навичок майбутніх фахівців. Зокрема, кваліфікаційна модель передбачає використання кваліфікаційної характеристики як основи для визначення змісту, форм і методів навчання, що сприяє більш повному розкриттю специфіки професії [4]. Дана модель визначає не тільки якість майбутнього спеціаліста, а й виступає у ролі професійного еталона.

Рольова модель підготовки майбутнього соціального педагога, запропонована В. Сидоровим, будується на основі соціальної позиції (ролі) фахівця: посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, помічника, клієнта, терапевта, наставника, конфліктолога, експерта, суспільного діяча тощо [6]. При впровадженні даної моделі професійної підготовки соціального педагога зміст, форми і методи навчання визначаються пріоритетною рольовою позицією соціального педагога.

О. Карпенко розроблено прогностичну структурно-функціональну модель підготовки студентів до соціальної роботи, в основі якої лежить ідея організації проблемно-модульного навчання, причому готовність майбутніх соціальних педагогів розглядається у ній як єдність двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління), в яких має повністю відобразитися мотиваційно-ціннісна готовність, змістове забезпечення та операційний аспект (діяльнісно-поведінковий) [2].

Т. Семигіна [7] визначає зміст соціально-педагогічної моделі, наголошуючи на тому, що існує як мінімум два типи соціальних педагогів, які розв'язують завдання соціалізації та ресоціалізації: на рівні особистості; на рівні системотворчих чинників (наприклад, ситуація у сім'ї), що сприяють або перешкоджають цим процесам.

Розуміння системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку дозволило визначити наступні змістові компоненти в підготовці майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку: цільовий, концептуальний, операційний, дидактичний, діагностичний та результативний.

У **цільовому компоненті** закладена мета процесу підготовки: забезпечити готовність майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. У свою чергу, мета конкретизується завданнями:

1. Сприяти приведенню часткових знань майбутніх соціальних педагогів щодо процесу взаємодії з сім'ями обдарованих молодших школярів у систему.

2. Удосконалити вміння і навички майбутніх соціальних педагогів щодо здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.



3. Оптимізувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку шляхом використання інтерактивних методів навчання.

**Концептуальний компонент** базується на трьох наукових підходах (компетентнісному, особистісному, діалогічному) до процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

**Компетентнісний підхід** передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення студента до дійсності [9, с. 78]. Також, компетентнісний підхід є системою технологій, що забезпечують формування ключових, базових та спеціальних компетенцій соціального педагога, які відповідають стандартам підготовки соціального педагога за рівнем «бакалавр» [8, с. 28; 10], а також стають підґрунтям для оцінки ефективності й управління якістю підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Для реалізації підходу необхідні когнітивна, операційно-дієва, рефлексивна складові підготовки майбутнього соціального педагога до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. За своєю суттю компетентнісний підхід означає, що «виховна позиція» соціального педагога прихована від сім'ї, тобто сім'я відчуває себе суб'єктом взаємодії щодо розв'язання власних проблем, бачить свої успіхи та недоліки [11]. Соціальний педагог лише сприяє озброєнню членів процесу взаємодії сім'ї та школи знаннями щодо причин проблем у роботі з обдарованими молодшими школярами, перспектив їх розвитку. Відповідно компетентність самого майбутнього соціального педагога повинна містити вміння мотивувати та стимулювати всіх суб'єктів взаємодії до розв'язання проблем, які виникають в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, ураховуючи при цьому особливості та закономірності взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Отже, тут важливим у цій ситуації є принцип взаємодії.

**Особистісний підхід** полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов [9, с. 77]. У реалізації особистісного підходу особлива роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу (викладачів та студентів). Воно створює умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надає навчання характер співпраці, забезпечує досягнення мети та завдань навчання, сприяє розвитку майбутніх соціальних педагогів та підвищенню професійно-педагогічного потенціалу викладача [1]. Йдеться про формування таких якостей майбутньої особистості соціального педагога, які він співвідносить з правами, цінностями, поглядами суб'єктів взаємодії, усвідомлюючи при цьому свою цінність як фахівця, несе відповідальність за вибір методів та форм роботи [5]. Основою реалізації означеного підходу в підготовці майбутнього соціального педагога до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є теорія участі й соціальної дії щодо конкретної сім'ї, що сприяє демократизації сімейних стосунків та окремої особистості. Основний принцип соціально-педагогічної роботи з сім'єю обдарованого молодшого школяра при особистісному підході – індивідуальний підхід до кожної окремої сім'ї обдарованої дитини та до кожного з її членів.

**Діалогічний підхід.** Вбудований у структуру навчального процесу діалогічний підхід виступає технологією навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики майбутнього соціального педагога. Реалізація цього підходу в освітньому процесі підвищує пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів, розвиває творчий потенціал і пізнавальну компетентність (аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка своїх навчальних дій) майбутнього соціального педагога; передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, свідомий розвиток і вдосконалення на цій основі професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок; діалогічні практики мають яскраво виражений психотерапевтичний ефект, сприяють гармонізації міжособових стосунків; вирівнюються відносини в групі, відбувається психотерапевтичне екзистенційне очищення (лікування ран, зняття провини, каяття, прощення), підвищується самооцінка учасників, гармонізується психологічна атмосфера спілкування; діалог як вихідна форма навчання відкриває можливості актуалізації процесів смислоутворення у студентів; діалоги на заняттях можуть бути еталоном руху наукової думки від констатації конкретних фактів і явищ до

узагальнень, законів, понять і систем [12].

Крім того, концептуальний компонент передбачає наявність орієнтирів-принципів, дотримання яких забезпечує ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку: соціальної зумовленості, відповідності, системності, єдності, самостійності, та прогностичності, які також відображено у моделі підготовки.

Наступні компоненти підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є взаємообумовленими.

**Операційний компонент** передбачає реалізацію організаційних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Ми вважаємо, що умови підготовки повинні сприяти формуванню складових готовності, які мають не тільки теоретичну, а й практичну спрямованість.

Ураховуючи підходи до підготовки майбутніх соціальних педагогів, специфіку взаємодії сім'ї та школи як домінуючу форму в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, нами визначено перелік *організаційних умов*, які сприятимуть формуванню готовності студентів до означеної діяльності у процесі фахової підготовки:

1. Розробка навчальної програми спецкурсу «Соціально-педагогічна взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку».
2. Введення тематики спецкурсу до модулів окремих фахових дисциплін.
3. Розширення кола суб'єктів в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

**Дидактичний компонент** моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачає реалізацію педагогічних умов процесу підготовки.

Наукові дослідження, які стосуються педагогічних умов навчання (О. Гура, А. Маркова, В. Семіченко, З. Фалинська та ін.) свідчать, що це умови, які свідомо створюються фахівцями в педагогічній діяльності та які повинні забезпечити найбільш ефективне формування та перебіг процесу навчання. Вони мають віддзеркалювати структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до визначеного напрямку діяльності й вміщувати складові готовності, передбачені технологією її формування.

Забезпечення педагогічних умов підготовки методологічно і концептуально базується на основних ідеях, підходах, принципах загально-професійної підготовки. Отже, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно існують чи суб'єктивно створені для досягнення конкретної педагогічної мети.

І. Мельничук розглядає педагогічні умови як взаємозалежні елементи освітнього середовища – фактори, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, впливають на стан кожного з них, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації процесу набуття специфічних професійних знань, умінь, навичок майбутніми фахівцями [3].

Знання мети, принципів, змісту взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку дозволяють обрати технології, методи і форми навчання. Відповідно, цей компонент містить технології підготовки майбутніх соціальних педагогів, спрямовані на розвиток знань, умінь, формування навичок здійснення процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, окремими його аспектів.

**Діагностичний компонент** формується на основі спостереження ефективності процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів і формування в них професійних якостей та показників готовності до здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Метою діагностики є виявлення творчого ставлення студентів до розв'язання проблем, пов'язаних з організацією та реалізацією взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; ціннісного ставлення до фахової підготовки, що передбачає усвідомлення майбутніми соціальними педагогами теоретичної і практичної значущості підготовки. Результативність та динаміка формування знань, умінь, навичок є показником когнітивного, операційно-дієвого, творчого та рефлексивного рівнів студентів у процесі підготовки до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

**Результативний компонент** у системі підготовці майбутніх соціальних педагогів

передбачає виявлення результатів підготовки і, за необхідності, корекцію, аналіз сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як показника готовності (за визначеними критеріями, показниками і рівнями) до здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Таким чином, запропонована концепція підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку відображає комплексну реалізацію всіх визначених компонентів підготовки студентів у вищому навчальному закладі та цілеспрямований вплив на особистість майбутнього соціального педагога з метою активізації його професійно-значущих якостей, необхідних для здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання / Бех І. Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти. Монографія / Олена Георгіївна Карпенко / [за ред. С. Я. Харченко]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
3. Мельничук І. М. Теорія і методика підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 42 с.
4. Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. М. Платонова. – СПб. : СПбУ, 2001. – 168 с.
5. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В.В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник. – К., Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80–90.
6. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой поход / В. Н. Сидоров. – Винница : Глобус-прес, 2006. – 408 с.
7. Теорії і методи соціальної роботи : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.
8. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога: монографія / Л. І. Міщик. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. Довженка, 2011. – 116 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
10. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 347 с.
11. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
12. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Наталія Федорівна Шевченко. – К., 2005. – 331 с.

**Ольга Дмитриевна Ветрова,**  
ассистент кафедры социальной  
педагогике и социальной работы  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: vts25@mail.ru

### СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье рассмотрена проблема подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию семьи и школы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста. На основе анализа научных работ выделены компоненты подготовки будущих социальных педагогов к обеспечению взаимодействия семьи и школы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста: целевой, концептуальный, операционный, дидактический, диагностический, результативный.*

*Ключевые слова: подготовка, готовность, компоненты подготовки, социальный педагог, взаимодействие семьи и школы, одаренные дети младшего школьного возраста.*

**Olga Vietrova,**  
Assistant social education and social work chair  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: vts25@mail.ru

### STRUCTURAL COMPONENTS OF PREPARATION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS TO THE INTERACTION OF THE FAMILY AND SCHOOL IN WORK WITH THE GIFTED CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE

**Introduction.** *Organization of social pedagogy work with gifted junior school age children is the most actual task and question of social pedagogy. The important condition of effective social pedagogy work with gifted junior school age children is interaction between school and family. Together with school family creates necessary complex of social space conditions that promotes the effective solution of the social and pedagogical problems of gifted junior school age children. Therefore, the issue of the training of highly skilled specialists who can help a gifted person in its formation, development and self-actualization is very relevant. Therefore, it is important to raise the readiness of future social pedagogues to interact with families and schools while working with junior school age gifted children to help them to solve their problems, respond quickly to the needs of their clients and improve their skills in a context of rapid changes in society.*

*The investigations of V. Andrushchenko, Ye. Klimov, I. Ziaziun, I. Kozubovska, O. Liebiediev, M. Lukashevych, S. Sysoieva are laid into development of the social pedagogues professional education conception. The peculiarities of social pedagogy sphere specialists training found their reflection in the works of I. Yevtukh, Yu. Galaguzova, I. Zvereva, A. Kapska, G. Laktionova, L. Mishchuk, I. Mygovych, S. Kharchenko and others. The works by of V. Bocharova, A. Mudrik, V. Slastonin, B. Shapiro are dedicated to the knowledge extension of the professionalization of the future social pedagogues preparation in higher educational establishments.*

*But the problem of preparing future social pedagogues to the process of interaction between family and school while working with gifted junior school age children in educational establishments is not sufficiently explored, which led us to more detailed consideration of this issue, namely the definition of content components of the readiness of future specialists.*

**Purpose.** *So, the purpose of our article is to study the content components of the future social pedagogues training for the interaction between families and schools while working with gifted junior school age children in the conditions of higher educational establishment.*

**Methods.** *Methods of observation, questioning, theoretical analysis.*

**Results.** *Based on a thorough analysis of research materials, we found that most pedagogical theories, formation ideas that future social teachers should be ready for professional activity stems from the need to identify the structure of this activity.*

*Understanding the system of future social teachers training for family and school interaction with gifted junior school age children has allowed to identify the following content components: principal, conceptual, operational, didactic, diagnostic and effective.*

*The **principal component** of the goal is the training process: to ensure the readiness of future social pedagogues to interact with the family and school while working with gifted junior school age children.*

*The **conceptual component** is based on three scientific approaches (competent, personal, dialogical) to the process of preparing future social pedagogues for the interaction between families and schools while working with gifted junior school age children.*

*The **competence approach** involves axiological, motivational, reflexive, cognitive, operational-technological and other learning outcomes that reflect the expansion of not only knowledge, skills and abilities, but also the experience of the student's emotional and value attitude to reality.*

*The **personal approach** lies in recognizing the personality as a product of social development, the bearer of culture, intellectual and moral freedom, the right to respect. It assumes resistance to the natural process of self-development, self-realization, self-affirmation, creation of appropriate conditions for this.*

*The **Dialogical approach**. Embedded in the structure of the educational process dialogical approach appears to be a technology of learning, the result of which is the formation of dialogue as an integral characteristic of the future social pedagogue. The implementation of this approach in the educational process enhances cognitive activity and educational motivation of students, develops the creative potential and cognitive competence*

(analysis, synthesis, reflection, self-evaluation of their educational actions) of the future social educator.

The **operational component** involves the implementation of organizational conditions for the training of future social pedagogues for the interaction between family and school while working with gifted junior school age children. We believe that the conditions of training should contribute to the formation of components of readiness, which have not only theoretical but also practical orientation.

The **didactic component** of the model of training of future social pedagogues for the interaction between family and school while working with gifted junior school age children involves the pedagogical conditions implementation of educational process.

The **diagnostic component** is formed on the observation basis of the process effectiveness while preparing future social pedagogues and their professional qualities formation and readiness indicators for the interaction between family and school with gifted junior school age children.

An **effective component** in the system of future social pedagogues training involves identifying the results of preparation and, if necessary, correction, analysis of the formation of professional competence of future social pedagogues as an indicator of readiness (according to certain criteria, indicators and levels) to engage the interaction between family and school while working with gifted junior school age children.

**Originality.** The scientific novelty of the research results consists of developing and substantiating the structural components in the training of future social pedagogues to interact with family and school while working with gifted junior school age children.

**Conclusion.** Thus, the proposed concept of preparing future social teachers for family and school interaction with gifted junior school age children reflects the comprehensive implementation of all the identified components of student preparation at a higher educational establishment and a targeted impact on the personality of the future social teacher in order to enhance his professional- essential qualities necessary for the interaction between family and school while working with gifted junior school age children.

**Key words:** preparation, readiness, components of readiness, social teacher, family and school interaction, gifted children of junior school age.

#### References

1. Bekh I. D. Osobystisno-oriyentovane vykhovannya / Bekh I. D. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
2. Karpenko O. H. Profesiyna pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v umovakh universytet's'koyi osvity: naukovo-metodychnyy ta orhanizatsiyno-tekhnologichnyy aspekty. Monohrafiya / Olena Heorhiyivna Karpenko / [za red. S. Ya. Kharchenko]. – Drohobych : Kolo, 2007. – 374 s.
3. Mel'nychuk I. M. Teoriya i metodyka pidhotovky maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13.00.04. «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Mel'nychuk Iryna Mykolayivna. – Ternopil', 2011. – 42 s.
4. Platonova N. M. Dydaktyka sotsyal'noho obrazovannya: osobennosti obuchenyya sotsyal'noy robote / N. M. Platonova. – SPb. : SPbU, 2001. – 168 s.
5. Rybalka V. V. Osobystisnyy pidkhid yak psykholoho-pedahohichnyy pryntsyf orhanizatsiyi profil'noyi ta profesiynoyi pidhotovky uchniv's'koyi molodi / V.V. Rybalka // Psykholohiya osobystisno oriyentovanoi profesiynoyi pidhotovky uchniv's'koyi molodi : naukovo-metodychnyy posibnyk. – K., Ternopil' : Pidruchnyky i posibnyky, 2002. – S. 80–90.
6. Sydorov V. N. Professyonal'naya deyatel'nost' sotsyal'noho rabotnyka: rolevoy pokhod / V. N. Sydorov. – Vynnytsa : Hlobus-pres, 2006. – 408 s.
7. Teoriyi i metody sotsial'noyi roboty : pidruch. dlya studentiv vyshch. navch. zakl. / za red. T. V. Semyhinoyi, I. I. Myhovycha. – K. : Akademydav, 2005. – 328 s.
8. Teoriya i praktyka profesiynoyi pidhotovky sotsial'noho pedahoha: monohrafiya / L. I. Mishchyk. – Hlukhiv : RVV HNPU im. Dovzhenka, 2011. – 116 s.
9. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoyi shkoly: navchal'nyy posibnyk / Mykhaylo Mykolayovych Fitsula. – K. : Akademydav, 2006. – 352 s.
10. Fonarev A. R. Psykholohyya lychnostnoho stanovlenyya professyonal'a / A. R. Fonarev. – M. : Yn-t psykholohyy RAN, 1998. – 347 s.
11. Shadrykov V. D. Novaya model' spetsyalysta: ynnovatsyonnaya podhotovka y kompetentnostnyy podkhod / V. D. Shadrykov // Vysshee obrazovanye sehodnya. – 2004. – # 8. – S. 26-31.
12. Shevchenko N.F. Formuvannya profesiynoyi svidomosti praktychnykh psykholohiv u systemi vyshchoyi osvity: dys. doktora psykhol. nauk: 19.00.07 / Nataliya Fedorivna Shevchenko. – K., 2005. – 331 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 378.147

**Людмила Григорівна Федорова,**

методист відділу наукової роботи  
та міжнародних зв'язків Глухівського  
національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

**Анна Ігорівна Харитоненко,**

студентка факультету природничої  
та фізико-математичної освіти  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

### НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутність дослідницької діяльності студентів педагогічного вишу, основні завдання та напрями; визначено форми і умови організації навчально-дослідницької, науково-дослідницької діяльності (НДД) і науково-дослідної роботи студентів (НДРС).*

*Ключові слова: компетентний учитель, науково-дослідницька діяльність студентів, підготовка до дослідницької діяльності, форми й умови організації дослідницької діяльності у виші.*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших завдань вищої школи є підготовка фахівців, здатних безперервно поповнювати і поглиблювати свої знання, підвищувати теоретичний і професійний рівень, творчо підходити до вирішення проблем.

У сучасних умовах якість освіти в педагогічному виші визначається новим розумінням освіченості – не як «обізнаності», а як розвиненості різноманітних здібностей системного характеру, серед яких на перше місце виходить здатність до дослідницької діяльності, така необхідна для пізнання іншої людини – учня. Досягнення необхідного рівня освіченості – інтегративного показника якості освіти і ставить завдання залучення студентів до наукової діяльності [1, с. 11].

У рамках реалізації державного освітнього стандарту вищої професійної освіти дедалі більшої актуальності набуває модель професійного розвитку майбутнього фахівця, зорієнтована не так на миттєве реагування на зовнішні зміни, як на прогнозування та облік майбутніх змін. Відповідно до цієї моделі основний акцент у підготовці фахівця робиться на становлення вміння «вийти» за межі безперервного потоку повсякденної практики; бачити, усвідомлювати і оцінювати різні проблеми, конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати будь-які труднощі як стимул до подальшого розвитку [2, с. 6].

Вирішення цих завдань здійснюється в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти (далі – ЗВО) та в організації науково-дослідницької діяльності студентів. Необхідно відзначити, що в сучасному закладі вищої освіти ці два відносно самостійні процеси все більше зближуються, інтегруються. Навчальний процес починає набувати рис наукового пошуку: на зміну репродуктивній діяльності викладача і студента приходять частково-пошукова і власне дослідницька. Дослідницька ж діяльність студентів наближається до потреб практики, виконує функцію професійної підготовки.

Такий підхід до професійної підготовки зумовлений специфікою діяльності вчителя в сучасній школі. Необхідність у дослідницькій спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя обумовлена низкою обставин:

1) орієнтацією сучасної парадигми освіти на функціонування в ній педагога нового типу, здатного до нестандартних рішень;

2) необхідністю забезпечення адаптації освітнього процесу до запитів і потреб особистості того, хто навчається, можливостей її саморозкриття;

3) вимогою постійного пошуку нетрадиційних форм організації та технологій навчання і виховання, що відповідають різним типам навчальних закладів та ін.

Доводиться констатувати, що не всі випускники педагогічного ЗВО готові вирішувати сучасні педагогічні завдання, що вимагають від учителя наукового підходу до їх вирішення. Компетентний учитель сьогодні – це вчитель креативний, уміє не тільки сам мислити нестандартно, але й розвиває цю якість у своїх учнів. Тим більше, що сучасна школа постійно в пошуку нових шляхів організації педагогічного процесу, тому необхідно збільшити дослідницьку складову в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Науково-дослідна робота студентів є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки та виховання фахівців, здатних вирішувати завдання сучасної загальноосвітньої школи та ЗВО, передбачати перспективи їх розвитку. Ці якості майбутній фахівець може набути лише за умови органічного поєднання навчання з науково-дослідницькою діяльністю. Наукова робота є не доповненням до навчального процесу, а його обов'язковою складовою, оскільки розвиток наукових досліджень змінює не тільки вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру у вищій школі, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх фахівців, їхній творчий, практичний кругозір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема організації науково-дослідницької діяльності студентів і формування готовності до неї знайшла відображення в науковій літературі. Ученими розглянуті різні аспекти цієї проблеми: психолого-педагогічні чинники успішності науково-дослідної роботи студентів (Л. Ф. Авдєєва); формування дослідницьких умінь студентів (С. П. Арсенова, Є. І. Барчук); розроблення системи залучення студентів до пошукової діяльності в процесі аудиторної й позааудиторної роботи (В. Н. Намазов, Л. М. Скворцов); моделювання дослідницької діяльності студентів (В. Горова, Т. Г. Пронюшкін, С. І. Тарасова) й ін. Аналіз літератури дозволив сформулювати основні завдання цього виду діяльності і визначити його змістові характеристики.

Основними завданнями дослідницької діяльності студентів є:

- 1) надання допомоги студентам в оволодінні професією вчителя;
- 2) розвиток творчого мислення та ініціативи у вирішенні практичних завдань;
- 3) розвиток схильності до дослідницької діяльності і формування дослідницьких навичок;
- 4) розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції;
- 5) оволодіння методами наукового пізнання;
- 6) формування навичок роботи з науковою літературою та ін.

Поняття «дослідницька діяльність студентів» охоплює два взаємозалежні елементи:

- навчання студентів елементів дослідницької праці, прищеплення їм навичок цієї праці;

- наукові дослідження, що проводяться під керівництвом викладачів. Виходячи з цього, у системі науково-дослідницької діяльності студентів виділяють три напрями:

- 1) науково-дослідницька діяльність, інтегрована в навчальний процес (НДДС);
- 2) науково-дослідницька діяльність, що доповнює навчальний процес (НДДС);
- 3) науково-дослідницька діяльність, паралельна навчальному процесу (НДДС).

До проблем організації науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти звертались Н. Дем'яненко, І. Зязюн, А. Алексюк, Г. Кловак, В. Майборода, О. Микитюк, О. Мартиненко та інші науковці. У наукових дослідженнях Н. Пузирьової висвітлено теорії і практики організації науково-дослідної роботи студентів (на матеріалах університетів України XIX ст.), розвиток і становлення наукової роботи у вищих педагогічних закладах України досліджено в монографії О. Микитюк.

**Мета статті** — звернути увагу на необхідність у дослідницькій спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя, сутність дослідницької діяльності студентів педагогічного вишу з метою підвищення рівня підготовленості майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Навчально-дослідницька діяльність студентів здійснюється у відведений розкладом занять навчальний час за спеціальним завданням в обов'язковому порядку кожним студентом під керівництвом викладача.

Основним її завданням є навчання студентів навичок самостійної, теоретичної та експериментальної роботи, ознайомлення з реальними умовами праці в лабораторії, науковому колективі. У процесі виконання навчальних досліджень майбутні педагоги вчать самостійно проводити експерименти, застосовувати свої знання під час вирішення конкретних проблем на аудиторних заняттях і в процесі виконання циклу самостійних завдань. Участь у навчально-дослідній роботі обов'язкова для кожного студента.

Навчально-дослідницька діяльність організується спочатку на матеріалі навчальних дисциплін, що вивчаються всіма студентами курсу відповідно до навчального плану; у подальшому – на матеріалі поглибленого вивчення різними групами студентів одного і того ж курсу окремих комплексних проблем (курс за вибором), результати дослідження яких відображаються в роботі, під час виконання випускної кваліфікаційної роботи, що містить підсумки самостійних спостережень студента.

Специфіка науково-дослідницької діяльності полягає в тому, що, займаючись нею, студент постає не в ролі пасивного об'єкта педагогічного впливу — одержувача готової, систематизованої й методично обробленої інформації, а в ролі суб'єкта незалежно від пізнавального процесу. Студент самостійно та під керівництвом викладача веде спостереження за матеріалом, проводить експерименти, опрацьовує наукову літературу. Таким чином, за типом пізнавальної діяльності ця робота є дослідницькою, за функціональним призначенням – має навчальний характер.

Від навчальних досліджень не очікують об'єктивно цінних (нових) наукових результатів: займаючись навчально-дослідною роботою, студент, як правило, «відкриває для себе» те, що фактично вже відомо науці. Лише окремі її результати мають справжній науковий інтерес – публікуються або використовуються у викладанні. Хоч навчально-дослідницька діяльність є формою навчання, здійсненню власне дослідницьких дій обов'язково передують етапи опанування техніки дослідницької роботи.

Необхідними компонентами навчально-дослідницької діяльності є: самостійна робота з літературою, вміння користуватися бібліографічними покажчиками, каталогами, картотеками.

Студенти повинні вміти виділяти основні положення в досліджуваному матеріалі й коротко формулювати їх, складати текстуальні й вільні конспекти, зіставляти та розрізняти положення в досліджуваних джерелах з поступовим збільшенням їх кількості, реферувати навчальну літературу, критично порівнювати, зіставляти різні погляди.

Основними організаційними формами навчально-наукової діяльності (ННДС) є:

- поглиблене вивчення матеріалу навчальних предметів;
- вивчення додаткового, позапрограмового матеріалу (факультативи, спецкурси, спецсемінари, експедиції, екскурсії та ін.);
- проведення лабораторних і практичних робіт з елементами дослідження;
- переклад наукової та нормативної літератури і реферування наукових статей іноземними мовами;
- підготовка анотацій, доповідей, відгуків, рефератів, есе та ін.;
- виконання курсових і дипломних робіт;
- проектування і виготовлення наочних посібників, лабораторних установок, навчальних програм й ін.;
- розв'язання нестандартних завдань підвищеної складності;
- винахідницька і раціоналізаторська діяльність;
- виконання різних творчих завдань: наукове дослідження проблеми, художній твір, технічний твір, педагогічний твір, методологічний твір та ін.;
- складання тез і виступи з повідомленнями і доповідями за темами навчальної програми на навчальних заняттях.

Деякі інші функції має науково-дослідна діяльність (НДС) і науково-дослідна робота студентів (НДРС).

Термін «науково-дослідницька» передбачає не «учнівський» рівень досліджень, а об'єктивну суспільну значущість очікуваних і отриманих результатів. У практиці навчальних закладів НДС і НДРС відрізняються від НДС фактично не за якістю підсумків, а за характером відношення до навчального процесу і, відповідно, по контингенту учасників. Як і в НДС, тільки деякі дослідження, виконані в рамках НДС, а саме в рамках НДРС, становлять наукову цінність. Значна частина НДС зводиться до оволодіння студентами спеціальними знаннями і дослідницькими прийомами.

Водночас НДС і НДРС, на відміну від НДС, не є частиною навчального процесу, хоча і чинить на нього позитивний вплив. НДС і НДРС проводяться тільки у вільний від навчальних занять час: студенти працюють над індивідуальними або колективними темами (з кафедральної науково-дослідної тематики або тематикою дослідної лабораторії), беруть участь у роботі студентських наукових гуртків та товариств, виступають з повідомленнями на студентських наукових



конференціях. До участі в НДДС і НДРС студентів залучають на добровільних засадах.

До основних організаційних форм НДДС зараховують:

- роботу наукових гуртків, дослідницьких груп, студентських конструкторських бюро, студентських науково–дослідних лабораторій та інших подібних об'єднань;
- виконання індивідуальних наукових досліджень (дослідження за індивідуальним графіком), прикладних завдань;
- проведення змагальних заходів: конкурсів, оглядів, вікторин, олімпіад та ін.;
- проведення масових науково–технічних заходів: науково–практичних конференцій, семінарів, симпозіумів, круглих столів, дискусій, диспутів, зустрічей та ін.;
- написання тез і наукових статей; участь у віртуальних наукових конференціях в Інтернеті і їх проведення;
- проведення конкурсів грантів;
- отримання патентів;
- виступи з науковими повідомленнями на засіданні гуртка, проблемної групи;
- упровадження результатів досліджень у педагогічну практику; пропаганда НДРС (випуск бюлетенів, газет, оформлення стендів, сторінок на сайтах інституту і факультетів та ін.); подання робіт на конкурси, огляди та ін.

Для організації НДРС використовують і специфічні форми:

- виконання студентами наукових робіт за тематикою НДР ВНЗ на громадських засадах;
- виконання студентами наукових робіт у наукових підрозділах ВНЗ з виплатою заробітної плати;
- наукова робота за договорами і грантами (самостійно або спільно з викладачами вишу);
- участь в експедиціях, пошукових партіях та інших формах експедиційних науково–дослідних робіт тощо.

У процесі виконання всіх видів наукових робіт студентам надається можливість широкого використання матеріальної бази і виробничих площ вишу, переважного права користування фондами наукових бібліотек України, можливістю отримання наукових відряджень до провідних наукових дослідницьких центрів країни й ін.

На завершальному етапі навчання студента в університеті відбувається злиття ННДС і НДДС. Тема дослідження, над якою працював студент, може бути покладена в основу його курсової чи випускної кваліфікаційної роботи (ВКР). У свою чергу, робота (ВКР), виконана в рамках ННДС, під час захисту її на засіданні ДАК може бути оцінена як справжнє наукове дослідження.

Таким чином, незважаючи на певні відмінності у формах організації, у співвіднесенні з навчальним планом і в ряді конкретних завдань, науково–дослідна та навчально–дослідницька робота студентів слугують одній загальній меті – формуванню компетентного, творчого спеціаліста, здатного оперативно вирішувати професійні завдання, що виникають перед ним.

Необхідно відзначити, що самі по собі дослідницькі вміння не виникають, необхідна спеціальна робота щодо їх формування. Процес формування готовності до дослідницької діяльності повинен містити такі компоненти: діагностичний, мотиваційний, змістовий, процесуальний (технологічний) і рефлексивно–оцінювальний (В. І. Горова, С. І. Тарасова).

Діагностичний компонент передбачає вивчення наявного рівня розвитку вмінь і здібностей студента, необхідних для його залучення до дослідницької діяльності у виші. Перелік таких умінь досить значний:

- проектно–дослідні (ставити проблему, описувати, систематизувати наукові факти; планувати, формулювати гіпотези; складати бібліографію і т. д.);
- конструктивно–дослідні (передбачати труднощі, визначати найбільш раціональні види діяльності, знаходити необхідні й найбільш ефективні методи дослідження та ін.);
- дослідницько–організаційні (проводити спостереження, експеримент; здійснювати взаємний контроль, проводити обмін науковою інформацією; створювати колектив однодумців й ін.);
- комунікативно–дослідні (встановлювати контакт; сприймати і враховувати критику; запобігати конфліктам та ін.);
- власне – дослідні (формулювати пізнавальну задачу; аналізувати конкретні явища; порівнювати явища; вміння переносити раніше засвоєні знання на аналіз нових фактів та ін.).

Від ступеня сформованості цих умінь залежить успішність адаптації студентів до навчання в

цілому, готовність виконувати ті чи інші види дослідницьких завдань у процесі навчальної діяльності.

Проявом мотиваційної готовності майбутнього педагога до дослідницької діяльності є професійна спрямованість особистості: позитивне ставлення до дослідницької педагогічної діяльності, система мотивів дослідницького пошуку, інтерес до дослідницької педагогічної діяльності і схильність займатися нею.

Крім бажання займатися дослідницькою діяльністю, студент повинен володіти системою знань про її засади. Учені виділяють філософсько-методологічну, соціально-педагогічну, психологічну та організаційно-методичну складові змістового компонента дослідної діяльності [3]. До основних знань належать: знання філософії сучасної освіти, уявлення про основні поняття педагогічної науки, знання різних підходів до розгляду педагогічних явищ і побудови педагогічних процесів (діалектичний, системний, синергетичний та ін.). Знання про структуру та зміст дослідно-педагогічної діяльності, про структуру особистості, знання психологічних закономірностей навчання і виховання та ін.

Процесуальний (технологічний) компонент дослідницької діяльності, на наш погляд, потрібно розглядати з двох сторін. Перша – стосується виконання завдань дослідницького характеру в процесі навчання та в позааудиторний час.

Друга сторона може бути визначена як науковий супровід дослідницької діяльності студентів у вигляді поетапного управління цією діяльністю. Умовно ці етапи можна визначити як адаптаційний, формувальний та власне дослідницький (творчий). Перший етап збігається з періодом адаптації студента до умов вишу: відвідування вступних спецкурсів, присвячених основам навчальної та дослідницької діяльності у ВНЗ, занурення у творчу атмосферу навчання у ВНЗ, ознайомлення з науковими розробками викладачів і т. д. На іншому етапі відбувається поетапне ускладнення завдань дослідницького характеру, залучення студента до розроблення фундаментальних і прикладних досліджень, що здійснюється на кафедрах та лабораторіях ВНЗ. Третій етап остаточно визначає у студентів інтерес до наукової сфери, вміння самостійно виконувати наукові дослідження.

В умовах переходу вищої освіти до багаторівневої системи підготовки фахівців А. Л. Денисова [3, с. 79–80], розглядає такі етапи формування готовності до дослідницької діяльності.

На першому етапі (підготовка бакалаврів) необхідно створити студентські науково-дослідні лабораторії, що здійснюють зв'язок наукових досліджень з науковою роботою та виявляють талановиту молодь. У процесі навчання для отримання ступеня бакалавра потрібно залучати студентів до таких видів науково-дослідницької діяльності:

1. Виконання наукових робіт на кафедрах, у наукових гуртках.
2. Виконання лабораторних робіт дослідницької спрямованості.
3. Використання комп'ютерів для створення:
  - а) інформаційно-логічних моделей об'єктів наукового дослідження;
  - б) бази даних про пріоритетні напрями розвитку університетської науки;
  - в) бази знань з проблем наукового дослідження.
4. Участь у колективних наукових дослідженнях.
5. Участь у науково-практичних та методичних семінарах з проблем наукового дослідження.
6. Виступ у відкритій пресі з результатами наукових досліджень.
7. Участь у конкурсах науково-дослідних робіт студентів.

Другий ступінь вищої освіти передбачає підготовку магістрів. Це диктує необхідність створення наукових лабораторій з дослідження і вирішення галузевих завдань, що визначаються за науковими напрямами спільно із замовником і випусковою кафедрою. Для цієї категорії студентів можуть бути запропоновані такі види науково-дослідницької роботи:

1. Створення банку проблем і завдань галузевого характеру.
2. Участь у госпдоговірних і держбюджетних наукових дослідженнях.
3. Участь у науково-практичних, теоретичних і методологічних семінарах.
4. Виступ з доповідями та повідомленнями з проблем наукового дослідження на конференціях.
5. Виступ у відкритій пресі з результатами наукових досліджень.
6. Створення банку інформаційного забезпечення для проведення наукових досліджень студентами, що навчаються за ступенем «бакалавр».
7. Розроблення нових інформаційних технологій, систем і засобів комунікацій, формування

банків даних, що дозволяють вести спілкування на міжнародному рівні.

8. Участь в розробленні комплексних науково-дослідних програм.

Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає системну підсумкову діагностику готовності випускника до дослідницької роботи у сфері професійної діяльності.

Такий підхід є досить продуктивним і відповідає новим вимогам до підготовки компетентного фахівця, відповідним міжнародним стандартам якості. Якою б не була модель формування готовності до дослідницької діяльності, наукового супроводу цієї діяльності, вона повинна відповідати певним вимогам, вираженим у принципах і умовах її організації.

Провідними принципами наукового супроводу є: поступове підвищення складності дослідницьких завдань; свобода вибору сфери наукових інтересів; створення атмосфери підтримки, стимулювання наукової діяльності; взаємозв'язок науки і практики; індивідуальний підхід й ін.

До умов, що визначають успішність і ефективність дослідницької діяльності, належать такі:

- актуальність, наукова і практична значущість тематики наукових досліджень;
- наявність у ЗВО авторитетних наукових колективів, наукових шкіл і їхніх провідних учених – лідерів у певних галузях знань;
- широта та інтенсивність наукових зв'язків різного характеру;
- рівень матеріально-технічного і фінансового забезпечення;
- залучення до науково-дослідної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу [4, с. 11].

**Висновки.** Таким чином, дослідницька діяльність студентів у виші, з одного боку, тісно пов'язана з навчальним процесом, студентська наука і навчальний процес взаємодоповнюють один одного; з іншого, — органічно входить у систему університетської науки, здійснює певний внесок у її розвиток. Необхідно на кожному рівні навчання розвивати у студентів творче мислення, дослідницькі вміння, без яких важко як продовжувати освіту, так і реалізовуватися на ринку праці. У зв'язку із цим сучасний фахівець повинен володіти не тільки необхідною сумою фундаментальних і спеціальних знань, а й певними навичками творчого вирішення практичних завдань, постійно підвищувати свою кваліфікацію, швидко адаптуватися до мінливих умов. Усі ці якості необхідно формувати у ЗВО шляхом активної участі студентів у науково-дослідній роботі, яка на сучасному етапі набуває дедалі більшого значення і перетворюється на один з основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця.

Таким чином, процес підготовки майбутніх фахівців до наукової роботи буде результативним, якщо студенти будуть залучені до різноманітних форм науково-дослідницької діяльності. Протягом навчання необхідно системно і цілеспрямовано здійснювати підготовку майбутніх фахівців до наукової діяльності, створювати творчі групи з урахуванням наукових інтересів; забезпечувати науково-дослідну базу; озброювати їх методикою наукової роботи; створювати ситуації успіху при впровадженні в практику наукових результатів; заохочувати творчу самостійність дослідників під час вирішення практичних проблем.

На основі всього вищевикладеного можна зробити висновок про те, що науково-дослідницька діяльність – це складний компонент навчальної роботи, що містить сукупність мотиваційної сфери студента, забезпечення якої бере на себе педагог, методів і форм наукового пізнання, необхідних для повноцінного дослідного процесу.

Для цього в навчальному закладі повинно бути створене освітнє середовище, спрямоване на розвиток пізнавального інтересу і самостійності студентів. Виявлено можливості проблемного навчання у формуванні готовності студентів до науково-дослідницької діяльності:

- орієнтація на потенційні можливості особистості;
- усвідомлення студентами цінності й сенсу науково-дослідницької діяльності;
- перетворення студента на суб'єкта дослідницької діяльності в процесі пошуку шляхів вирішення проблемних ситуацій.

Рекомендації щодо організації науково-дослідницької діяльності студентів:

- організація суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами.

Уся діяльність з організації наукової роботи студентів повинна мати системний характер і вирішуватися на основі системного підходу.

Кінцевим результатом навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності в освітній установі є, звичайно ж, формування особистісних якостей студента, його мотивації, рефлексії та самооцінки.

### Список використаних джерел та літератури

1. Потемкин М. Н. Сопричастность к научным исследованиям – личностный приоритет подготовки специалистов высшего педагогического образования / М. Н. Потемкин // Актуальные проблемы научно-исследовательской работы в средней и высшей школе : сб. матер. науч.-практ. конф., 15 – 17 апр. 2002 г. – Мурманск : Мурман. гос. пед. ин-т, 2002. – С. 11 – 14.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
3. Горовая В. И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М. : Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2002. – 127 с.
4. Богословский В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики : монография / В. И. Богословский. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2000. – 142 с.
5. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Ліон, 2012. – 340 с.
6. Яновський А. О. Зміст пошуково-дослідної діяльності / А. О. Яновський // Наукові записки : збірник наукових праць. – Випуск 83. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 234.

**Людмила Григорьевна Федорова,**  
методист отдела научной работы  
и международных связей  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

**Анна Игоревна Харитоненко,**  
студентка факультета естественного  
и физико-математического образования  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

### НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*В статье раскрывается сущность исследовательской деятельности студентов педагогического вуза, ее основные задачи и направления; определяются формы и условия организации учебно-исследовательской (УИДС), научно-исследовательской деятельности (НИДС) и научно-исследовательской работы студентов (НИРС).*

*Ключевые слова: компетентный учитель, научно-исследовательская деятельность студентов, подготовка к исследовательской деятельности, формы и условия организации исследовательской деятельности в вузе.*

**Lyudmyla Fedorova,**  
Specialist at the Department of Research  
and International Relations of Oleksandr Dovzhenko  
Hlukhiv National Pedagogical University,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

**Anna Kharytonenko,**  
Student, group 31  
Natural sciences education department  
of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: nauka\_gnpu@meta.ua

## STUDENTS RESEARCH WORK AS ONE OF THE MOST IMPORTANT MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND TRAINING OF SPECIALISTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

*The essence of students' research activity at higher pedagogical institutions is revealed in the article; its main objectives and directions are singled out; forms and conditions of organizing the educational and research activity (ERA), scientific and research activity (SRA) and the students' research work (SRW) are defined in the article*

**Introduction.** *These tasks solving is carried out in the educational process of universities and in the organization of students research activities. The educational process is acquiring the features of scientific research: the reproductive activity of the teacher and the student is being changed by partially search and, in fact, research work. Students research activity approximates the practice requirements, it performs the vocational training function.*

*Students research work is one of the most important means of improving the quality of specialists training and education, enables them to solve the problems of the modern comprehensive school and university, to predict the prospects for their development. The future specialist can acquire these qualities in an organic combination of research and search activities. Scientific work is not an addition to the educational process, but its obligatory component, as the development of scientific research changes not only requirements to the level of knowledge of students, but also the process of learning and its structure at higher educational establishments, increasing the degree of preparedness of future professionals, their creative and practical outlook.*

**Methods.** *The problem of students research activities organizing as well as forming readiness for it was reflected in the scientific literature. The analysis of literature allowed us to formulate the main tasks of this type of activity and determine its meaningful characteristics.*

*The main tasks of the students' research activities are:*

- 1) to assist students in mastering teacher profession;*
- 2) to develop creative thinking and initiative in solving practical problems;*
- 3) to develop inclination to research activity and research skills formation;*
- 4) to expand theoretical outlook and scientific erudition;*
- 5) to master the methods of scientific knowledge;*
- 6) to form the skills of working with scientific literature, etc.*

*The term «students research activity» includes two interrelated elements:*

- teaching students the elements of research work, inculcating in them the skills of this kind of work;*
- scientific researches conducted under the guidance of teachers.*

*N. Demianenko, I. Zyazyun, A. Alexyuk, G. Klovak, V. Meyborod, O. Mykytyuk, O. Martynenko and other scientists referred to the problems of research work organization at higher educational establishments. Scientific researches done by N. Puzyryov are devoted to the theory and practice of students research work organization (on the materials of universities of Ukraine of the nineteenth century). Monographic research done by O. Mykytyuk is devoted to the development and formation of scientific work at higher educational establishments of Ukraine.*

**Originality.** *To pay attention to the necessity of research purposefulness in future teacher's training, the essence of students research activity at the pedagogical higher school that increases the degree of preparedness of future specialists.*

**Results.** *Teaching and research activity of students is carried out in accordance with the timetable, the special task being obligatory for each student as well as the supervising of a teacher.*

*Its main task is to provide students with the skills of independent, theoretical, and experimental work, to train them in the real working conditions with the scientists in the laboratory. In the process of studying, future teachers learn how to conduct experiments, to apply their knowledge while solving specific problems at classes and in the process of a cycle of self-study tasks solving. Participation in research work is obligatory for each student.*

*At first educational research activity is organized on the material of educational disciplines studied by all the students of this group in accordance with the curriculum; then it is carried out on the basis of the advanced study of the same course of individual complex problems (elective course) by various groups of students, the results of which are reflected in the work. The further work is related to the course of the final qualifying work, containing the results of independent students observations.*

*The main organizational forms of scientific and research work include:*

- the work of scientific study groups, research groups, students design bureaus, students research laboratories and other similar associations;*
- individual research (research according to an individual schedule); applied tasks;*
- conducting competitive events, i. e. contests, reviews, quizzes, competitions, etc;*

- conducting mass scientific and technical events: scientific and practical conferences, seminars, symposiums, round tables, discussions, disputes, meetings, etc.;
- writing abstracts and scientific articles; participation in virtual scientific conferences on the Internet and their conducting;
- conducting grant competitions;
- patents obtaining;
- speeches on scientific topics at the meeting of the study group;
- implementation of research results in pedagogical practice (newsletters and newspapers issuing, registration of stands, pages on the sites of the institute and faculties, etc.); providing works for contests, reviews, etc.

The main principles of scientific support are: gradual increase in the complexity of research tasks; the freedom to choose the sphere of scientific interests; the creation of an atmosphere of support, stimulation of scientific activity; science and practice interrelationship; the individual approach, etc.

The conditions which determine the success and effectiveness of research activities can be as follows:

- Actuality, scientific and practical significance of the subjects of the scientific research;
- Reputable scientific groups, scientific schools and their leading scholars which are leaders in certain areas of knowledge being present at the university;
- Broadmindedness and intensity of scientific relations of different character;
- The level of material and technical and financial support;
- All the participants of the educational process being involved in the research activities [4, p. 11].

**Conclusion.** Thus, the research activity of students at the university, on the one hand, is closely connected with the educational process, students scientific activity and the educational process complement one another; on the other hand the above mentioned activity organically enters the system of higher education, greatly contributing to its development.

On the basis of the foregoing, one can conclude that research and development activity makes up a complex component of educational work, which includes the totality of the student's motivational sphere, the assurance of which assumes the teacher, methods and forms of scientific knowledge necessary for a fully fledged research process.

To do this, an educational environment aimed at developing cognitive interest and students autonomy should be created at an educational institution. The possibilities of problem education in the formation of readiness of students for research activity are revealed:

The ultimate result of teaching and research activities at an educational institution is the formation of the student's personal qualities, his/her motivation, reflection and self-esteem.

**Key words:** competent teacher, students' scientific and research activity, training for research activity, forms and conditions of research activity organizing at the higher education institution

#### References

1. Potyomkin, M.N. Belonging to Scientific Researches – A Personal Priority of Higher Pedagogical Education Specialists' Training [Text] / M. N. Potyomkin // Topical Problems of Research Work at High and Higher School : Pro-ceedings of Scientific-and-Practical Conference, April, 15-17, 2002. – Murmansk : Murmansk State Pedagogical Unoversity, 2002. – P. 11-14.
2. Competence Approach in Pedagogical Education: Multi-Author Monograph / Ed. by Prof. V. A. Kozyrev, N. F. Radionova, Prof. A. P. Tryapitsyna [Text]. – SPb. : Publishing House of RSPU n.a. A. I. Herzen, 2005. – 392 p.
3. Gorovaya, V. I. Teachers' Training to Research Pedagogical Activity [Text] / V. I. Gorovaya, S. I. Tarasova. – M.: Ileksa, Stavropol : Stavropol Service School, 2002. – 127 p.
4. Bogoslovsky, V. I. Scientific Accompaniment of Educational Process at Pedagogical University : Methodological Characteristics : Monograph [Text] / V. I. Bogoslovsky. – SPb. : RSPU Publishing House, 2000. – 142 p.
5. Pyekhota O. M. Osnovy pedahohichnykh doslidzhen': vid studenta do naukovoyi shkoly: navchal'no-metodychnyy posibnyk / O. M. Pyekhota, I. P. Yermakova. – Mykolayiv : Ilion, 2012. – 340 s.
6. Yanovs'kyy A. O. Zmist poshukovo-doslidnoyi diyal'nosti. Zbirnyk naukovykh prats': Naukovi zapysky. – Vypusk 83. – Seriya : Pedahohichni nauky. – Kirovohrad : RVVKDPU im. V. Vynnychenka, 2009. – S.234.

Отримано редакцією 28.08.2017 р.

УДК 378.14

**Галина Василівна Луценко,**

кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри автоматизації  
та комп'ютерно-інтегрованих технологій  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького,  
e-mail: LutsenkoG@gmail.com

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті розглянуто організаційні питання впровадження проектно орієнтованого навчання в процес підготовки студентів інженерних спеціальностей. Визначено роль та місце компетентностей, пов'язаних з управлінням проектами, в структурі підготовки майбутніх інженерів. Особливу увагу приділено впливу проектно орієнтованого навчання на формування в майбутніх інженерів навичок управління проектами, здатності до співпраці та розвитку комунікативних якостей, уміння репрезентувати отримані результати. Висвітлено досвід з упровадження проектно орієнтованого підходу та розроблення відповідного методичного супроводу. Описано вимоги до наповнення студентських проектів, процедурні питання їх реалізації та оцінювання.*

*Ключові слова:* проектно-орієнтоване навчання, інженерна освіта, компетентність, управління проектами.

**Постановка проблеми.** Приєднання України до Болонського процесу, що відбулося 19 травня 2005 року на Конференції міністрів освіти європейських країн (Берген, Норвегія), стало важливим етапом реформування системи вищої освіти нашої держави. Відкриваючи значні перспективи для студентства та освітян, упровадження вимог та рекомендацій Болонського процесу стало одночасно й серйозним випробуванням, зокрема для української системи вищої інженерної освіти.

Прийняття у 2014 році орієнтованого на дотримання сучасних стандартів Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area (EHEA)) Закону України «Про вищу освіту», що передбачав упровадження трициклової системи вищої освіти, зростання автономії вищих навчальних закладів, активізацію академічної мобільності студентів та викладачів ВНЗ, стало наступним значущим етапом трансформаційних процесів й уможливило перетворення сукупності розрізнених педагогічних ідей та моделей в інтегрований інструмент реорганізації вищої школи, успішно розвинутий та апробований у багатьох європейських країнах.

Долучення української системи вищої освіти до Болонського процесу сприяло також активізації наукових досліджень, пов'язаних із пошуком теоретично обґрунтованих та практично апробованих методів та критеріїв модернізації освітніх програм підготовки інженерів на засадах студенто-орієнтованих підходів, особливе місце серед яких посідає проблемно/проектно-орієнтоване навчання (problem/project-based learning) [1]. Головними принципами проблемно/проектно-орієнтованого навчання є формування системи знань, релевантних до контексту сучасної інженерної діяльності, підготовка студентів до навчання впродовж життя (lifelong learning) та орієнтація на особистісний розвиток, формування навичок співпраці й роботи в групах, комунікативних навичок. Подібні вимоги до освітніх програм підготовки інженерів проголошуються також і в рамках підходу CDIO (Conceiving, Designing, Implementing, and Operating – Планування, Проектування, Виробництво, Використання), що активно розвивається протягом останнього десятиліття [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним з важливих проектів останніх років у секторі європейської вищої освіти є ініціатива TUNING, спрямована на імплементацію компетентнісного підходу в процес розроблення та оновлення освітніх програм. Метою ініціативи TUNING є розроблення освітніх програм, що відповідатимуть сучасним потребам суспільства, визнаватимуться академічною та професійною спільнотами, сприятимуть активізації академічної мобільності викладачів та студентів [3].

Відповідно до ініціативи TUNING програмні результати навчання описують, що здобувач

вищої освіти має знати, розуміти та може продемонструвати. Результати навчання мають виражатися в термінах компетентностей, що, у свою чергу, розглядаються як динамічна комбінація знань, розуміння та навичок [4].

Подібне визначення наведене і в Національному освітньому глосарії, де компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5]. Результати навчання, у свою чергу, визначаються як «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти». Компетентності поділяються на дві основні категорії: загальні та предметні. Серед загальних компетентностей вирізняють системні, інструментальні та міжособистісні [4].

Очевидно, що сучасні інженерні завдання мають комплексний характер, і, відповідно, ринок праці потребує інженерів, здатних вирішувати складні технічні проблеми, вміти здійснювати розроблення проектів різних рівнів складності, враховувати економічні аспекти інженерних завдань та при цьому вміти працювати в команді, мати розвинуті комунікативні навички та навички тайм-менеджменту. Відповідно, опис програмних результатів навчання та компетентностей у сучасних освітніх програмах підготовки студентів інженерних спеціальностей має враховувати перераховані вимоги до інженерної діяльності. Згідно з переліком компетентностей, що пропонується авторами TUNING [3], «здатність розробляти проекти та управляти ними» належить до категорії системних загальних компетентностей.

Перелік предметних сфер ініціативи TUNING є надзвичайно широким. Одним з напрямів діяльності є спільний проект TUNING-AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), що розвивається за участі Організації економічного співробітництва та розвитку. Його метою є формування сукупності програмних результатів навчання для широкого спектру інженерних програм з урахуванням особливостей освітніх рівнів та професійної спрямованості [6].

У проекті TUNING-AHELO пропонується використовувати п'ять категорій програмних результатів навчання – «Фундаментальні та інженерні науки» (Basic and Engineering Science), «Інженерний аналіз та дослідження» (Engineering Analyses and Investigations), «Інженерне проектування» (Engineering Design), «Інженерна практика» (Engineering Practice) та «Загальні навички» (Generic Skills). Перелік результатів навчання в категорії «Інженерна практика» включає здатність демонструвати знання в галузі управління проектами та бізнес-практики, зокрема щодо оцінювання ризиків та розрахунку змін у ході проекту. У роботі [7] підкреслюється факт, що здатність демонструвати знання в галузі управління проектами пов'язана з навчальним процесом і здобувається саме під час цього процесу. Таким чином, здатність розробляти проекти та управляти ними належить, з одного боку, до загальних компетентностей, а з іншого – є предметною компетентністю для інженерної підготовки.

Модернізація освітніх програм вимагає обов'язкового оновлення підходів до навчання. Необхідно зазначити, що протягом тривалого часу українська система вищої інженерної освіти зберігала орієнтацію на фундаментальні теоретичні курси, які вимагали серйозних знань з фізики, математики, хімії тощо. Однак протягом останніх років з метою підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці зростає потреба в педагогічних підходах, спрямованих на розвиток здатності до застосування отриманих знань на практиці. До таких підходів і належить проблемно/проектно-орієнтоване навчання, що активно використовується в підготовці майбутніх інженерів у багатьох університетах світу.

У випадку проблемно-орієнтованого навчання відправною точкою навчального процесу є «проблема», під час вирішення якої відбувається формування широкого спектру компетентностей. Проектно орієнтоване навчання при цьому обирається як засіб організації роботи студентів під час вирішення поставлених проблем. Варто звернути увагу на несуперечливість обох підходів, що і дозволяє поєднувати їх у навчальній практиці, адже вони націлені на розвиток мотивації студентів, мають виразну професійну спрямованість, передбачають роботу в команді тощо [8].

**Формулювання мети статті.** Метою статті є представлення результатів упровадження проектно-орієнтованого навчання в процес підготовки студентів інженерних спеціальностей та вивчення сприйняття студентами проектної діяльності як особливого навчального підходу.



**Виклад основного матеріалу.** Розвинуті навички у сфері управління проектами нині визнаються обов'язковим елементом підготовки сучасного інженера. Зазначимо, що в більшості вищих навчальних закладів, що використовують у різних формах проблемно/проектно-орієнтоване навчання, впровадження завдань, вирішення яких здійснюється в умовах навчальної проектної діяльності, розпочинається відразу ж з першого навчального року. Так, в освітній програмі спеціальності «Електроніка та комп'ютерна інженерія» Університету Ольборгу [9] у першому семестрі відводиться 5 кредитів ECTS на спеціальний вид діяльності, що називається «Робота над технологічним проектом (Technological Project Work)». Метою вказаної діяльності є набуття студентами знань у сфері проблемно/проектно-орієнтованого навчання (як навчального підходу, що буде використовуватися в подальшому), здобуття ними безпосереднього досвіду проектної роботи в групі. Також, у процесі роботи над проектом студент ознайомлюється з базовими проблемами та концепціями у сфері електроніки та інформаційних технологій.

Звернемо увагу на знання, навички та компетентності, що визначають програмні результати для даної діяльності [9]. По завершенні роботи над проектом студент повинен:

- знати базові принципи, пов'язані з роботою в групі під час виконання проекту;
- знати основні етапи роботи над проектом, набути знання та навички, необхідні для співпраці з керівниками проектів;
- уміти визначити цілі проекту та володіти методиками його виконання для досягнення поставленої мети;
- уміти описати та проаналізувати різні підходи до вирішення завдань проекту;
- уміти в повному обсязі представляти отримані результати в письмовій, усній та графічній формах;
- осмислено сприймати проектно-орієнтоване навчання в якості педагогічного підходу;
- уміти співпрацювати з іншими студентами протягом часу виконання проекту та проводити спільну презентацію отриманих результатів.

Однак, як показує аналіз матеріалів, представлених на офіційних сайтах вищих навчальних закладів України, незважаючи на визнання важливості навичок управління проектами для студентів інженерних спеціальностей, більшість освітніх програм підготовки студентів на освітньому рівні бакалавр не передбачають такого виду навчальної діяльності, що дозволить ознайомити студентів з організацією проектів (під час навчання та в подальшій професійній діяльності) та не передбачають вивчення повноцінної дисципліни з управління проектами. Традиційно дисципліна «Управління інноваційними проектами» включається до навчальних планів уже на освітньому рівні магістр (і до останнього року включалася на освітньому рівні спеціаліст). У випадку Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького ситуація є аналогічною, адже вивчення основ роботи з проектами розпочиналося лише на освітньому рівні спеціаліст (спеціальність «Комп'ютерно-інтегровані технологічні процеси та виробництва»).

Перелік основних тем, що висвітлювалися в рамках відповідного курсу, охоплював основні методологічні підходи до управління проектами, його планування та контролю, основи сіткового та календарного планування, планування ресурсів і методи розрахунку проектних витрат, методи відстежування перебігу проектів і формування звітів, концепції командної роботи над проектом, програмне забезпечення управління проектами. З 2013 року розпочалося систематичне впровадження проектно-орієнтованого навчання у якості обов'язкового компонента підготовки. Оскільки навчальна програма передбачала також виконання курсової роботи з цієї дисципліни, ми отримали можливість комбінувати проектну діяльність та традиційні підходи до навчання студентів. Під час лекційних занять студенти мали змогу ознайомитися з ключовими теоретичними питаннями, а під час лабораторних робіт – працювати над розробленням автоматизованої системи управління проектною діяльністю за тематикою власного проекту.

Основне завдання проекту полягало в тому, що: студенти повинні були обрати реальне інженерне завдання відповідно до їхньої спеціальності та розробити проект його вирішення. Таким чином, виконання поставленого завдання прямо та опосередковано було спрямоване на розвиток проектних навичок студентів.

Оскільки такий вид діяльності був новим для наших студентів, надзвичайно важливим, на нашу думку, було забезпечити розроблення відповідного методичного забезпечення та організувати своєчасне та змістовне консультування студентів, що ефективно допомагало б зорієнтуватися в

особливостях проектної діяльності.

На початку семестру обов'язковим є проведення ознайомлювальної зустрічі студентів з викладачами, на якій студенти мають можливість отримати необхідну інформацію щодо організаційних питань. Орієнтовний список з темами проектів та їх коротким описом має бути попередньо підготовлений викладачами, що протягом семестру будуть виконувати обов'язки консультантів проектів. Після попереднього обговорення запропонованих тем студентам пропонується один тиждень для остаточного вибору теми проекту. Одночасно має відбуватися організація робочих груп студентів.

Вибір теми проекту є важливим організаційним аспектом, адже він пов'язаний безпосередньо з інтересами та мотивацією студентів. Як показує досвід, суттєвими факторами під час вибору теми є відповідність теми проекту профілю спеціальності та тісний зв'язок з реальними інженерними завданнями. Формуючи початковий список тем студентських проектів, доречно провести ряд попередніх консультацій та зустрічей з представниками фірм-партнерів, колегами з інших кафедр та підрозділів університету. Це є надзвичайно актуальним, адже надає можливість організувати спільні проекти для студентів різних спеціальностей. При цьому студенти-інженери зможуть долучитися до розроблення експериментальних установок для колег-фізиків, хіміків тощо. Такі задачі є винятково корисними з точки зору застосування отриманих знань на практиці. Прикладами спільних проектів може бути розроблення систем збору даних на базі плат Arduino та оброблення отриманих даних за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення.

Зазначимо також, що більшість студентів старших курсів на момент організації проекту вже має невеликий професійний досвід, що теж є фактором впливу на вибір теми проекту. Окрім того, вибір теми проекту може відповідати тому виду діяльності, яким студенти хотіли б займатися по завершенні вищого навчального закладу.

Питання вибору теми проекту тісно пов'язане з питанням формування команд студентів. Як правило, групи студентів охоплюють 3–4 особи. Формування команд може відбуватися з дотриманням різних принципів. Найпростішим видається формування команд відповідно до побажань студентів. Однак така ситуація може призвести до утворення «сильних» та «слабких» груп (виходячи з попередніх академічних досягнень студентів), що, на нашу думку, є непродуктивним. Принциповим завданням є організація таких умов, за яких кожен зі студентів (з різними академічними досягненнями, спрямованістю (програмування, апаратна розробка, організаційні якості)) зможе проявити себе в якості повноцінного учасника команди. При цьому під час формування груп фактор істотної зацікавленості студентів у реалізації того чи іншого проекту має по можливості враховуватися.

Очевидно, що кількість викладачів–консультантів проектів залежить від кількості сформованих груп. Відзначимо відразу значний обсяг обов'язків, який доведеться виконувати кожному з консультантів. Такі обов'язки, з одного боку, є рутинними – перевірка звітної документації груп та окремих студентів, а з іншого – вимагають творчого підходу, особливо у випадках, коли проект, що виконується, не мав аналогів.

Для забезпечення взаємодії між консультантами та групами студентів доцільно на початку проектної роботи розробити та затвердити графік зустрічей. Як правило, планується одна зустріч на тиждень. Зазначимо, що за таких умов зростає роль сучасних засобів спілкування між викладачами й студентами та їхня готовність використовувати весь доступний спектр засобів комунікації (електронна пошта, системи управління навчальною діяльністю, соціальні мережі, хмарні сервіси тощо).

Серед документації, що обов'язково має оформлятися студентами в ході виконання проекту, відзначимо проміжні звіти, які готують групи та індивідуальні щоденники студентів. Упровадження проміжних звітів мало декілька завдань. Для викладача-консультанта вони надають можливість здійснювати моніторинг діяльності групи, відстежуючи перебіг проекту як за наповненням (чи коректними є обрані способи вирішення інженерних завдань, чи не допущено на певному етапі критичної помилки, яка може завадити вчасній реалізації проекту тощо), так і за організаційними аспектами (дотримання термінів виконання проекту та черговості завдань). Відповідно до поданих студентами проміжних звітів викладач отримує можливість скоригувати роботу команди.

У нашому випадку проміжний звіт мав вигляд заявки на виконання проекту та містив назву проекту, перелік учасників команди, коротку анотацію (українською та англійською мовами), опис мети та завдань проекту, короткий огляд джерел за тематикою роботи, опис основної ідеї проекту та

план (за завданнями та календарний) його виконання. Обов'язковим елементом був короткий опис фінансових аспектів проекту. Студентам проміжні звіти також допомагають відстежувати перебіг виконання завдань, виявляти відхилення від запланованих термінів, труднощі у роботі з інформацією тощо. Ще одним документом, який доцільно використовувати, є щоденник роботи над проектом, що заповнюється кожним студентом.

Звичайно, для проектів, тривалість яких не перевищує 2–3 тижнів, формальні вимоги до проміжних звітів та індивідуальних щоденників мають бути спрощені (наприклад, можна передбачити можливість заповнення їх в електронному вигляді). Зазначимо, що в нашому випадку, плануючи систему оцінювання проектів, обов'язковими передбачали оцінювання індивідуальних щоденників та проміжних звітів.

Підсумковий звіт за проектом містив письмову частину з детальним висвітленням процесу вирішення поставленого інженерного завдання та усну репрезентацію отриманих результатів. При оцінюванні письмової частини до уваги бралися її змістова частина, структура, оригінальність, а також дотримання вимог академічної доброчесності. Зазначимо, що таблиця з детальним описом позицій, за якими здійснюється оцінювання роботи, вимогами до кожної з них та кількістю балів оприлюднювалася до початку виконання проекту. Письмова частина підсумкового звіту має включати робочу та організаційну структури проекту, календарне планування, відповідні діаграми Гатта, оцінювання вартості виконання проекту із зазначенням внеску кожного з учасників проекту. Письмова частина подається за декілька днів до запланованої усної репрезентації проекту. Перевіряють та оцінюють її викладачі, що не є консультантами групи, яка подає проект.

Під час усної репрезентації результатів виконання проекту кожна група студентів готує виступ, в якому мають брати участь усі учасники команди. Усна репрезентація передбачає власне усну доповідь та підготовану мультимедійну презентацію. В окремих випадках доцільно запропонувати студентам готувати постери проектів. Більше того, такі постери можуть бути представлені за декілька днів до усної репрезентації або в цифровому вигляді розміщені на сайті кафедри чи інституту.

Обов'язковим елементом усної репрезентації є обговорення виступу групи, що включає декілька запитань від комісії та від інших студентів. Ця частина роботи також оцінюється відповідно до оприлюдненої шкали.

Для забезпечення зворотного зв'язку та покращення процедури організації проектів у подальшому, по завершенні усної репрезентації студентам пропонується анонімно заповнити анкету, розроблену з використанням шкали Лайкерта. Студенти повинні оцінити своє ставлення до сформульованих положень, обравши один з варіантів (1 – «Цілком незгодний», 2 – «Незгодний», 3 – «Можливо», 4 – «Згодний», 5 – «Цілком згодний»).

У Таблиці 1 подано елемент анкети, що містить запитання, які допомагають зрозуміти, як студенти сприймають навчальні проекти. Повна анкета містить також запитання, що стосуються організаційних аспектів проекту, його оцінювання, переваг та труднощів такого виду діяльності.

Для кожного із запропонованих варіантів ми розраховували середнє значення та стандартне відхилення. На рис. 1 висвітлено результати опитування, що проводилося протягом трьох останніх навчальних років. Номери запитань відповідають запитанням, наведеним у таблиці 1.

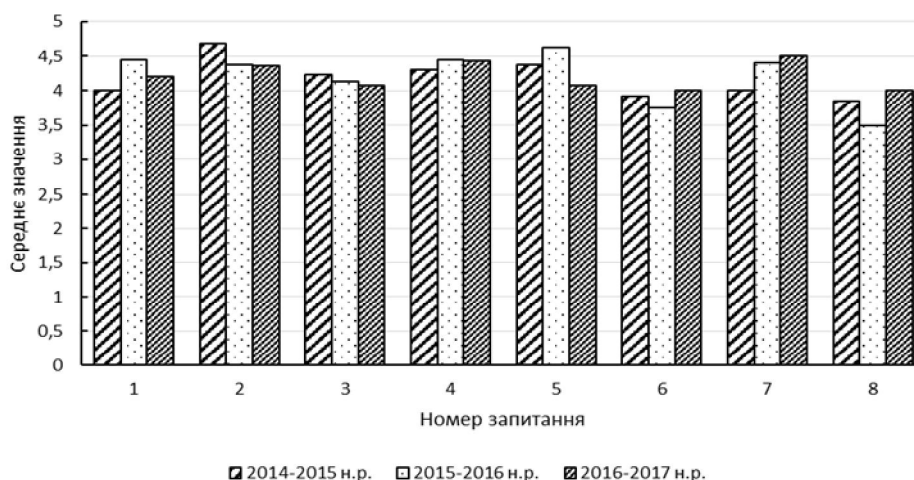
Як показують результати опитувань, більшість студентів позитивно оцінює вплив проектів на їхню навчальну і подальшу професійну діяльність.

Зазначимо, що студенти відзначають максимальними балами роль навчальних проектів у

Таблиця 1. Елемент анкети, розробленої з використанням шкали Лайкерта

№ з/п	Запитання
1	Проекти готують до вирішення інженерних завдань
2	Проекти готують до застосування знань у практичних ситуаціях
3	Проекти розвивають розуміння обраної предметної сфери
4	Проекти готують до управління професійними проектами
5	Проекти розвивають здатність працювати з інформацією
6	Проекти готують до роботи в команді
7	Проекти розвивають відповідальне ставлення до навчання
8	Проекти розвивають комунікативні навички

формуванні вміння застосувати отримані знання в практичних ситуаціях (середнє значення становить 4,48) та у формуванні вміння управляти проектами в подальшій професійній діяльності (середнє значення – 4,39).



**Рис. 1. Результати опитування студентів за результатами впровадження проектно-орієнтованого навчання**

**Висновки.** Зважаючи на позитивне сприйняття проектної діяльності, що було продемонстровано студентами та викладачами, доречним, на нашу думку, є поширення такого досвіду під час підготовки студентів-інженерів на освітньому рівні «магістр». Доречно також використати загальну структуру запропонованого підходу для ознайомлення студентів з проектною діяльністю на молодших курсах освітнього рівня бакалавр. Навіть за умови зняття з розгляду частини теоретичних питань, що стосуються управління проектами, студенти отримають можливість набутти навички проектної діяльності, краще зрозуміти специфіку організації роботи над реальними інженерними завданнями та власної навчальної діяльності.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Savin-Baden M. Problem-Based Learning In Higher Education: Untold Stories. / Savin-Baden M. – McGraw-Hill Education (UK), 2000. – 176 p.
2. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. / [Crawley E. F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. R., Edstrom K.] – [2nd ed.]. – Verlag: Springer, 2014. – 240 p.
3. Tuning educational structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna process: an introduction. [Edited by González J., Wagenaar R.]. – [2nd ed.]. – Bilbao: University of Deusto, 2008. – 164 p.
4. Competence-based Learning (A Proposal for the Assessment of Generic Competences). [Sanches A.V., Ruiz M. P., Olalla A. G. et al.]. – Bilbao: University of Deusto, 2008. – 335 p.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта. [Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І. та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – [2-е вид., перероб. і доп.]. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
6. OECD. A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected/Desired Learning Outcomes in Engineering. OECD Education Working Papers No. 60. OECD Publishing, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchn8mbn-en>
7. Guerra A., & Kolmos A. Assessing Learning Outcomes and Engineering PBL Project Reports. Paper presented at SEFI annual conference, 2011. Lisbon, September 27-30.
8. Kolmos A. Reflections on project work and problem-based learning. / A. Kolmos // European Journal of Engineering Education. – 1996. – № 21 (2). – P. 141–148.
9. Curriculum for Bachelor (BSc) in Electronics and Computer Engineering. Aalborg University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.sict.aau.dk/digitalAssets/101/101035\\_91189\\_bsc-electronics-and-computer-engineering-esbjerg\\_14.pdf](http://www.sict.aau.dk/digitalAssets/101/101035_91189_bsc-electronics-and-computer-engineering-esbjerg_14.pdf).

**Галина Васильевна Луценко,**  
кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры автоматизации  
и компьютерно-интегрированных технологий  
Черкасского национального университета  
имени Богдана Хмельницкого,  
e-mail: LutsenkoG@gmail.com

### **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье рассмотрены организационные вопросы внедрения проектно-ориентированного обучения в процесс подготовки студентов инженерных специальностей. Определяется роль и место компетентностей, связанных с управлением проектами, в структуре подготовки будущих инженеров. Особое внимание уделяется влиянию проектно-ориентированного обучения на формирование у будущих инженеров навыков управления проектами, способности к сотрудничеству и развитию коммуникативных качеств, умения репрезентовать полученные результаты. Описан опыт по внедрению проектно-ориентированного подхода к разработке соответствующего методического сопровождения. Описываются требования к наполнению студенческих проектов, процедурные вопросы их реализации и оценивания.*

*Ключевые слова:* проектно-ориентированное обучение, инженерное образование, компетентность, управление проектами.

**Lutsenko Galyna,**  
Associated Professor, Department of Automation  
and Computer Integrated Technologies  
Bohdan Khmelnytsky National University  
of Cherkasy,  
e-mail: LutsenkoG@gmail.com

### **ORGANIZATIONAL ASPECTS OF IMPLEMENTING PROJECT-BASED LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS**

**Introduction.** *The paper presents the consideration of the modern state of Ukrainian higher education system transformation processes and ways of implementing Bologna process requirements. The integration of competence-based approach and project-based learning (PBL) approach which is innovated teaching methodology aimed the modernization of engineering students curriculum is also considered. It is suggested that formation of the wide range of students' competences which are relevant to the context of engineering practice can be reached by the integration of such approaches.*

**Purpose.** *The article is aimed to present the results of implementing project-based learning into the process of engineering students' training and to study students' perception of the project activity as a component of the educational process.*

**Methods.** *The approaches of TUNING-AHELO project related to the description of learning objectives in order to specify the place of project management skills in the structure of would be engineers' training were analyzed. The combination of discipline project and tradition lecture-based approach related to the study of project managements systems was chosen as the way of project-based learning implementing. The requirements to organization aspects of project-based learning implementing, namely, content of students' project, process of realization and prospective learning outcomes were developed. The Likert-scale survey was developed in order to analyze the students' perception of project-based learning.*

**Results.** *Formation of engineering students' competences related to project management, professional communication and collaboration, and presentation of the obtained results have certainly to be taken into account during the modernization of current engineering educational programs. It was shown that the project management skills are treated both as subject-specific competences related to the engineering practice and as general competences. The current experience of the implementation of project-based learning for engineering degree programme was described in details. Analysis of students' perception of project-based learning shows that they are motivated to be involved in project design. They also demonstrate an understanding of importance and versatility of such kind of learning activity.*

**Originality** *of the article is related to its practical trend as well as detailed analysis of applied aspects of the implementation of project-based learning in the system of Ukrainian higher engineering education.*

**Conclusion.** *Nowadays, PBL modules are widely used in learning practice that gives an opportunity to prepare engineering students for solving real-world problems in future. Taking into account the positive*

*perception of the project activity, which was demonstrated by students and teachers, we think it would be relevant to use this experience for training student-engineers at the master educational level. It is also appropriate to use the general structure of the proposed approach in order to familiarize the undergraduate students with the peculiarities of project activity. Even in the case when some of the theoretical issues related to project management will be excluded from consideration, students will have the opportunity to acquire the project management skills and understand the peculiarities of the organization of such kind of activity.*

**Key words:** *project-based learning, engineering education, competence, project management.*

#### References

1. Savin-Baden M. Problem-Based Learning In Higher Education: Untold Stories. / Savin-Baden M. – McGraw-Hill Education (UK), 2000. – 176 p.
2. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. / [Crawley E. F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. R., Edstrom K.] – [2nd ed.]. – Verlag: Springer, 2014. – 240 p.
3. Tuning educational structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna process: an introduction. [Edited by González J., Wagenaar R.]. – [2nd ed.]. – Bilbao: University of Deusto, 2008. – 164 p.
4. Competence-based Learning (A Proposal for the Assessment of Generic Competences). [Sanches A.V., Ruiz M. P., Olalla A. G. et al.]. – Bilbao: University of Deusto, 2008. – 335 p.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта. [Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І. та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – [2-е вид., перероб. і доп.]. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
6. OECD. A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected/Desired Learning Outcomes in Engineering. OECD Education Working Papers No. 60. OECD Publishing, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchn8mbn-en>
7. Guerra A., & Kolmos A. Assessing Learning Outcomes and Engineering PBL Project Reports. Paper presented at SEFI annual conference, 2011. Lisbon, September 27-30.
8. Kolmos A. Reflections on project work and problem-based learning. / A. Kolmos // European Journal of Engineering Education. – 1996. – № 21(2). – P. 141-148.
9. Curriculum for Bachelor (BSc) in Electronics and Computer Engineering. Aalborg University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.sict.aau.dk/digitalAssets/101/101035\\_91189\\_bsc-electronics-and-computer-engineering-esbjerg\\_14.pdf](http://www.sict.aau.dk/digitalAssets/101/101035_91189_bsc-electronics-and-computer-engineering-esbjerg_14.pdf).

Отримано редакцією 14.09.2017 р.

**УДК 378.096:004.738.5**

**Тетяна Анатоліївна Вакалюк,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної математики  
та інформатики Житомирського державного  
університету імені Івана Франка,  
e-mail: neota@zu.edu.ua

#### **ОСОБИСТІ КАБІНЕТИ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА В ХМАРООРІЄНТОВАНІЙ СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ**

*У статті описано основні структурні компоненти особистих кабінетів викладачів та студентів у хмароорієнтованій системі підтримки навчання бакалаврів інформатики. Уточнено, що хмароорієнтована система підтримки навчання є складовою хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики, а також визначено, що використання хмароорієнтованої системи підтримки навчання NEO є найзручнішою для використання в навчально-виховному процесі. Описано головне меню, консоль, користувачів, матеріали, а також сторінку курсу окремо для студента та викладача. Наведено спільне та відмінне в облікових записах. Наведено схематичне зображення особистих кабінетів у хмароорієнтованій системі підтримки навчання NEO.*

*Ключові слова:* *хмарні технології, хмароорієнтоване навчальне середовище, хмароорієнтована система підтримки навчання, особистий кабінет, бакалаври інформатики.*

**Постановка проблеми.** Для вирішення завдання розгортання систем організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу (ВНЗ) у мережі та для проектування хмароорієнтованого навчального середовища постійно створюються спеціалізовані платформи, які

називають Learning Management System (LMS) – системи управління навчанням (або системи підтримки навчання). Вони використовуються для розроблення, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Матеріали розміщуються в навчальному середовищі із завданням послідовності вивчення. До складу LMS належать різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах та навчальні елементи для всіх студентів, орієнтовані як на змістовний компонент, так і на комунікативний.

У попередніх дослідженнях нами було представлено структурно-функціональну модель хмароорієнтованого навчального середовища (ХОНС) для підготовки бакалаврів інформатики [1], де хмароорієнтована система підтримки навчання (ХОСПН) є її складовою, визначено переваги використання хмарної LMS NEO перед іншими аналогами [4] та наведено модель даної ХОСПН [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Створенню та використанню хмароорієнтованого навчального середовища приділяли увагу у своїх роботах С. Г. Литвинова, М. В. Попель, М. В. Рассовицька, А. М. Стрюк, М. П. Шишкіна та ін. Питання створення моделі хмароорієнтованого навчального середовища у своїх працях розглядають В. Ю. Биков, В. З. Зайцев, С. Г. Литвинова, Д. С. Морозов, М. В. Попель, М. В. Рассовицька, М. П. Шишкіна та ін.

**Формулювання мети.** З огляду на вищезазначене метою статті є опис особистих кабінетів викладачів та студентів у хмароорієнтованій системі підтримки навчання бакалаврів інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Саме тому розглянемо можливості викладача та студента у власних кабінетах хмароорієнтованої системи підтримки навчання як складової хмароорієнтованого навчального середовища.

#### **Особистий кабінет викладача у ХОСПН**

Головне меню особистого кабінету викладача в запропонованій ХОСПН NEOLMS має доступ до таких сторінок (див. рис. 1):

– **Профіль** – на даній сторінці у своєму кабінеті викладач має змогу редагувати відомості про себе, встановлювати аватар (фотографію), переглядати своїх друзів, вести з ними спілкування, переглядати перелік курсів, що він викладає, тощо.

– **Консоль** – панель швидкого доступу до розділів курсів та групи.

– **Сторінка курсу** – містить код доступу до даного курсу, тип унесення студентів до курсу, засновника курсу, також у панелі швидкого доступу є розділ «Задачі», де вказується, які роботи студентів потрібно перевірити. Крім того, ця сторінка містить вкладки:

▪ **Адмін** – ця вкладка надає можливість створити копію даного курсу, переглянути архів матеріалів, встановити основні налаштування до курсу (основні, вкладки, розклад, розділи курсу, завдання тощо), а також дає можливість поділити групу студентів, які вивчають дисципліну, на підгрупи.

▪ **Розділи курсу** – у цій вкладці міститься перелік занять з предмета: лекційних, семінарських, практичних, лабораторних та контрольних робіт тощо. Цей розділ викладач розподіляє на заняття та завдання згідно з навчальними планами та навчальними програмами дисципліни, а також наповнює його відповідними матеріалами.

▪ **Новини** – у цьому розділі викладач публікує оголошення та сповіщення, що стосуються курсу.

▪ **Завдання** – на цій вкладці викладач публікує перелік усіх завдань з дисципліни, необхідних для виконання. Для кожного завдання викладач виставляє терміни початку виконання роботи та її завершення. Також у розділі викладач має змогу побачити, скільки робіт здано і з якого саме завдання, які ще потрібно перевірити і виставити оцінку.

▪ **Календар** – цей розділ заповнюється системою автоматично і містить відомості про початок і кінець курсу, про терміни виконання / здачі робіт тощо.

▪ **Журнал оцінок.**

▪ **Матеріали** – містить файли з даної дисципліни, завантажені викладачем у сховище.

▪ **Викладачі** – містить дані про всіх викладачів, які викладають дисципліну.

▪ **Студенти** – містить список усіх студентів, які вивчають предмет.

▪ **Відвідування** – у цій вкладці викладач може позначити, чи вчасно прийшов студент на заняття, чи запізнився, чи відсутній на занятті тощо. Потім усі відомості заносяться автоматично у таблицю, і їх можна аналізувати.

▪ **Форуми** – у цьому розділі викладач може створювати форуми, а також у кожному форумі додавати повідомлення / новини.

– **Групи** – містить відомості про групи вищого навчального закладу, а також дає можливість приєднатись до певної групи або створити нову групу.

### Особистий кабінет викладача у ХОСПН

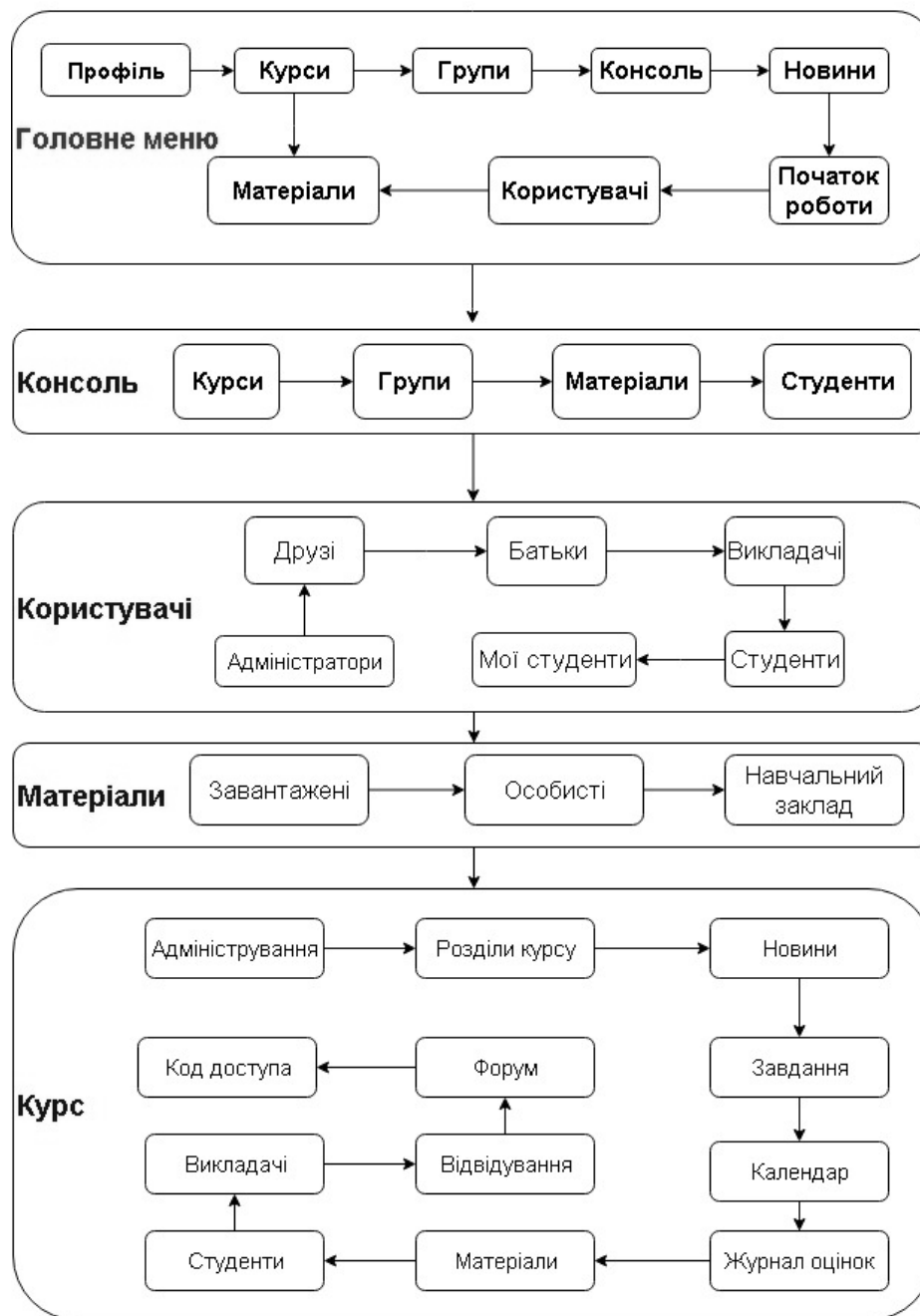


Рис. 1. Особистий кабінет викладача в ХОСПН NEOLMS

- Новини – на вкладці відображаються новини вищого навчального закладу, а також швидкі сповіщення, новини адміністраторів, а також є можливість створити власну новину.
- Початок роботи – містить необхідні відомості про роботу в ХОСПН.
- Користувачі – містить відомості про всіх користувачів, зареєстрованих у ХОСПН: адміністраторів, студентів, батьків, викладачів, друзів, моїх студентів.
- Матеріали – дає доступ до хмарного сховища ХОСПН, при цьому є окремо файли, завантажені викладачем у систему, особисті файли та файли, доступні всім користувачам навчального закладу.

Зауважимо, що в налаштуваннях до кожного курсу можна змінити перелік видимих вкладок



курсу. Зокрема, є можливість додати вкладки: чат, Wiki, блоги, план курсу. Наявність цих вкладок чи їх відсутність регулює викладач. У вкладці «Чат» є можливість створювати декілька кімнат для чатів, «План курсу» містить всі необхідні відомості та особливості щодо вивчення дисципліни тощо.

### Особистий кабінет студента в ХОСПН

Головне меню особистого кабінету студента в запропонованій ХОСПН NEOLMS має доступ до таких сторінок (див. рис. 2):

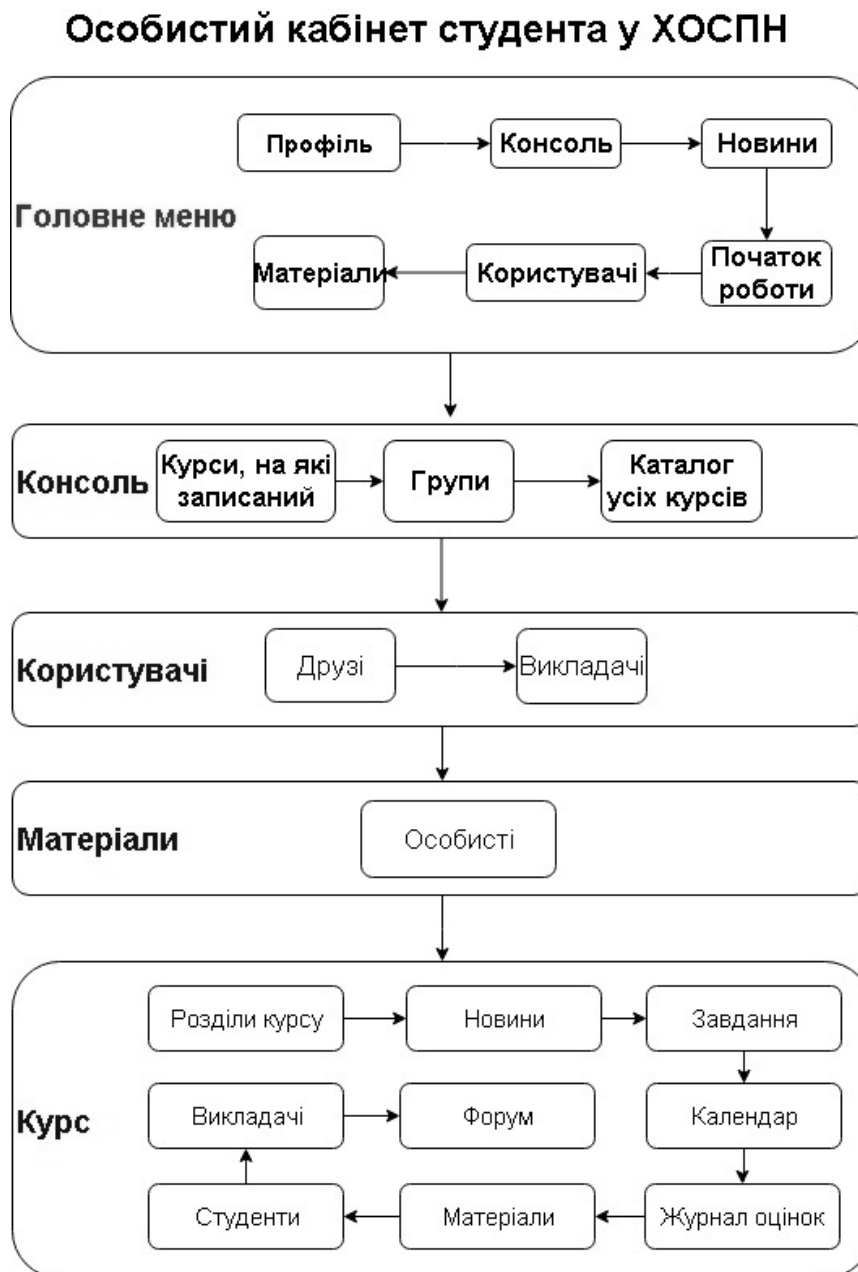


Рис. 2. Особистий кабінет студента у ХОСПН NEOLMS

– **Профіль** – на цій сторінці у своєму кабінеті викладач має змогу редагувати відомості про себе, встановлювати аватар (фотографію), переглядати своїх друзів, батьків, вести з ними спілкування, переглядати перелік курсів, на які сам студент записаний, тощо. Також на панелі швидкого доступу студент може переглянути листування, сповіщення, календар, допомогу та пошук. У сповіщеннях будуть відображатись відомості про зарахування на курс, про оцінювання робіт, про оголошення, які робить викладач, тощо. Календар містить відомості з усіх курсів, на які записаний студент, – про початок і кінець курсу, про терміни виконання робіт тощо.

– Консоль – сторінка створена для швидкого доступу до курсів, на які записаний студент, до груп, а також до каталогу всіх курсів, що наявні у ХОСПН для даного навчального закладу. При цьому студент має можливість обрати будь-який курс із загального списку і також його самостійно вивчати.

– Сторінка курсу – містить оголошення, які робить викладач з курсу, дані про обсяг пройденого матеріалу, а також:

▪ Розділи курсу – містить перелік занять з предмета: лекцій, лабораторних, контрольних робіт тощо. Зайшовши до певного розділу, студент має змогу побачити всі матеріали до заняття, перелік завдань, що потрібно виконати в його межах.

▪ Новини – на цій вкладці можна побачити перелік оголошень та сповіщень, зроблених викладачем у межах даної дисципліни. Також надано можливість студенту самому опублікувати оголошення, що буде доступним усім студентам та викладачам, записаним на курс.

▪ Завдання – містить перелік усіх завдань із певної дисципліни, а також журнал оцінок та/або відсоток виконаного з кожного завдання.

▪ Календар – містить дані про початок і кінець курсу, про терміни виконання / здачі робіт тощо.

▪ Матеріали – містить файли, завантажені викладачем до сховища з дисципліни.

▪ Викладачі – містить відомості про всіх викладачів, які викладають предмет.

▪ Студенти – перелік усіх студентів, які вивчають предмет.

▪ Форуми – містить перелік форумів, які створив викладач. У кожному форумі додавати повідомлення / новини може як студент, так і викладач.

– Новини – на цій вкладці відображаються новини вищого навчального закладу, а також швидкі сповіщення.

– Початок роботи – містить необхідні відомості про роботу в ХОСПН.

– Користувачі – можна переглядати друзів та викладачів, що викладають деякі курси.

– Матеріали – бібліотека особистих файлів студента (хмарне сховище).

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** У статті наведено основні компоненти особистих кабінетів викладачів та студентів у хмароорієнтованій системі підтримки навчання бакалаврів інформатики. Серед напрямів подальших досліджень варто виділити розроблення методики використання хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Вакалюк Т. А. Структурно-функціональна модель хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики [Електронний ресурс] / Т. А. Вакалюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – № 3 (59). – С. 51–61. – Режим доступу до журн.: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1674/1190>.

2. Вакалюк Т. А. Основні характеристики хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики / Т. А. Вакалюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – № 19 (26). – 260 с. – С. 154–157.

3. Вакалюк Т. А. Модель хмароорієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики [Електронний ресурс] / Т. А. Вакалюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – № 6 (56). – С. 64–76. – Режим доступу до журн. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098>.

4. Вакалюк Т. А. Переваги використання хмарної LMS NEO перед іншими аналогами при проектуванні хмароорієнтованого середовища навчання для підготовки бакалаврів інформатики / Т. А. Вакалюк // Сборник материалов XII Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании» (30 мая – 2 июня 2016 г., Варна, Болгария). – Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus – Специальный выпуск. – Днепропетровск, Варна. – 2016. – С. 505–510.

5. Хмароорієнтована система підтримки навчання бакалаврів інформатики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zsucloudinform.neolms.com>. – Назва з екрана.

**Татьяна Анатольевна Вакалюк,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры прикладной математики  
и информатики Житомирского государственного  
университета имени Ивана Франко,  
e-mail: neota@zu.edu.ua

### ЛИЧНЫЕ КАБИНЕТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ОБЛАКООРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ

*Статья посвящена описанию основных компонентов личных кабинетов преподавателей и студентов в облакоориентированной системе поддержки обучения бакалавров информатики. Уточнено, что облакоориентированная система поддержки обучения является составной облакоориентированной учебной среды для подготовки бакалавров информатики, а также определено, что использование облакоориентированной системы поддержки обучения NEO является удобным для использования в учебно-воспитательном процессе. Описаны главное меню, консоль, пользователи, материалы, а также страницу курса отдельно для студента и преподавателя. Показано общее и отличительное в данных учетных записях. Приведено схематическое изображение личных кабинетов в облакоориентированной системе поддержки обучения NEO.*

*Ключевые слова:* облачные технологии, облакоориентированная учебная среда, облакоориентированная система поддержки обучения, личный кабинет, бакалавры информатики.

**Tetiana Vakaliuk,**  
candidate of pedagogical sciences,  
associate professor  
Associate Professor of the Department  
of Applied Mathematics and Informatics  
Zhytomyr Ivan Franko State University  
e-mail: neota@zu.edu.ua

### PERSONAL CABINETS OF THE TEACHER AND STUDENT IN THE CLOUD ORIENTED SYSTEM OF SUPPORT OF TRAINING OF BACALAURS OF INFORMATICS

**Introduction.** *The article is devoted to the description of the main structural components of the faculties and students' personal rooms in the cloud-based system of support for the education of bachelors of computer science.*

*The purpose of the article is to describe the personal cabinets of teachers and students in the cloud-oriented system of supporting the education of bachelors of computer science.*

*During the research, the following methods were used: the analysis of theoretical sources on the design of the cloud-based learning environment of a higher educational institution and the use of cloud technologies in the high school educational process, the synthesis and systematization of the results, methods of system analysis and modeling, pedagogical observation and generalization of pedagogical experience.*

**Results.** *It is specified that the cloud-based training support system is part of the cloud-based learning environment for the preparation of bachelor's degrees in computer science, and it is determined that the use of the cloud-oriented NEO support training system is most convenient for use in the educational process. The main menu, console, users, materials, and the course page for the student and teacher are described. Shared and different from these accounts.*

**Originality** *The schematic representation of personal cabinets in the cloud-based NEO training support system is presented.*

**Conclusions.** *In this article, the main structural components of the faculties and students' personal rooms are presented in the cloud-oriented system of support for the education of bachelors of computer science. Among the areas of further research it is worth highlighting the development of a methodology for using a cloud-based learning environment for the preparation of bachelors of computer science.*

**Keywords:** *cloud technologies, cloud-oriented learning environment, cloud-based training support system, personal cabinet, bachelor of computer science.*

#### References

1. Vakalyuk T. A. Strukturno-funktsional'na model' khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyshcha dlya pidhotovky bakalavriv informatyky [Elektronnyy resurs] / T. A. Vakalyuk // Informatsiyi tekhnolohiyi i

zasoby navchannya. – 2017. – # 3 (59). – S. 51-61. – Rezhym dostupu do zhurn. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1674/1190>

2. Vakalyuk T. A. Osnovni kharakterystyky khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyscha dlya pidhotovky bakalavriv informatyky / T. A. Vakalyuk // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya #2. Komp'yuterno-oriyentovani systemy navchannya: Zb. nauk. prats' /Redrada. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. – # 19 (26). – 260 s. – S. 154-157

3. Vakalyuk T. A. Model' khmaro oriyentovanoi systemy pidtrymky navchannya bakalavriv informatyky [Elektronnyy resurs] / T. A. Vakalyuk // Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2016. – # 6 (56). – S. 64-76. – Rezhym dostupu do zhurn. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098>

4. Vakalyuk T. A. Perevahy vykorystannya khmaranoi LMS NEO pered inshymy analohamy pry proektuvanni khmaro oriyentovanoho seredovyscha navchannya dlya pidhotovky bakalavriv informatyky / T. A. Vakalyuk // Sbornyk materialov XII Mezhdunarodnoy konferentsyy «Stratehiya kachestva v promyshlennosti y obrazovanyu» (30 maya - 2 yunya 2016 h., Varna, Bolharyya). – Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal Acta Universitatis Pontica Euxinus – Spetsyal'nyy vyputsk. – Dnepropetrovsk, Varna. – 2016. – S. 505-510.

5. Khmaro oriyentovana systema pidtrymky navchannya bakalavriv informatyky [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : URL : <https://zsucloudinform.neolms.com>. – Nazva z ekrana.

Отримано редакцією 06.09.2017 р.

## УДК 378.147: 316.47

### Людмила Іванівна Міщик,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: [kaf\\_soc.ped@i.ua](mailto:kaf_soc.ped@i.ua)

### Тетяна Миколаївна Тюльпа,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: [tyulpatnt@gmail.com](mailto:tyulpatnt@gmail.com)

## ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ЯК СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті представлено аналіз можливостей соціономічних професій, в яких найважливішою і основною характеристикою суб'єкта праці є соціальна спрямованість, розкрито рівень їх соціального призначення, суспільну обумовленість та ступінь включення в соціальний контекст суспільства. Характеризується соціальна взаємодія як предмет професійного впливу представників соціономічних професій, що передає характер і зміст відносин між людьми і соціальними групами. Розглядається така особливість соціономічних професій як діяльність, що, допомагає, і є головним елементом професійної діяльності фахівця.*

*Ключові слова: фахівці соціономічних професій, соціальна спрямованість, діяльність, що допомагає.*

**Постановка проблеми.** Початок ХХІ століття ознаменувався радикальними змінами всіх сфер життєдіяльності людини, обумовивши необхідність нагального вирішення проблеми збереження її соціального благополуччя. У зв'язку з глибокими світоглядними і соціально-економічними змінами, що відбуваються в нашій країні, демократизацією і гуманізацією суспільства, різко зросла значущість професій соціономічного типу, тісно пов'язаних з особистістю, з індивідуальністю людини, сенсом його життя, місією.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження джерельної бази виявило значний інтерес до виявлення різних аспектів зазначеної проблеми. У дисертації «Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі» Л. Буркова розробила теоретико-методологічні засади обґрунтування групи соціономічних

професій та підходи до підготовки фахівців у вищій школі, довела необхідність виокремлення групи соціономічних професій на основі виявлення та аналізу загального предмета та характеристик професійної діяльності, з'ясувала особливості фахових характеристик соціономічних професій, визначила спільний предмет професійної діяльності. Основне завдання дослідження І. Богданової полягає в розробленні шляхів формування певних знань, умінь та навичок, а також специфічних якостей фахівців соціономічної сфери в системі вищого закладу освіти. Сучасні науковці також досліджували специфіку формування професійної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності (В. Корнешук); підготовку майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності (В. Сторож); основні напрями професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в діяльності професійних об'єднань й асоціацій України (О. Пришляк). Проблеми соціальної спрямованості соціономічних професій частково порушувались у працях Т. Брессо, С. Гвозд'ї, О. Горіна, В. Ісаєва, А. Скріпкіної, С. Сорокоумової тощо, але не стали предметом окремої уваги.

**Формування мети статті.** З огляду на недостатність вивчення та аналізу можливостей соціономічних професій як соціально спрямованого виду діяльності вважаємо за необхідне проаналізувати рівень їх соціального призначення, суспільну спрямованість та ступінь включення в соціальний контекст суспільства.

**Викладення основного матеріалу.** Соціономічні професії – це дуже широкий клас професій (психологи, педагоги, соціальні педагоги, соціальні працівники тощо), до якого належать усі ті галузі професійної діяльності, де головним предметом праці є інша людина, а найважливіша і основна характеристика професійної діяльності суб'єкта праці – це соціальна спрямованість такої діяльності.

В умовах соціально-економічних змін радикально змінюється призначення фахівця соціономічних спеціальностей, його суспільний статус, відповідно, змінюються і вимоги до його професійних якостей. Сучасному суспільству потрібен фахівець-професіонал, фахівець-громадянин, фахівець-Людина. Професійна діяльність таких фахівців спрямована на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, здоров'я, висока якість життя, повноцінний розвиток індивідів і груп у різних формаціях індивідуального та соціального життя, від їхнього професіоналізму залежить самопочуття, здоров'я і життя інших людей, що звернулися до них за допомогою і підтримкою.

Не дивлячись на вічність і незмінність цих завдань, кожна епоха вносить свою неповторну специфіку в ці вимоги. Аналізуючи сутність фахівця соціономічного профілю, здатного здійснювати широку соціокультурну діяльність у відкритому соціальному середовищі, ми не можемо ігнорувати тенденції, уявлення і погляди, що склалися в науці щодо їх професійної діяльності в контексті вирішення соціальних проблем особистості і суспільства.

Діяльність – це особлива форма активного ставлення людини до зовнішнього світу, змістом якої є його доцільна зміна і перетворення. Поняття діяльності є однією з фундаментальних категорій класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілеспрямованої волі суб'єкта, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого. Будь-яка осмислена діяльність охоплює мету, засоби, результат і сам процес, невід'ємною характеристикою діяльності є її усвідомленість. Діяльність – реальна рушійна сила як індивідуального, так і суспільного життя і умова існування людини, суспільства і культури. Саме матеріально-перетворювальній предметній діяльності людина зобов'язана як своїм початковим становленням, так і збереженням і розвитком усіх людських якостей у ході історичного процесу.

У своїх дослідженнях Р. Немов зазначає: «Діяльність – форма соціальної активності людини, що має продуктивний характер, регулюється на основі розуму, свідомості й волі, спрямована на створення нових предметів матеріальної чи духовної культури або на власний психологічний розвиток людини» [1, с. 289].

В історії пізнання поняття діяльності відіграло подвійну роль: по-перше, світоглядного, пояснювального принципу, по-друге, методологічної підстави ряду соціальних наук, де діяльність людини стає предметом вивчення. З точки зору сучасної психології та педагогіки діяльність розглядається:

- як сукупність дій, об'єднаних спільною метою, що виконують певну суспільну функцію (А. Леонт'єв, І. Рожков);
- як активна поведінка людини, спрямована на задоволення тих чи інших потреб (М. Варій, Р. Немов);

– як особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (Л. Беляєва, Н. Ракова).

У будь-якій, у тому числі й в соціально спрямованій діяльності, виділяються і досліджуються її об'єктні властивості:

– цілепокладання, що відрізняє людську діяльність від реактивності тварин на основі пристосування їх до умов життя;

– перетворювальний характер людської діяльності на відміну від пристосування тварин до середовища проживання, діяльність людини з перспективою вдосконалення свого оточення, перетворення світу, революційний характер діяльності;

– предметність діяльності людини, що виражає її об'єктивно матеріальну основу, її зв'язок з навколишнім світом;

– усвідомлений характер людської діяльності, що розкриває її суб'єктність і виявляється в цілеспрямованості, в прогнозуванні діяльності, в перспективних прагненнях людини.

Серед різних видів діяльності людини особливе місце належить професійно-трудовій, що утворює основну форму соціальної активності суб'єкта. Термін «професія» походить від латинського «profetior» – «оголошую своєю справою». Під професією, як правило, розуміють «вид трудової діяльності, заняття, що вимагає певної підготовки і що є, зазвичай, джерелом існування» [2, с. 86], а найбільш узагальненим є визначення професії, обґрунтоване ще в 1913 р. С. Богословським: «Професія є діяльність, і діяльність така, за допомогою якої дана особа бере участь в житті суспільства і яка служить йому головним джерелом матеріальних засобів до існування...», але за умови, що ця діяльність «... визнається за професією особою самосвідомістю даної особи».

У сучасних наукових дослідженнях немає єдиного погляду на визначення поняття «професія», воно багатозначне. Це дозволяє говорити про професію як про складне явище, що містить соціальну, економічну, правову, психологічну і фізіологічну складову. Так, А. Маркова у своїй роботі «Психологія професіоналізму» розглядає професію з точки зору суспільства в цілому і з точки зору конкретної людини [3]. По-перше, вона визначає професію як систему професійних завдань, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, що можуть забезпечити задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного суспільству значущого результату, продукту. Професія як соціально зафіксована сфера можливого здійснення трудових функцій існує у формі безлічі «трудова постів», розподілених у суспільстві. По-друге, автор під професією розуміє діяльність, за допомогою якої індивід бере участь у житті суспільства і яка служить йому головним джерелом матеріальних засобів до існування. Для конкретної людини професія – це соціально зафіксована суспільством сфера її можливих трудових дій, для виконання яких вона повинна володіти певними знаннями і навичками, мати відповідні здібності й професійно важливі якості. Професія для людини є джерелом існування і засобом особистісної самореалізації. Відповідно, у своїй діяльності індивід орієнтується на норми, цінності й думки даної соціальної спільноти.

Е. Климов виділяє кілька варіантів значення сутності поняття «професія». На його думку, професію можна розуміти як:

– сферу докладання зусиль людини;

– спільність людей, зайнятих працею певного роду і приблизно однакового провідного способу життя;

– кваліфікацію людини (суб'єкта праці), ступінь її підготовленості;

– систему, що історично розвивається;

– реальність, що творчо формується суб'єктом праці;

– процес реалізації людиною певних функцій, діяльність [4].

У науковій літературі професія розглядається переважно в останньому з перерахованих вище смислів, як діяльність. Саме в професійній діяльності реалізуються інші значення поняття «професія», зазначені Е. Климовим. Так, професійна діяльність передбачає деякі перетворення реальності суб'єктом праці, що вимагає застосування його сил (фізичних, духовних, емоційних, особистісних). У результаті цього перетворення дійсності суб'єкт формує нову реальність. Отже, професія – це, передусім, професійна діяльність, особливий вид цілеспрямованої координованої дії, що виникає внаслідок суспільного поділу праці. У ході професійної діяльності суб'єкт задовольняє не тільки власні, а й соціальні потреби, відбувається інтеграція особистісного і соціального значень діяльності.

Основною характеристикою професійної діяльності є її соціальний характер. Провідною

особливістю професійної діяльності є максимальне включення її в соціальний контекст, а це, у свою чергу, спричиняє високу нормативність діяльності, соціальні вимоги до суб'єкта діяльності, до продукту (результату) і процесу праці. У багатьох роботах діяльність представлена крізь призму соціального контексту, який обґрунтований й максимально загально, широко, як суспільство в цілому (Б. Ломов, 1984), навколишній світ (Ю. Стрелков, 1999), і більш конкретно і вузько, як «співтовариство» (М. Коул, 1997), і диференційовано, у вигляді декількох рівнів (Г. Щедровицький, 1987, 1995). Виходячи із цього, професійна діяльність може бути представлена як така, що протікає одночасно на декількох рівнях соціальної системи: мікро- індивід (суб'єкт праці), мезо- «команда» або трудовий колектив, професійне співтовариство, макрорівні – соціум як споживач праці суб'єкта діяльності.

Підкреслюючи соціальну спрямованість професійної діяльності, професію можна розглядати з точки зору суспільства і з точки зору суб'єкта діяльності. З позиції соціуму професія розглядається як система професійних завдань, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, що можуть забезпечити задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного суспільству значущого результату, продукту. З точки зору суб'єкта, професія – це діяльність, за допомогою якої реалізуються активні соціально спрямовані дії, що свідомо перетворюють і навколишнє середовище, і саму людину, виступаючи і процесом, і результатом суспільних відносин.

Аналізуючи різноманітні погляди на класифікацію професій (Е. Климов, С. Кузнецов, А. Маркова, А. Осницький), варто зазначити переваги класифікації, запропонованої Е. Климовим. У ній на підставі предмета праці виділені такі типи професій, що є основними: «людина – техніка (і нежива природа)», «людина – жива природа», «людина – художній образ», «людина – знакова система» і «людина – людина» [4, с. 10]. Успішність трудової діяльності багато в чому залежить від «діяльнісно-сислової єдності», яка полягає в поєднанні ціннісно-сислового (формування життєвих сенсів) і предметно-дієвого (вибір адекватної за змістом діяльності) її аспектів. Наявність цієї єдності набуває великого значення, коли мова йде про соціально спрямовану професійну діяльність у сфері «людина–людина», оскільки для даного виду професій предметом трудової діяльності є людська особистість.

Важливість і необхідність усебічного вивчення професій типу «людина - людина» пов'язана з розповсюдженням соціономічних професій у сучасному суспільстві: з представниками цих професій люди мають справу в різних сферах соціальної практики. У діяльності будь-якого фахівця в галузі професій «людина–людина» центральне місце належить впливам на інших людей і цілеспрямованій взаємодії з ними. Діяльність у професіях соціономічного типу орієнтована на інших людей (або групи), які володіють власною активністю, що оцінюють, сприяють або протистоять діям суб'єкта впливу. Ю. Якуніна вважає, що специфіка соціономічних професій полягає в тому, що людина або спільність людей тут не постають як соціальне середовище, умова діяльності, а розглядаються в якості об'єкта і предмета діяльності. Ця думка є досить дискусійною, адже сучасні підходи до зазначеної проблеми вимагають усвідомлення сутності процесу впливу соціального оточення на розвиток і формування особистості крізь призму «філософії» конкретної людини та її культури і свідчать, що з об'єктом взаємодії не тільки безпосередній суб'єкт діяльності, а й інші люди, що позначаються як «спільнота».

Незважаючи на те, що напрями підготовки означених професій перебувають у різних галузях знань, інтегровальними в них є:

- соціономічна сфера діяльності;
- комунікативно-соціальний простір, адже спілкування виступає як засіб реалізації ділового безпосереднього або опосередкованого контакту;
- метою професійної діяльності є моделювання в різних сферах соціальної взаємодії для допомоги й підтримки;
- людина або соціум постають не лише як соціальне середовище, а і як об'єкт і предмет діяльності.

Об'єднувальним фактором для представників соціономічних професій є наявність різних форм соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот, системи взаємообумовлених соціальних дій. Саме тому за Л. Бурковою соціономічні професії – «це професії, що вирішують професійні завдання, пов'язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей та тенденцій, збереженні,

трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії: психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії» [5, с. 72]. Предметом професійної діяльності фахівця соціономічного профілю постає соціальна взаємодія, а змістом – різні аспекти її відтворення в суспільстві. Соціономічні професії відрізняються відсутністю жорстких і єдиних вимог до продукту праці, самого процесу професійної діяльності. Одночасно із цим до представників цих професій пред'являються підвищені вимоги, оскільки об'єктом праці є інші люди.

Аналізуючи предмет праці представників соціономічних професій, С. Сорокоумова зазначає, що в якості критеріїв, що дозволяють віднести професію до групи соціономічних, виступають: цілі діяльності (наприклад, управління, оцінювання, контроль, виховання, обслуговування); засоби діяльності (вербальні, невербальні форми впливів, опосередковані та безпосередні контакти); умови праці (техніко-економічні, режимно-гігієнічні, соціально-психологічні), функції, що здійснюються працівником. У зв'язку з особливим об'єктом праці у фахівців соціономічних професій виникають і відповідні функції [6, с. 187]. У якості основних і найбільш важливих функцій працівника професій типу «людина-людина» необхідно розглядати оцінку стану соціальних об'єктів, керівництво людьми, різні види соціального впливу – навчання, виховання, захист, допомога, обслуговування тощо, отже, саме ті, що характеризуються соціальною взаємодією із суб'єктами праці. Значно розширює уявлення про соціономічні професії з погляду їхнього функціонального змісту тлумачення Л. Буркової: «соціономічні професії – це професії, які впливають на соціальну взаємодію через соціальну організацію, соціальне управління, соціальне дослідження, створення механізмів соціального розвитку, корекцію (регуляцію), соціальну підтримку, трансформацію, формування соціальних стосунків на всіх суспільних рівнях та створення соціальних систем» [5, с. 70]. Авторка виділяє як провідні у діяльності фахівців соціономічної сфери такі функції: організаційну, управлінську, науково-дослідну, розвивальну, корекційну, підтримувальну, проєктивну, комунікативну.

Соціономічні професії припускають особливий тип взаємодії, так звану «поведінку, що допомагає». К. Роджерс називає такі відносини, в яких «... хоча б одна зі сторін має намір сприяти іншій стороні в особистісному зростанні, розвитку, кращої життєдіяльності, в умінні співпрацювати з іншими». Дослідники відносять діяльність, що допомагає, до просоціальної активності, що розуміється як діяльність, що приносить користь іншій істоті. Отже, діяльність, що допомагає, – це взаємодія між людьми, в основі якої лежать відносини, що допомагають [7].

Виділяють структуровану і неструктуровану діяльність, що допомагає. До неструктурованої діяльності належать дружба, сім'я, суспільство (наприклад, у формі груп самопомогі). До структурованої відноситься така діяльність, як професійна і волонтерська робота. Особливістю соціономічних професій є те, що діяльність, що допомагає, стає головним елементом професійної діяльності. Тобто неструктурована допомога стає структурованою (інакше кажучи, що діяльність, що допомагає, стає професією, що допомагає), коли суб'єкт діяльності, що допомагає, починає усвідомлено і цілеспрямовано застосовувати спеціальні знання і навички. Отже, це діяльність, при якій професійні знання і навички усвідомлено використовуються для безпосередньої соціальної взаємодії з людиною – об'єктом допомогальної діяльності з метою сприяння їй в особистісному зростанні, розвитку, кращої життєдіяльності, в умінні ладити з іншими. Головними характеристиками соціономічних професій є те, що фахівець на основі власного особистого досвіду і пізнання оточуючих може допомогти вирішити проблеми іншої людини, на яку спрямована його діяльність. А. Бачуріна, аналізуючи модель фахівця професії, що допомагає, представляє його як «найбільш компетентного, обізнаного, що може розібратися в складних ситуаціях, що породжують як виникнення об'єктивних обставин, що порушують життєдіяльність людини, групи, суспільства, так і появу суб'єктивного їх відображення (труднощів)» [8, с. 215]. Професії допомогального типу за класифікацією Л. Шафранової належать до професій «вищого типу», своєрідність яких полягає в тому, що результат діяльності залежить від самого суб'єкта діяльності, визначається особливостями і властивостями його особистості, соціальною спрямованістю, що є «інструментом» роботи. У будь-якому випадку така професійна діяльність має всі ознаки просоціальної (від лат. *pro* – дія в інтересах будь-кого і *socialis* – суспільний) дії, що розуміється як процес взаємного впливу, спрямованого на благо одного, кількох або всіх учасників взаємодії і може виявлятися у таких формах, як допомога, альтруїстичні вчинки, вияви турботи та піклування, емпатичне вислуховування, волонтерська діяльність тощо [9, с. 251]. Просоціальна активність представників соціономічних професій є формою



взаємодії та особистісного волевиявлення, в якій опредметнюється прагнення людини бути корисною іншим, реалізувати можливість працювати на благо іншого та розвивати добро в собі і навколо себе.

Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що особливий тип взаємодії представників соціономічних професій передбачає так звану «поведінку, що допомагає», спрямовану на вирішення проблем окремого індивіда або групи в цілому за допомогою професійних знань і навичок, покращує процес залучення до суспільства, засвоєння окремим індивідом або групою системи знань, норм співжиття і форм соціального контролю, статусу і ролі, що сприяє нормальному співіснуванню в межах соціальної організації. Професійна діяльність фахівців соціономічних професій є проявом просоціальної активності, що набуває характеру діяльності (стає вмотивованою, усвідомленою і осмисленою); у ній переважають суб'єкт-суб'єктні взаємодії, процеси перетворення світу людських відносин, у зв'язку із чим вона стає максимальною особистісною; предметом діяльності в цих професіях є група або окрема людина; засобом – сама людина, її психічні або особистісні властивості й здібності; умови професійної діяльності в зазначених професіях пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю. Кінцевою метою діяльності, що допомагає, є досягнення певного результату, при якому вирішується проблема індивіда або групи за допомогою встановлення певного контакту з клієнтом (людиною або групою, на яких спрямована діяльність) і впливу на нього. Отже, професійна діяльність представників соціономічних професій базується на соціальній взаємодії як формі взаємодії осіб, соціальних спільностей, верств, груп, за якою систематично здійснюється їхній вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, певний ступінь солідарності або згоди між ними.

**Висновки.** Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити узагальнення: базовими характеристиками соціономічних професій як соціально спрямованої діяльності є:

– наявність взаємодії, що передає характер і зміст стосунків між людьми і соціальними групами як постійними носіями якісно різних видів діяльності, що відрізняються за соціальними позиціями (статусами) і ролями (функціями) незалежно від того, в якій сфері життєдіяльності має місце взаємодія, вона завжди соціальна за своїм характером, адже висловлює зв'язок між індивідами і групами індивідів; зв'язок, опосередкований цілями, які кожна зі сторін переслідує;

– просоціальна активність особистості фахівця, що бере початок у повсякденному житті, однак, така, що успішно перетворилася через комплекс мотивів на професійну діяльність відповідно до цілей просоціальної поведінки;

– спрямованість діяльності фахівця на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, здоров'я, висока якість життя, ефективний розвиток індивідів і груп в різних формаціях індивідуального та соціального життя, тобто орієнтованість на вирішення суспільних проблем, у тому числі проблеми соціалізації через досягнення повної дієздатності особистості в суспільних відносинах (формування соціальних якостей, цінностей, знань, умінь, навичок), розвиток вроджених, природних сил індивіда шляхом ефективної соціалізації особистості.

Отже, сутність соціономічних професій як соціально спрямованого виду діяльності полягає в забезпеченні нормального соціального функціонування особистості (групи, суспільства) і суттєвому покращенні її взаємозв'язків, досягненні гармонії в системі «людина–середовище», оптимізації соціальних і особистісних відносин.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Немов Р. С. Общая психология: Краткий курс / Р. С. Немов. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
2. Якунина Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек» : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Ю. Е. Якунина. – Москва, 2004. – 175 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 230 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
5. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій / Л. В. Буркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 68–73.
6. Сорокоумова С. Н. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 186–190.
7. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – Выпуск 1, СПбГУ, 1997.

8. Бачурина А. В. Помогающие профессии в контексте компетентного подхода / А. В. Бачурина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия : философия, социология, культурология, социальная работа. – 2011. – № 4. – С. 211–217.

9. Наконечна М. М. Просоціальна взаємодія як діалог : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – с. 248–257.

**Людмила Ивановна Мищик,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой социальной педагогики  
и социальной работы  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: kaf\_soc.ped@i.ua

**Татьяна Николаевна Тюльпа,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры социальной педагогики  
и социальной работы  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: tyulpatnt@gmail.com

#### **ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТИ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ КАК СОЦИАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье представлен анализ возможностей соционимических профессий, в которых важнейшая и основная характеристика субъекта труда – социальная направленность. Раскрыт их уровень социального назначения, общественная обусловленность и степень включения в социальный контекст общества. Характеризуется социальное взаимодействие как предмет профессионального влияния представителей соционимических профессий, которое определяет характер и содержание отношений между людьми и социальными группами. Рассматривается такая особенность соционимических профессий, как «помогающая деятельность», что становится главным элементом профессиональной деятельности специалиста.*

*Ключевые слова: специалисты соционимических профессий, социальная направленность, помогающая деятельность.*

**Liudmyla Mishchuk,**  
doctor of pedagogical sciences, professor  
socialpedagogyandsocialworkdepartment  
OleksandrDovzhenkoHlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: kaf\_soc.ped@i.ua

**Tetiana Tiulpa,**  
candidate of pedagogical sciences,  
associate professor at the social pedagogy  
and social work department  
OleksandrDovzhenkoHlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: tyulpatnt@gmail.com

#### **ESSENCE FOUNDATION OF SOCIONIC PROFESSIONS AS SOCIALLY DIRECTED KIND OF ACTIVITY**

***Introduction.** Due to the profound ideological and socioeconomic changes taking place in our country, the significance of the professions of sociological type, which is closely connected with the personality, identity, sense of life, and mission, has increased dramatically. A study of the source foundation revealed a significant interest in identifying various aspects of the problem. Problems of social orientation of socionic professions were partially violated in the works of many scholars, but they did not become the subject of separate attention.*

***Purpose.** It is necessary to analyze the level of social purpose, social orientation and the degree of inclusion into the social society context for reason of the insufficient investigation and analysis of the possibilities*

*of socionic professions as socially directed kind of activity.*

**Methods.** *Socionic professions is an extensive class of occupations (psychologists, teachers, social workers etc.), which includes all those areas of professional activity, where the main subject of work is another person, and the most important and basic characteristic of the activity subject is the social direction of such activity. Today, the appointment of the socionic specialist, his social status and requirements for his professional qualities are radically changing. Analyzing the essence of a socionic specialist who is capable of realizing broad socio-cultural activities in an open social environment, we can not ignore the tendencies, ideas and views that emerged in science regarding their professional activities in the context of solving social problems of personality and society.*

**Results.** *Activity - this is a special form of active attitude of man to the outside world, the content of which is its expedient change and transformation. Among the various types of human activities a special place is occupied by the professional and labor activity, which creates the basic form of the subject social activity. The main characteristic of the professional activity is its social character. The importance and necessity of a comprehensive study of professions such as «human-human» is associated with the wide spread of socionic professions in modern society: people of these professions deal with various spheres of social practice. The subject of socionic specialist professional activity is social interaction, and content is presented by various aspects of its reproduction in society. A special type of interaction between representatives of socionic professions includes the so-called «helping behavior», which is aimed at solving the problems of an individual or a group as a whole through the use of professional knowledge and skills, improves the process of involvement into society and the learning norms of cohabitation and forms of social control by a particular individual or knowledge system group.*

**Originality.** *The basic characteristics of socionic professions as socially directed activities are:*

- *the presence of interaction that express the nature and content of relations between people and social groups as permanent carriers of qualitatively different types of activity, which differ in social positions (statuses) and roles (functions), regardless of the area in which life activity has interaction, it is always social in its nature, as it expresses the connection between individuals and groups of individuals; communication that is mediated by the goals pursued by each of the interacting sides;*

- *the prosocial activity of the specialist personality which originates in everyday life, however, that is successfully transformed through a complex of motives into professional activity; in accordance with the objectives of social behavior;*

- *the focus of the specialist's work on the achievement of such humanistic and social ideals as welfare, health, high quality of life, effective development of individuals and groups in various formations of individual and social life, that is, orientation towards solving social problems, including problems of socialization through achievement the full capacity of the individual in social relations (the formation of social qualities, values, knowledge, abilities, skills), the development of the innate, natural forces of the individual through the effective socialization of the person.*

**Conclusion.** *So, the essence of socionic professions as a socially directed kind of activity is to provide and / or restore the normal social functioning of the individual (group, society) and significantly improve its interrelationships, achieve harmony in the «human-environment» system, and optimize social and personal relations.*

**Keywords:** *specialists of socionic professions, social direction, helping activity.*

#### References

1. Nемов R. S. Obshchaia psikhologhiya : Kratkykurs / R. S. Nемов. – SPb. : Pyter, 2009. – 304 s.
2. Yakunina Yu. E. Sub'ektivnyie kriterii effektivnosti professionalnoy deyatelnosti v professiyah tipa «chelovek-chelovek»: Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.03 Moskva, 2004. – 175 s.
3. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. – M.: Znanie, 1996. – 230 s.
4. Klimov E. A. Psihologiya professionala. – M.: Izdatelstvo «Institutprakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. – 400 s.
5. Burkova L. V. Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii / L. V. Burkova // Praktychna psikhologhiia ta sotsialna robota. – 2010. – №7. – S. 68–73.
6. Sorokoumova S. N., Isaev, V. P. Spetsifika professionalnoy deyatelnosti spetsialistov pomogayuschih professiy / S.N. Sorokoumova, V.P. Isaev //Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. - №4. – S. 186-190.
7. Grishina N. V. Pomogayuschie otnosheniya: professionalnyie i ekzistentsialnyie problemyi // Problemyi samorealizatsii lichnosti, pod red. E.F.Ryibalko, L.A.Korostylevoy, vyipusk 1, SPbGU, 1997.
8. Bachurina A. V. Pomogayuschie professii v kontekste kompetentnostnogo podhoda // Uchenyie zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: filosofiya, sotsiologiya, kulturologiya, sotsialnayarabota. 2011. № 4. S. 211–217.
9. Nakonechna M. M. Prosotsialna vzaiedodiia yak dialoh. Zbirnyk naukovykh prats K-PNU Imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy s. 248 – 257.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК:378.147

**Ксенія Григорівна Єгорова,**

аспірантка кафедри соціальної педагогіки  
і соціальної роботи Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: kseniagrigurevna@gmail.com

### СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ»

*Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що готовність випускника вищої школи до професійної діяльності трактується по-різному в сучасних дослідженнях, що зумовлено розбіжністю наукових підходів та специфікою конкретної професійної діяльності.*

*Мета публікації полягає у визначенні готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. На основі попереднього розгляду особливостей розвитку та життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, аналізу та узагальнення понять «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність майбутнього соціального працівника», «соціальна реабілітація», окреслення структури та закономірностей соціально-реабілітаційної роботи соціальних працівників із дітьми з захворюванням на дитячий церебральний параліч нами підбиті відповідні підсумки щодо з'ясування феномену готовності майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації відповідної категорії дітей.*

*Спираючись на досліджене, готовність майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем ми формуємо як комплексне особистісне утворення, що визначає спроможність та забезпечує успішне виконання професійних функцій та функціональних обов'язків фахівця соціальної сфери у процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.*

*Проведена нами робота з теоретичного аналізу, узагальнення наукових досліджень, нормативно-правових документів дає підстави нам визначити компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, а саме: мотиваційний, теоретичний, практичний, рефлексивний.*

*Ключові слова: готовність, професійна діяльність, формування готовності, складові готовності, соціальна реабілітація, соціальний працівник.*

**Постановка проблеми.** З метою створення сприятливих і безпечних умов життя для людей з функціональними обмеженнями, в тому числі дітей з дитячим церебральним паралічем, системою соціальних служб України надаються соціальні послуги. Увесь спектр соціальних послуг має комплексний характер. Однією зі значущих соціальних послуг для дітей із захворюванням ДЦП є соціальна реабілітація, яка, відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [1], спрямована на відновлення основних соціальних функцій, психологічного, фізичного, морального здоров'я, соціального статусу сімей, дітей та молоді. Вимогою до суб'єкта надання відповідної соціальної послуги, яку назвало близько 91 % людей з порушенням опорно-рухового апарату, є професіоналізм. Отже, для повноцінного, а головне, результативного проведення процесу соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем першочергове значення має готовність майбутніх соціальних працівників з відповідного напрямку роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості сфери соціальних послуг досліджували науковці: В. Козак, Т. Корягіна, Ю. Кривобок, В. Новіков, О. Решетнікова, В. Рутгайзер та інші. У наукових працях (В. Андрущенко, І. Зверевої, О. Демченко, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, І. Миговича, Л. Міщик та інших) розглядалися деякі напрями підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Аналіз науково-методичної, спеціальної літератури з проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день немає дослідження з

теоретичного обґрунтування сутності поняття готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, що зумовило вибір теми цієї публікації.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати сутність поняття готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж визначати сутність готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП, потрібно розібратися із загальним визначенням сутності поняття готовності, готовності до професійної діяльності та її елементами.

Категорію готовності сьогодні активно досліджують у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Крім того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста розглядається і як теоретична проблема, і як практично орієнтований підхід.

У ході аналізу та уточнення сутності поняття «готовність» виявлено, що єдиного загально визнаного визначення немає, оскільки кожен автор надає їй власне пояснення та відповідно обґрунтовує його. Крім того, особливістю є відмінність характеристик щодо вивчення терміна «готовність» в залежності від певної галузі наук.

Простий логічний аналіз дозволяє побачити у слові «готовність» як мінімум дві основні складові: бажання та можливість здійснювати певну діяльність. Ці складові так чи інакше простежуються майже у всіх наукових підходах до розгляду феномену професійної готовності. Найбільш оптимальне, на нашу думку, тлумачення поняття готовності до професійної діяльності, що інтегрує попередній науковий досвід вивчення цього феномену, пропонують С. Максименко і О. Пелех: «Готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки» [2, с. 70].

У своєму дослідженні ми звернулися до визначень поняття професійної готовності, подані науковцями в докторських дисертаціях. Так, на думку А. Ліненко, готовність – це цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його залучення до діяльності певного спрямування [3]. О. Пехота поняття готовності до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [4, с. 216]. Готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності Г. Троцько розглядає як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [5].

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що готовність випускника вищої школи до професійної діяльності трактується по-різному в сучасних дослідженнях, що зумовлено розбіжністю наукових підходів і специфікою конкретної професійної діяльності.

Важливими складовими професійної готовності фахівця науковці у своїх доробках виділяють професійну та загальну ерудицію, професійний світогляд, необхідний рівень соціального розвитку та соціальної зрілості особистості фахівця, що дозволяє йому правильно орієнтуватися в соціальній обстановці.

Підсумовуючи результати аналізу досліджень щодо складових готовності до професійної діяльності (Н. Клокар, К. Дурай-Новакова М. Дьяченко та інші) [6, с. 25], ми виявили такі дані:

- думки багатьох учених мають розбіжності з відповідного питання;
- якщо складові професійної готовності розглядати у загальному плані, то вони складаються з таких складових: мотиваційна складова як сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням професійної діяльності; когнітивна складова, пов'язана з пізнавальною сферою людини. Вона становить сукупність знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності; операційна складова – сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі професійної діяльності; особистісна складова, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

Функції цих складових забезпечують творчу спрямованість; інноваційну обізнаність; її

технологічну озброєність; оперативну самокорекцію й оцінювання рівнів готовності до професійної діяльності в себе та в інших.

Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності поняття готовності до професійної діяльності та її компонентного складу зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

Розгляд та проведення аналізу наукової літератури засвідчує, що провідні напрями досліджень здебільшого спрямовані на перевагу критеріїв професійної компетентності, психологічної готовності та придатності вчителів, соціальних педагогів і психологів. Водночас недостатньо уваги звернено на розроблення напрямів дослідження, що відповідно до проблематики, спрямовані на становлення особистості й підготовку майбутнього соціального працівника.

Готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є одним з її невід'ємних елементів, який, у свою чергу, допомагає регулювати цю діяльність, стимулюючи до успішності або ж, навпаки, до неуспішності її виконання.

Професійна готовність соціального працівника визначається володінням соціальною системою знань та сформованістю професійно значущих якостей спеціаліста. Сформована сукупність умінь та навичок забезпечує, у свою чергу, усвідомлення суті професійної діяльності.

Зауважимо, що професійна готовність студента має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та діяльності майбутнього соціального працівника. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної соціальної роботи не є природженою якістю особистості, бо основним шляхом її формування є професійна освіта і включення в соціально-професійну діяльність.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність у дослідженнях науковців різних трактувань сутності поняття «готовність соціального працівника до професійної діяльності».

А. Ляшенко пропонує готовність соціального працівника розглядати в кількох варіантах: як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості; як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; як професійно сформовані якості у вищому чи середньому спеціальному закладі; як здатність до самовдосконалення у професії [7].

Під час дослідження професійно-особистісного розвитку соціального працівника Н. Шмельова зробила висновок, що «готовність» може бути інтерпретована як цілісне утворення, «ядром якого виступає морально-психологічна, змістово-інформаційна й операційно-діяльнісна готовність, будучи одночасно одним із показників у професійно-особистісному розвитку студента і спеціаліста» [8, с. 86]. Згідно з твердженням Л. Міщик, професійна готовність спеціалістів соціального профілю становить складне явище, що містить комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему знань, умінь, навичок, що забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій [9].

На основі вивчення різних аспектів тлумачень (В. Бех, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко, Є. Холостова та інші) виявлено два основні підходи до визначення поняття професійної готовності майбутніх соціальних працівників: 1) як багатофункціональний механізм, що містить особистісно-професійний, мотиваційно-ціннісний та професійно-діяльнісний компоненти, що представлені сукупністю знань, умінь та навичок і якостей, якими повинен володіти майбутній соціальний працівник для ефективної професійної діяльності; 2) як стан особистості, що сприяє ефективній професійній діяльності.

На підставі проведеного нами аналізу понять «готовність», «готовність по професійної діяльності» та сутності професійної діяльності у сфері соціальної роботи, нами проаналізоване і узагальнене поняття «готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності». Отже, готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності розуміємо як сукупність властивостей та утворень особистості, що визначають спроможність і забезпечують успішне виконання всіх професійних функцій та функціональних обов'язків фахівця соціального профілю в процесі його професійної взаємодії з особами, які потрапили в складні життєві ситуації та потребують сторонньої допомоги у вирішенні їхніх проблем життєдіяльності.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових праць, нормативно-правових документів, що містять різноманітні вимоги до професії, функції та функціональні обов'язки соціального працівника,

дозволяють виокремити основні знання та професійні вміння майбутніх соціальних працівників. У свою чергу, розкриття основних знань та вмінь допомагає визначити компоненти професійної готовності майбутніх соціальних працівників.

У наукових дослідженнях порушують питання необхідних особистісних рис соціального працівника та складових готовності майбутніх соціальних працівників (В. Бех, І. Пінчук, І. Мигович). Зазначимо, що за дослідженнями О. Карпенко, компонентами готовності соціальних працівників є мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний, соціально-професійний. У науковому дослідженні Є. Криницького готовність майбутнього соціального працівника утворюють такі основні компоненти: мотиваційний; ціннісно-професійна орієнтація; психологічний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [10, с. 376]. Проте, як зазначають Т. Соловей та М. Чайковський, як у зарубіжній так і у вітчизняній науковій літературі єдиної думки щодо компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності не існує.

Узагальнюючи проведену нами роботу, констатуємо, що структура професійної готовності соціальних працівників – це багаторівневе, динамічне утворення, що є поєднанням мотиваційного, особистісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінного компонентів. Відповідні компоненти відображають готовність майбутнього соціального працівника до конкретної практичної діяльності та характеризують його як особистість у цілому.

На основі попереднього розгляду особливостей розвитку та життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку з ДЦП, аналізу та узагальнення понять «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність майбутнього соціального працівника», «соціальна реабілітація», окреслення структури та закономірностей соціально-реабілітаційної роботи соціальних працівників з дітьми з захворюванням ДЦП нами підбито відповідні підсумки щодо з'ясування феномену готовності майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Спираючись на досліджене, готовність майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем ми розуміємо як комплексне особистісне утворення, що визначає спроможність та забезпечує успішне виконання професійних функцій та функціональних обов'язків фахівця соціальної сфери в процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з ДЦП.

Проведений нами теоретичний аналіз, узагальнення наукових досліджень, нормативно-правових документів дає підстави визначити компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, а саме: мотиваційний, теоретичний, практичний та рефлексивний.

Першим компонентом готовності соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП є мотиваційний, що характеризує здатність майбутнього фахівця мотивувати себе на набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок та формування компетентності в питаннях соціально-реабілітаційної роботи із дітьми з захворюванням ДЦП.

Теоретичний компонент містить сукупність загальних знань про людину, закономірності її взаємодії в суспільстві, соціальну поведінку, вплив середовища на її соціалізацію, спеціальних знань про дитину молодшого шкільного віку з ДЦП та про особливості життєдіяльності цієї дитини і її родини. Головною метою теоретичного компонента є отримання майбутніми соціальними працівниками знань з різних галузей та сприяння усвідомленню міжпредметних зв'язків, необхідних для продуктивної професійної діяльності відповідного виду.

У нашому дослідженні третім компонентом готовності майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП є практичний компонент, що полягає в наявності належного рівня необхідних умінь і навичок з надання соціально-реабілітаційних послуг дітям МШВ з ДЦП та є показником сформованості прикладних знань. Він дозволяє визначити рівень сукупності професійних умінь (діагностичних, прогностичних, комунікативних, управлінських, організаційних тощо), необхідних для здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми із ДЦП; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; здійснювати дослідницьку діяльність.

Рефлексивний компонент є четвертим компонентом готовності соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП. Цей компонент передбачає наявність у майбутнього соціального працівника сукупності навичок щодо самооцінювання та здатності до самоаналізу, самокорекції, тобто рефлексії.

**Висновки.** Нами здійснено теоретичне обґрунтування сутності поняття «готовність»

соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП. Встановлено, що професійна готовність як якісне утворення особистості формується тільки в процесі певної діяльності майбутнього соціального працівника. Дослідження теоретичного аспекту формування готовності майбутнього фахівця за напрямом підготовки «Соціальна робота» до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем спонукає до подальшого проведення аналізу сучасного стану дослідження з відповідної теми нашої наукової розвідки.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Закон України Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю (від 21.06.2001 № 2558-III): [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14. – 10.10.2017.
2. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
3. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
4. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К., 1997. – 401 с.
5. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1983. – 32 с.
7. Ляшенко А. И. Профессиональное становление социального работника (опыт системного акмеологического исследования) : автореф. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : 19.00.13 «Психология» / Антонина Ивановна Ляшенко. – М., 1994. – 20 с.
8. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. ... докт. педагог. наук / Н. Б. Шмелева. – Ульяновск, 1997. – 251 с.
9. Міщик Л. І Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
10. Криницький Є. А. Формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з громадськими організаціями / Є. А. Криницький // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 62. – Херсон : ХДУ, 2012. – С. 376–380.

#### Ксения Григорьевна Егорова,

аспирантка, ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы  
Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,  
e-mail: kseniagrigurevna@gmail.com

### СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ»

*Анализ научной литературы дает возможность утверждать, что готовность выпускника высшей школы к профессиональной деятельности трактуется по-разному в современных исследованиях, что обусловлено расхождением научных подходов и спецификой конкретной профессиональной деятельности.*

*Цель публикации заключается в определении готовности будущих социальных работников к социальной реабилитации детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. На основе предыдущего рассмотрения особенностей развития и жизнедеятельности детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом, анализа и обобщения понятий «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность будущего социального работника», «социальная реабилитация», определения структуры и закономерностей социально-реабилитационной работы социальных работников с детьми с детским церебральным параличом нами подведены соответствующие итоги относительно определения феномена готовности будущего социального работника к социальной реабилитации соответствующей категории детей.*

*Опираясь на исследования, готовность будущего социального работника к социальной реабилитации детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом мы трактуем*



как комплексное личностное образование, которое определяет возможность и обеспечивает успешное выполнение профессиональных функций, функциональных обязанностей специалиста социальной сферы в процессе осуществления социально-реабилитационной работы с детьми младшего школьного возраста с детским церебральным параличом.

Проведенная нами работа по теоретическому анализу, обобщению научных исследований нормативно-правовых документов дает основания определить компоненты готовности будущих социальных работников к социальной реабилитации детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом, а именно: мотивационный, теоретический, практический, рефлексивный.

Ключевые слова: готовность, профессиональная деятельность, формирование готовности, составляющие готовности, социальная реабилитация, социальный работник.

**Kseniya Yegorova,**  
postgraduate student, assistant  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national  
pedagogical university,  
the department of social pedagogy and social work,  
e-mail: kseniagrigoirevna@gmail.com

#### THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «THE READINESS OF INTENDING SOCIAL WORKERS TO SOCIAL REHABILITATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY»

*The analysis of scientific literature makes it possible to state that the readiness of a graduate to professional activity is interpreted differently in the contemporary researches due to the diverging scientific approaches and the specifics of a particular professional activity.*

*The **purpose** of the publication is to determine the readiness of intending social workers to social rehabilitation of primary school age children with pediatric cerebral palsy. On the basis of the preliminary studying the development and life peculiarities of primary school age children with infantile cerebral palsy, analysis and generalization of the concepts of «readiness», «the readiness for professional activity», «the readiness of an intending social worker», «social rehabilitation», the description of the structure and laws of socio-rehabilitation work of social workers with children with infantile cerebral palsy, we have summed up the relevant results regarding the clarifying the phenomenon of an intending social worker's readiness to social rehabilitation of the appropriate category of children.*

*Based on the **research**, the readiness of an intending social worker to social rehabilitation of primary school age children with cerebral palsy is formulated as the complex personal quality that determines the ability and ensures successful fulfillment of the professional functions and functional responsibilities of a specialist in the social sphere in the process of social and rehabilitation work with primary school age children with infantile cerebral palsy.*

*Our work on theoretical analysis, generalization of scientific researches, regulatory and legal documents gives us grounds to determine the components of an intending social worker's readiness to social rehabilitation of primary school age children with cerebral palsy. Namely: motivational component; theoretical component; practical component, reflexive component.*

***Conclusions:** In the future, we consider it expedient to analyze the contemporary state of the research on the topic of our research.*

***Key words:** readiness, professional activity, forming the readiness, the components of readiness, social rehabilitation, a social worker.*

#### References

1. Zakon Ukrainy Pro sotsial'nu robotu z sim'yamy, dit'my ta moloddyu (vid 21.06.2001 # 2558-III): [Elektronnyy resurs] . – Rezhym dostupu : zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14. – 10.10.2017.
2. Maksymenko S.D. Fakhivtsya potribno modelyuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoyi diyal'nosti) / S.D. Maksymenko, O.M. Pelekh // Ridna shkola. – 1994. - # 3-4. – S. 68-72.
3. Lynenko A. F. Teoryya y praktyka formyrovanyya hotovnosti studentov pedahohycheskykh vuzov k professyonal'noy deyatel'nosti : dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.01, 13.00.04/A. F. Lynenko.-K., 1996.-378 s.
4. Pekhota E. N. Yndyvydualyzatsyya professyonal'no-pedahohycheskoy podhotovky uchytelya : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / E. N. Pekhota. - K, 1997. -401s.
5. Trotsko H. V. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoyi diyal'nosti u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh : avtoref. dys. ... doktora ped. nauk/ H. V. Trotsko ; In-t

pedagogiki i psicholohiyi profesiynoyi osvity APNU. - K., 1997. - 54 s.

6. Duray-Novakova K.M. Formyrovanye professyonal'noy hotovnosti studentov k pedahohycheskoy deyatel'nosti: Avto-ref. dySSERT. d-ra ped. nauk: 13.00.01. – M., 1983. – 32 s.

7. Lyashenko A. Y. Professyonal'noe stanovlenye sotsyal'noho rabotnyka (opyt systemnoho akmeolohycheskoho yssledovanyaya) : avto-ref. na soyskanye uchenoy stepeny kand. psicholoh. nauk : 19.00.13 «Psicholohyya» / Lyashenko Antonyna Yvanovna. – M., 1994. – 20 s.

8. Shmeleva N. B. Professyonal'no-lychnostnoerazvytyesotsyal'nohorabotnyka : dys. ... dokt. pedahoh. nauk / N. B. Shmeleva. – Ulyanovsk, 1997. – 251 s.

9. Mishchuk L. I Teoretyko-metodychni osnovy profesiynoyi pidhotovky sotsial'noho pedahoha u zakladakh vyshchoyi osvity [Tekst]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 / Mishchuk Lyudmyla Ivanivna. – Zaporizhzhya, 1997. – 358 s.

10. Krynyts'kyu Ye.A. Formuvannya profesiynoyi hotovnosti maybutn'oho sotsial'noho pratsivnyka do roboty z hromads'kymy orhanizatsiyamy / Ye.A.Krynyts'yyu // Zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohichni nauky. Vypusk 62. – Kherson: KhDU, 2012. – S.376-380.

Отримано редакцією 15.10.2017 р.

**УДК 378**

**Людмила Іванівна Ткаченко,**

кандидат педагогічних наук,  
викладач Прилуцького гуманітарно-  
педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка,  
e-mail: svyatoslavalit@gmail.com

### **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті автор обґрунтовує актуальність формування критичного мислення в студентів педагогічних вишів в умовах становлення громадянського суспільного простору; розглядає критичне мислення через призму компетентнісного підходу; пропонує термін «громадянське критичне мислення» як вид критичного мислення, що ґрунтується на цінностях громадянського суспільства; визначає досліджуваний феномен як важливу складову громадянської компетентності сучасного вчителя.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, громадянська компетентність, громадянське суспільство, критичне мислення, громадянське критичне мислення вчителя.*

**Постановка проблеми.** Виклики останніх років, перед якими постало українське суспільство, вимагають від вищої педагогічної освіти підготовки нової генерації освітян з активною громадянською позицією, свідомих того, що вони несуть відповідальність за майбутнє своєї країни. В умовах становлення громадянського суспільного простору вчитель покликаний бути носієм цінностей громадянського суспільства та сприяти передаванню молодшому поколінню досвіду громадянського співжиття.

Освітня політика держави, спрямована на Нову українську школу, актуалізує потребу в підготовці «нового вчителя», якому працювати на засадах компетентнісного підходу. Концептуальним орієнтиром сучасної вищої освіти стає підхід до професійної підготовки педагогічних кадрів, що передбачає набуття майбутніми фахівцями професійно та життєво важливих компетентностей. Важливо виростити вчителя вільного, успішного, який не буде покірним виконавцем, а виходитиме із принципу ефективності своєї діяльності. Він має бути здатним до критичного осмислення дійсності, готовим приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, своєю суспільною діяльністю сприяти становленню демократичного громадянського суспільства. Вирішити ці завдання можливо за умови формування критичного мислення як важливої складової громадянської компетентності майбутнього педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні десятиліття спостерігається значний інтерес теоретиків та практиків до громадянської проблематики у філософії, політології, соціології, психології, педагогіці. Пріоритетність громадянської освіти визнається, зокрема, у Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 рр., проекті Концепції

розвитку освіти до 2025 року, інших державних документах. Реалізуються освітні проекти, покликані сприяти розвитку громадянської компетентності українців (приміром, швейцарсько-український проект «Розвиток громадянської компетентності в Україні – DOCCU»); проводяться науково-практичні конференції за міжнародною участю тощо.

Питання громадянського становлення особистості порушували у своїх працях вчені І. Бех, М. Боришевський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Сухомлинська та багато інших. Історичний аспект проблеми розглядають науковці У. Кецик, І. Кучинська, О. Рацул. Значний пласт наукових досліджень стосується вивчення проблеми громадянського виховання та формування громадянської компетентності (або громадянськості) учнів загальноосвітньої школи (П. Вербицька, Н. Дерев'янка, О. Кошоп, О. Красовська, Ю. Олексін, О. Пометун, О. Роговець, інші). Заслужують на увагу публікації Н. Постригач, Л. Хомич, В. Шахрай, інших учених, які переймаються цим надважливим питанням для сучасного українського суспільства. Приміром, Н. Постригач у своїй статті пропонує розглянути структурні компоненти громадянської компетентності вчителя-європейця. Однак необхідно визнати, що формуванню громадянської компетентності студентів-освітян у вітчизняній науці не приділено достатньо уваги. Так, дотичними до цієї проблеми можна вважати дослідження О. Бабакіної, І. Сопівник, В. Плахтеєвої. Сприяють вирішенню проблеми результати наукових пошуків вітчизняного дослідника М. Михайліченка, яким здійснено компонентно-структурний аналіз поняття «громадянська компетентність майбутнього вчителя» та запропоновано умови і технологію формування цього «інтегрованого утворення особистості вчителя».

**Формулювання мети статті.** Мета статті – аргументувати важливість формування в умовах розбудови громадянського суспільства критичного мислення майбутнього фахівця та розглянути цей феномен як складову громадянської компетентності сучасного вчителя.

Автор статті вважає за необхідне анонсувати логіку свого пошуку та конкретизувати мету через визначення завдань дослідження. Важливо, спираючись на досягнення сучасної науки, схарактеризувати такі категорії, як компетентність, професійна компетентність, громадянська компетентність; пояснити сутність категорії «громадянське суспільство» через ретроспективний аналіз останнього та обґрунтувати важливість формування критичного мислення в умовах становлення громадянського суспільного простору; розглянути критичне мислення як складову громадянської компетентності фахівця освітньої галузі; аргументувати необхідність розширення поняттєвого апарату педагогіки через уведення терміна «громадянське критичне мислення вчителя».

**Виклад основного матеріалу.** Існує достатній спектр наукових досліджень, напрацювань експертних груп, документів міжнародного та державного рівня, що визначають сутність понять «компетентність», «професійна компетентність». У процесі здійснення наукової розвідки [8; 9] було з'ясовано, що теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу досліджують вітчизняні науковці І. Бех, І. Драч, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та багато інших. Значна кількість дисертацій, захищених за останні роки в Україні, стосується вивчення проблеми формування різних складових професійної компетентності фахівців. Компетентнісний підхід є сферою інтересів багатьох зарубіжних теоретиків та практиків, серед яких Дж. Равен, Дж. Боуден, М. Лейтер, А. Бермус, Р. Хайгерті та інші. Здійснений аналіз цього аспекту проблеми підводить до висновку, що дослідники та експерти визнають компетентність набутою особистісною характеристикою, яка охоплює «знання й розуміння», уміння та навички, установки, цінності, ставлення. У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти компетентність пропонується розглядати як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Звернення до проблеми компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті актуалізується проголошенням першочергових завдань для всіх ланок загальної освіти щодо необхідності формування компетентностей сучасного учня. Якщо початкова школа має розроблений Державний стандарт (упроваджений 2012 року) на засадах компетентнісного підходу, то педагогічні виші в очікуванні нових стандартів, що окреслять вимоги до результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів та визначають перелік компетентностей випускника. У проекті вже нового Стандарту початкової освіти, анонсований профільним міністерством, пропонується формувати наскрізні вміння, до яких належить і критичне мислення. Потрібно наголосити на тому, що в цьому

документі фактично через усі освітні галузі проходять як загальні цілі такі складові: критичне мислення, критичний аналіз, критичне оцінювання інформації. Тому, щоб працювати на засадах компетентнісного підходу і формувати в учнів критичне мислення, сучасний учитель має сам володіти цією здатністю. Це дозволить йому орієнтуватися в безмежному інформаційному просторі, конструювати за власною моделлю педагогічний процес; сприятиме знаходженню оптимальних шляхів вирішення професійних завдань, переосмисленню педагогічної практики та вирішенню проблеми адаптації до умов професійної діяльності, що постійно змінюються. Критичність майбутнього фахівця по відношенню до власних особистісних та професійних якостей сприятиме розумінню важливості саморозвитку протягом усього періоду життєдіяльності.

У статті [8] автор доводить, що критичне мислення є однією зі складових професійної компетентності вчителя. Коротко про результати аналізу окремих джерел далі. Зокрема, у книзі «Ключові компетентності» наголошується, що в сучасних умовах інформаційного суспільства завданням системи освіти є формування критичного мислення і навичок самостійного пошуку та використання інформації. У праці «Компетентність у сучасному суспільстві» зарубіжного дослідника Дж. Равена вказано, що компетентність охоплює багато компонентів, серед яких виділяємо ознаки критичного мислення (готовність і здатність навчатися самостійно, самостійність мислення, готовність вирішувати складні завдання, здатність приймати самостійні рішення) та власне критичне мислення. Аналіз доповіді Європейської Комісії щодо програми «Освіта та підготовка 2010» дозволив виділити характеристики критичного мислення серед компетентностей учителів.

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» висвітлено, зокрема, результати досліджень зарубіжних фахівців, що вказують на критичне мислення як невід'ємне явище компетентнісного підходу. У переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» також знаходимо характеристики, що є ознаками особистості, здатної до критичного мислення [3, с. 85–89]. Отож, аналіз різних джерел дозволяє стверджувати, що критичне мислення визнається важливою складовою компетентності, зокрема професійної компетентності вчителя.

Професійна компетентність фахівця-освітянина поєднує професійні та особистісні складові, необхідні для ефективного здійснення педагогічної діяльності. Вона є складним інтегративним та динамічним утворенням, змістове наповнення якого залежить від певних чинників, серед яких – зміни, що відбуваються в суспільстві. Тому становлення громадянського простору в Україні актуалізувало важливість формування громадянської компетентності майбутнього педагога.

Вітчизняний дослідник М. Михайліченко доходить висновку, що громадянська компетентність є інтегративним утворенням, складником професійної компетентності фахівця, «...загальною категорією, що уособлює розвиток громадянськості як особистісної якості, яка визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання завдань громадянської освіти в процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей» [4, с. 10–11]. Продовжуючи думку щодо громадянськості як визначальної характеристики особистості, що володіє вказаною компетентністю, треба зазначити, що її розглядають як «здатність людини реалізовувати свої права та свободи, поважати права й свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки й вибір» [3, с. 66]. Важливими складниками громадянськості є поінформованість людини з питань розвитку демократії, вироблення вмінь і навичок, необхідних для компетентної участі в громадському житті країни, «критичне та конструктивно творче ставлення до соціального середовища» [там само].

Громадянська компетентність є результатом громадянської освіти, зміст якої утворюють: знання про норми і цінності, сутність громадянського суспільства; уміння ефективно взаємодіяти з різними інституціями; уміння вирішувати конфлікти; уміння застосовувати моделі поведінки, що дозволяють співіснувати на засадах толерантності та поваги до інших; здатність проявляти громадянську активність у межах місцевої громади, регіону, держави; уміння критично сприймати та переробляти інформацію (тобто критичне мислення), приймати рішення з урахуванням норм і цінностей демократичного суспільства тощо (за джерелом [1]). Ще одним блоком у змісті громадянської освіти, окрім знань та умінь, є громадянські цінності, серед яких важливо виділити

такі: визнання особистості як абсолютної цінності, свобода, толерантність, почуття власної гідності, активна громадянська позиція, громадянська відповідальність тощо.

Отож, з'ясувавши, що критичне мислення є складовою громадянської компетентності вчителя, розглянемо такий взаємопов'язаний ряд: громадянське суспільство, громадянські цінності, громадянська компетентність учителя, громадянське критичне мислення.

Щоб довести важливість критичного мислення для функціонування громадянського суспільства, дозволимо собі вийти за межі педагогіки та звернутися до напрацювань в інших сферах науки. У монографії вітчизняна дослідниця проблем суспільної моралі М. Рогожа показує, як зароджувалися основи громадянського суспільства. Вона зазначає, що в добу раннього модерну з'являється соціальний простір, утворений «осередками самоорганізації громадян» [7, с. 75]. Взаємодія громадян у різних сферах життєдіяльності сприяла напрацюванню порозуміння і «... стимулювала появу особливої, громадянської сфери, що передбачала різноманітні обговорення поточних завдань взаємодії, актуальних для всіх і для кожного». Ця сфера «... утворювалась на основі й одночасно над і поза економікою, політикою, релігією» [7, с. 73]. «Публічна сфера як простір обговорень членами суспільства актуальних питань життя соціуму окреслює рамки нового суспільства й у своєму функціонуванні якраз зумовлює його громадянський характер. Спільне життя не є і не може бути тотальною покорою владі, некритичним сприйняттям її наказів» [7, с. 75]. Не можна не погодитися з науковцем, яка підводить нас до того, що надзвичайно важливим інструментом функціонування публічної сфери є формування суспільної думки, що ґрунтується «на розумності й критичності мислення» [7, с. 84].

Засновник теорії критичного раціоналізму К. Поппер, розглядаючи філософський аспект критичного мислення, показує зв'язок між виникненням відкритого суспільства та формуванням і розвитком критичного мислення. Для закритого (племінного) суспільства характерним є те, що людина повністю приймає мораль соціуму, в якому перебуває. Вона майже ніколи не потрапляє в ситуації, що вимагають сумніву та альтернативи вибору, самостійності у прийнятті рішень. У відкритому ж суспільстві особистість приймає власні рішення, за які має нести відповідальність [6, с. 217]. Тому демократичне громадянське суспільство не може функціонувати без опори на критичне мислення його громадян.

Вітчизняний дослідник критичного мислення О. Тягло в статті «Як розбудувати громадянську освіту в Україні?» розмірковує над поняттям критичного мислення як суттєвого елементу демократичного суспільства. Він констатує, що типовими є ситуації інтенсивних впливів на сучасну людину, часто з метою маніпулювання її поглядами та діями. Тому в «період демократичного транзиту» особливо актуальним стає питання формування в молодих громадян критичного стилю мислення. Критичне мислення, на думку автора статті, набуває особливого значення та поширення саме в країнах, що обрали демократичний шлях розвитку, воно є «не тільки наслідком демократизації, а й важливим чинником її формування».

Проведене дослідження феномену критичного мислення [9] дозволило нам зробити такі висновки. Критичне мислення як інтегративна професійна якість учителя є самостійним неупередженим мисленням, що виявляється у здатності розв'язувати професійні критичні ситуації через пошук альтернатив та перегляд стереотипів. Критичне мислення є морально-регулятивним засобом діяльності та сприяє професійному самовдосконаленню фахівця через педагогічну рефлексію. Слово «критика» у перекладі з грецької означає розбір (аналіз) із метою дати оцінку; дослідження, наукова перевірка достовірності чогось. Власне термін «критичне», що використовується у досліджуваній категорії, також передбачає наявність оцінної складової. Результатом критичного мислення є продукт аналітично-оцінювальної діяльності, спрямованої на з'ясування істини та відбувається за участі моральної складової. Остання є певним регулятором у процесі критичної діяльності, що вказує на морально-регулятивну функцію критичного мислення (на цьому наголошують зарубіжні дослідники Р. Джонсон, Р. Енніс, Д. Клустер, Г. Ліндсей, Р. Пауль, К. Поппер, Д. Рассел, Р. Томпсон, Е. Тоффлер, К. Халл, Д. Халперн, Дж. Чаффа, інші). Науковці визнають, що рівень критичності визначається загально особистісними якостями, установками, переконаннями, соціальною відповідальністю індивіда.

Механізм здійснення критичного мислення передбачає аналіз, оцінювання та відсіювання того, що не відповідає певним критеріям. Тому необхідно визнати, що не може бути об'єктивного оцінювання без певного критерію (критеріїв). Саме цінності, що сповідує людина, задають критерії

оцінки. Вітчизняна дослідниця критичного мислення О. Белкіна-Ковальчук у своїй дисертації наголошує: «Оцінка тих чи інших суджень, дій, політичних орієнтацій, вчинків людей тощо вимагає не тільки раціонального аналізу, але й пов'язана з категоріями добра і зла, з поняттями порядності чи підлості, справедливості чи несправедливості, гуманізму, прав людини тощо». Український науковець Л. Києнко-Романюк розглядає критичне мислення як таке, «що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й – позицію, духовну наповненість особистості»; характеризується громадянською позицією, що спирається на загальнолюдські цінності демократії та толерантності [2, с. 145]. Таке мислення вона називає «моральним критичним мисленням». Погоджуючись частково з таким підходом, хочеться дещо уточнити цю позицію і запропонувати власне бачення.

Звернемося до праці вітчизняного науковця Ю. Орлова «Еволюція моралі: синергетичне бачення». Дослідник зазначає: «... мораль є динамічним явищем. Норми моралі виникають і зникають як зразки типової поведінки у типових ситуаціях, результат соціального досвіду на певних відрізках суспільної історії... На місце норм, що зникли, будучи «відбракованими» природним соціальним відбором, приходять інші норми, які можуть кардинально відрізнятись від попередніх. Те, що раніше вважалося зразковим, може стати аморальним і навпаки» [5, с. 117].

У згаданій вище праці наголошується також на ролі критичного мислення в еволюції суспільної моралі. У період «осьового часу», коли відбувається заміна міфологічного світогляду світоглядом філософським, соціум зазнає переходу до якісно нового стану, коли людське життя набуває вищого, аксіологічного сенсу. Людина перетворюється з об'єкта соціальної еволюції на її суб'єкта. Відповідно, зазнає змін і суспільна мораль. «Раніше поведінку людини визначало виключно міфологічне мислення, що ґрунтувалося на страхів перед богами та на безумовному дотриманні багатьох заборон (табу). Тепер людина почала розмірковувати критично... Вона стала суб'єктом індивідуального морального вибору, який здійснювала, виходячи з етичних понять добра і зла, справедливості й несправедливості. На основі критичного мислення виникає незнаний до цього часу феномен – сумління як регулятор індивідуальної поведінки. ... Пізніше, з розвитком когнітивної складності індивідуальної та суспільної свідомості, формуються більш складні етичні поняття – честі, порядності, суспільного боргу, відповідальності, любові до іншої людини» [5, с. 127–128].

У продовження думки щодо еволюції моралі звернемося до роздумів відомого філософа Е. Тоффлера, який у другій половині ХХ століття констатував, що «обіг» цінностей у сучасному світі відбувається швидше, ніж будь-коли в історії. У минулі часи людина, що виросла в певному суспільстві, могла очікувати, що суспільна система цінностей залишиться незмінною протягом її життя. Гарантувати таке зараз неможливо. Яким би не був зміст цінностей, що з'являються на зміну цінностям індустріальної ери, вони мають тимчасовий характер, на відміну від цінностей минулих часів. Їх багатоманітність не дає можливості суспільству дійти згоди стосовно стандартів поведінки, мови, манер тощо [10, с. 330].

Отже, мораль не є чимось усталеним у відкритому суспільстві, якому притаманні швидкоплинні зміни, де в умовах полікультурності, плюралізму думок частіше спостерігається розходження в тому, що є «добре» і що є «погано». З огляду на мобільність сучасної людини значно зростає ймовірність зіткнення її з іншими культурами, іншими поглядами, іншими системами цінностей. Тому, повертаючись до умовиводів щодо оцінювальної функції критичного мислення, маємо визнати, що процес повноцінного ефективного критичного мислення можливий лише за умови залучення ціннісних складових. Ціннісні орієнтації детермінують поведінку та регулюють професійну діяльність майбутнього вчителя. Тому саме громадянські цінності, за якими живе демократичне громадянське суспільство, мають стати регулятором діяльності (зокрема й мисленнєвої) сучасного освітянина. Отже, пропонується як різновид критичного мислення – громадянське критичне мислення, що дозволить майбутньому фахівцю здійснювати педагогічну діяльність на засадах гуманізації, толерантності та визнанні автономності іншої особистості; сприятиме об'єктивному оцінюванню тих процесів, що відбуваються в країні та світі, у власному життєвому просторі людини; спонукатиме молоду людину зайняти активну та відповідальну позицію щодо участі в державотворчих процесах та демократичних перетвореннях.

Декілька конкретних пропозицій щодо формування громадянського критичного мислення як складової громадянської компетентності майбутнього вчителя. У педагогічному процесі вищу доцільно проводити круглі столи, метою яких є обговорення проблем сучасної освіти (зокрема критичний аналіз документів, що регламентують діяльність освітньої галузі); дискусії з питань

впливу мас-медіа на формування сучасної людини. Ефективними можуть бути метод аналізу соціальних ситуацій морально-етичного спрямування, критичний аналіз сучасного культурно-політичного стану суспільства як важливого чинника становлення особистості, моделювання наслідків прийняття невважених рішень владою різного рівня тощо. Окрім того, студенти можуть бути залучені до волонтерської діяльності. Цей вид соціальної активності сприяє формуванню громадянської свідомості, прояву самостійності, виробленню власного погляду на суспільні явища, вияву відповідальної позиції громадянина, формуванню ціннісних орієнтирів, спрямованих на гуманізм, соціальне партнерство та толерантність.

Дієвими можуть бути громадські проекти, що дозволять студентам долучитися до вирішення проблем місцевої громади, спонукатимуть молодь до активності, сприятимуть удосконаленню навичок співжиття. У реалізації проектів важливими для майбутніх учителів є співпраця із місцевою громадою та інформування місцевої влади про результати своєї роботи. Проектна діяльність передбачає вирішення гуманітарних проблем шляхом організації різноманітних добродійних акцій, звернення із офіційною петицією до місцевих органів виконавчої влади, публікації пропозицій у засобах масової інформації, виступів на радіо чи телебаченні, співпраці з громадськими організаціями. Такі методи формування громадянської компетентності є досить ефективними, оскільки виводять студентів за межі особистого простору, долучають майбутніх учителів до участі у громадських утвореннях, сприяють вияву ініціативи, забезпечують розширення позитивного соціокультурного досвіду майбутнього освітянина.

**Висновки.** Проведене дослідження виявило зростання вимог до особистості сучасного вчителя, що спричинено реформуванням української школи, орієнтацією на компетентнісний підхід в освіті, становленням громадянського суспільства та інтеграцією України в європейський гуманітарний простір. Такий стан речей актуалізує необхідність змін у вищій педагогічній освіті. Тому в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки освітян важливим, на думку автора, є формування громадянського критичного мислення вчителя, яке ґрунтується на цінностях громадянського суспільства, зокрема таких: повага до прав людини та визнання свободи особистості як абсолютної цінності; визнання рівності можливостей, здатності жити разом; активна громадянська позиція, толерантність.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Громадянська освіта: теорія і методика навчання : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Т. Асламова, Т. Бакка та ін.]. – Київ : ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
2. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Анатоліївна Києнко-Романюк ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2007. – 235 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук] – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Микола Васильович Михайліченко ; Кіровоград, 2007. – 20 с.
5. Орлов Ю. Ю. Еволюція моралі: синергетичне бачення (част. I. Людина: від об'єкта до суб'єкта соціальної еволюції) / Ю. Ю. Орлов // Філософські та методологічні проблеми права. – Київ. – № 1/2, 2013. – С. 113–129.
6. Поппер К. Открытое общество и его враги : пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.
7. Рогожа М. М. Соціальна мораль: колізії мінімалізму : монографія / М. М. Рогожа; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : ПАРАПАН, 2009. – 216 с.
8. Ткаченко Л. І. До проблеми аналізу критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в контексті компетентнісного підходу / Л. І. Ткаченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 42–49.
9. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Іванівна Ткаченко ; Ніжин, 2015. – 278 с.
10. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер; пер. с англ. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.

**Людмила Ивановна Ткаченко,**  
кандидат педагогических наук,  
преподаватель Прилуцкого гуманитарно-  
педагогического колледжа им. И. Я. Франк,  
e-mail: svyatoslavalit@gmail.com

### **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*В статье автор обосновывает актуальность формирования критического мышления у студентов педагогических вузов в условиях становления гражданского общественного пространства; рассматривает критическое мышление через призму компетентностного подхода; предлагает понятие «гражданское критическое мышление» как вид критического мышления, основанный на ценностях гражданского общества; определяет исследуемый феномен как важную составляющую гражданской компетентности современного учителя.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, гражданская компетентность, гражданское общество, критическое мышление, гражданское критическое мышление учителя.*

**Lyudmyla Tkachenko,**  
Ph. D., Lecturer of Pryluky Humanitarian  
Pedagogical College named after. I. Franko,  
e-mail: svyatoslavalit@gmail.com

### **CRITICAL THINKING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE CIVIC COMPETENCE OF THE INTENDING TEACHER**

**Introduction.** Ukrainian society has faced lots of challenges within recent years. This aroused a need to require higher pedagogical education to prepare a new generation of educators with an active civic stand, who regard consciously their responsibility for the future of their country and can critically interpret reality.

**Purpose.** The purpose of the article is to substantiate the importance of shaping the critical thinking of a modern teacher as a component of his/her civic competence in the context of the civil society development.

**Methods.** The author solve the tasks of the academic research by means of analysis, synthesis, analogy and a certain system of reasoning

**Results.** Based on the analysis of the scientific sources, the author has provided insights into such categories as competence, professional competence, civic competence; substantiated the importance of forming critical thinking of a teacher in the context of the civil society formation; considered critical thinking within the framework of the competency-based approach; justified the need for the introduction of the term «civil critical thinking of a teacher»; provided specific recommendations regarding the formation of this type of critical thinking.

**Originality.** The researcher considered critical thinking as an important component of the teacher's civic competence, expanded the categorical apparatus of pedagogy by the introduction of the term «civic critical thinking of a teacher».

**Conclusion.** The formation of the civil space in Ukraine actualized the importance of forming the civic competence of the educational specialists. Critical thinking is an important component of the teacher's competence. Since the main function of the process of critical thinking forming is the evaluative one, the effectiveness of this process could be guided by the values of a democratic civil society.

**Key words:** competency-based approach, teacher's professional competence, civic competence, critical thinking, civil critical thinking

#### **References**

1. Hromadianska osvita: teoriia i metodyka navchannia : posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / [T. Aslamova, T. Bakka ta in.]. – Kyiv : ETNA-1, 2008. – p. 174.
2. Kyienko-Romaniuk L. A. Rozvytok krytychnoho myslennia studentskoi molodi yak zahalnopedahohichna problema: dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Larysa Anatoliivna Kyienko-Romaniuk ; In-t vyshchoi osvity APN Ukrainy. – K., 2007. – p. 235.
3. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy / [pid zah. red. O. V. Ovcharuk] – K.: K.I.S., 2004. – p. 112.
4. Mykhailichenko M.V. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv predmetiv humanitarnoho tsyklu : avtoref. dys . kand. ped. nauk: 13.00.04 / Mykola Vasylovych Mykhailichenko ; Kirovohrad, 2007. – p. 20.



5. Orlov Yu. Yu. Evoliutsiia morali: synerhetychne bachennia (chast. I. Liudyna: vid obiekta do subiekta sotsialnoi evoliutsii) / Yu. Yu. Orlov // Filosofski ta metodolohichni problemy prava. – Kyiv. – # 1/2, 2013. p. 113 – 129.
6. Popper K. Otkritoe obshchestvo i eho vrahі : per. s anhl. pod red. V. N. Sadovskoho. – M. : Feniks, Mezhdunarodnii fond «Kulturnaia initsiativa», 1992. – p. 448.
7. Rohozha M.M. Sotsialna moral: kolizii minimalizmu : monohrafiia / M. M. Rohozha; Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. - K. : PARAPAN, 2009. – p. 216.
8. Tkachenko L. I. Do problemy analizu krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkholu / L. I. Tkachenko // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychyny / [red. kol. : Pobirchenko N. S. (hol. red.) ta in.]. – Uman : PP Zhovtyi O.O., 2011. – Vyp. 4. – Ch. 2. – p. 42 – 49.
9. Tkachenko L. I. Formuvannia krytychnoho myslennia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Liudmyla Ivanivna Tkachenko ; Nizhyn, 2015. – p. 278.
10. Toffler E. Shok budushcheho / Elvyn Toffler; per. s anhl. – M. : ACT, 2002. – p. 557.

Отримано редакцією 13.09.2017 р.

## УДК 378.141.21

### **Микола Борисович Коломієць,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: nbk67@i.ua

### **Роман Федорович Мирний,**

магістрант Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: nbk67@i.ua

## **ВСТУПНА КАМПАНІЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА**

*У статті розкрито сутність поняття «вступна кампанія закладу вищої освіти», виокремлено обов'язкові структурні елементи зазначеної системи та їх функції, обґрунтовано наявні внутрішні зв'язки між компонентами системи.*

*Ключові слова: вступна кампанія, прийом до закладу вищої освіти, структура вступної кампанії.*

**Постановка проблеми.** Розширення прав і академічних свобод закладів вищої освіти, передбачених Законом України «Про освіту», підвищує їхню відповідальність за результати діяльності. На сучасному етапі всі організації розглядаються як відкриті системи, тобто такі, внутрішні елементи яких взаємодіють не лише між собою, але й із зовнішнім середовищем [1]. Відкрита система, якою є і заклад вищої освіти (далі – ЗВО), має певні властивості, а саме: цілісність, перспективність, незалежність, спеціалізованість, перетворення вхідних елементів у вихідні, централізація, зростання, циклічність розвитку, непередбачуваність причин можливих збурень тощо. Відкрита система має вхід та вихід. Результативність діяльності будь-якої відкритої системи залежить, з-поміж інших факторів, і від якості вхідних ресурсів. У структурі діяльності ЗВО такими вхідними ресурсами є вступники, їх рівень підготовленості до навчання в конкретному закладі за конкретною освітньою програмою. Якщо у системі загальної середньої освіти відбір претендентів на навчання майже відсутній, оскільки загальна середня освіта є обов'язковою і гарантована державою, то у сфері професійної освіти ситуація інша. Прийом на навчання до закладів вищої освіти здійснюється на конкурсній основі чи за результатами зовнішнього незалежного оцінювання або вступних іспитів [2]. Тому якісна організація і проведення вступної кампанії може суттєво впливати на якість вхідних ресурсів. У зв'язку з означеним виникає необхідність аналізу організації вступної

кампанії до ЗВО з огляду на досягнення максимальних результатів прийому у відповідності до нормативно-правової бази.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел щодо проблеми організації прийому до вищих навчальних закладів дає підстави для висновку про недостатню розробленість означуваної проблеми. Дослідники найчастіше аналізують особливості побудови рекламних кампаній ЗВО [3; 4] або аналізують особливості маркетингової діяльності освітніх закладів у сучасних умовах [5; 6]. Так, В. Сиченко приходять до висновку, що дослідники, в основному, сходяться на думці про присутність ЗВО одночасно на двох пов'язаних і взаємозалежних ринках – ринку освітніх продуктів і послуг та ринку праці – проте вищий навчальний заклад має один продукт, з яким він виходить на обидва ринки [5]. С. Семенюк зазначає, що сьогодні заклади освіти все більше уваги приділяють формуванню стратегії і тактики комунікаційної діяльності. Професійний і добре продуманий підхід щодо просування освітніх послуг до споживача, формування планів комунікаційної діяльності, ефективна організація рекламної діяльності – основні чинники успішного розвитку ЗВО [4]. На думку О. Телетова, значну увагу до рекламної діяльності викликано тим, що нині ринок освітніх послуг переживає нестачу абітурієнтів (це пов'язано із спадом народжуваності в 90-ті рр. XX ст. та збільшенням кількості університетів) і для виживання, а тим більше активного розвитку, ЗВО мають використовувати новітні методи та засоби. Одним із таких є використання концепції маркетингу взагалі і рекламних кампаній освітніх послуг зокрема. Формування маркетингового комплексу для навчальних закладів – запорука успіху ВНЗ на ринку освіти [4]. Окрім того, останніми роками спостерігається тенденція до зниження рівня загальноосвітньої підготовки абітурієнтів, їхня мотивація до успішного навчання [7]. Але категорія «вступна кампанія», на наш погляд, яка містить у собі рекламну кампанію, є більш вузькою у відповідності до маркетингового комплексу ЗВО.

**Формулювання мети статті.** Організація вступної кампанії є обов'язковим елементом управлінської діяльності закладу, тому виникає необхідність з'ясувати сутність даної категорії, її структуру та особливості функціонування у сучасній системі вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Академічний тлумачний словник української мови визначає термін «кампанія» як «...сукупність заходів для здійснення в певний період якого-небудь важливого громадсько-політичного або господарчого завдання» [8].

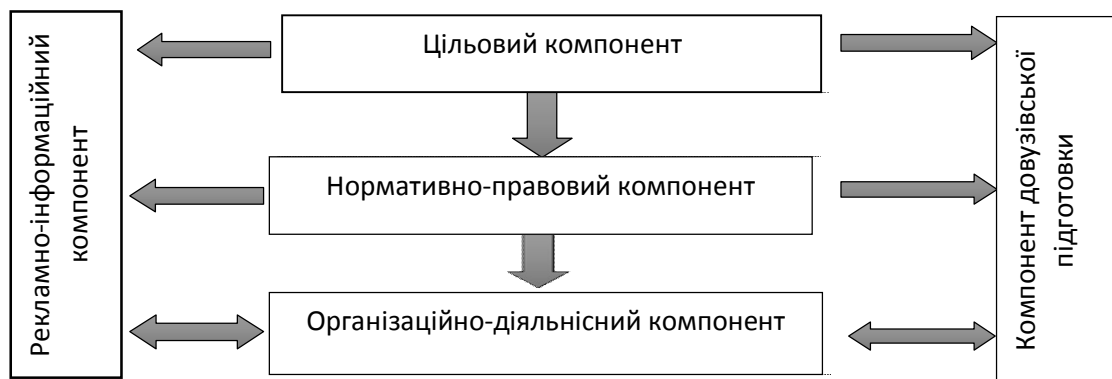
Вступна кампанія до ЗВО – це система цілеспрямованих заходів, спрямована на допомогу молоді в реалізації її права на здобуття вищої освіти та забезпечення закладу абітурієнтами з високим ступенем готовності до навчальної діяльності.

Розуміючи вступну кампанію як систему заходів звернемося до тлумачення поняття «система». Термін «система», що використовується у сучасній науці, має багато визначень і змістових нюансів. Розглянемо деякі з них. Так, Національний стандарт системи управління якістю ДСТУ ISO 9000:2007, що відповідає міжнародному стандарту ISO 9000:2005 Quality management systems Fundamentals and vocabulary визначає систему як «Сукупність взаємопов'язаних або взаємодіючих елементів» [9, с. 7]. Філософський енциклопедичний словник визначає систему як «...сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами внутрішню форму, або структуру системи» [10, с. 583].

Енциклопедичний словник із державного управління визначає, що «система – сукупність елементів, що характеризується структурою, зв'язками та функціями, які забезпечують цілеспрямований розвиток. ... У найбільш загальному вигляді система – це об'єднана сукупність закономірно пов'язаних один із одним елементів. Для системи характерні кілька важливих ознак. По-перше, це сукупність елементів. По-друге, елементи поєднані один з одним зв'язками, які більш міцні порівняно зі зв'язками цих елементів з об'єктами навколишнього середовища. По-третє, вона характеризується організацією, яка відрізняє її від навколишнього середовища з його високою ентропією. По-четверте, для системи характерні інтегровані властивості, які не збігаються з властивостями суми елементів, а також відрізняються від властивостей окремих елементів» [11, с. 641].

Отже, під системою можемо розуміти сукупність взаємозв'язаних, взаємозумовлених елементів, що створюють властивість, яка може суттєво відрізнитися від властивостей її компонентів. Структурну схему вступної кампанії як системи зображено на мал. 1.

Проаналізуємо структуру системи «Вступна кампанія ЗВО». Структурою системи називають наявні між компонентами зв'язки, що визначають їхню залежність та ієрархію в середині системи.



Мал. 1. Вступна кампанія як система.

Структура – це множина частин або форм, які знаходяться у взаємодії та специфічному порядку, необхідному для реалізації певних функцій. Функція є первинною щодо структури і визначає останню.

Структура системи – одна з основних категорій системного аналізу, що характеризує стійку впорядкованість у просторі і часі елементів системи та їх зв'язків.

Структура – стійке відображення взаємних відносин елементів цілісного об'єкта. Вихідними поняттями в аналізі структури об'єкта є поняття форми і змісту. На підставі сучасних поглядів можемо зазначити, що форма – це структура змісту.

Під структурою систем розуміють їхню стійку впорядкованість і зв'язки між елементами та підсистемами. Структура відтворює найсуттєвіші зв'язки між елементами та підсистемами, що мало змінюються під час змін у системі та забезпечують існування як системи, так і найважливіших її властивостей. Для визначення структури системи необхідно провести її послідовну декомпозицію, тобто виокремити в ній підсистеми всіх рівнів, доступні для аналізу, їхні елементи, котрі відповідно до завдань дослідження не поділяються на складові частини. Завдяки ієрархічності структура складних систем може бути подана через структуру їх частин – від підсистем до елементів.

Структура системи може характеризуватись типами зв'язків, які в ній переважають. Найпростішими зв'язками є паралельні та послідовні. Проаналізуємо вступну кампанію з точки зору її компонентів та зв'язків між ними.

Вихідним компонентом даної системи є цільовий, оскільки саме мета визначає всі подальші дії, спрямовані на її досягнення. Тому визначені ЗВО цілі безпосередньо впливають на функції всіх компонентів системи. До цілей вступної кампанії належать:

- забезпечення права громадян України на здобуття вищої освіти, вільний вибір місця навчання тощо;
- забезпечення вимог законодавства щодо рівності і прозорості вступу до ЗВО;
- залучення кращих випускників закладів загальної середньої освіти до вступу на спеціальності закладу вищої освіти.

Для виконання першої цілі навчальному закладу необхідно забезпечити інформованість майбутніх абітурієнтів про заклад, його спеціальності та спеціалізації, умови вступу та навчання, можливості для позанавчальної діяльності тощо. Це досягається організацією рекламної кампанії, актуальним наповненням сайту закладу, сторінок у соціальних мережах, участю у спеціалізованих регіональних та всеукраїнських виставках. Друга ціль передбачає таку організацію роботи із вступниками, яка б забезпечила рівність вступників і прозорість проведення всіх регламентних процедур і прийняття рішень. Це досягається розробкою відповідних положень про структурні підрозділи приймальної комісії, дотриманням норм законодавства під час прийняття і оприлюднення рішень тощо. Таким чином прослідковується тісний зв'язок між цільовим і нормативно-правовим, організаційно-діяльним та рекламно-інформаційними компонентами (Мал. 1.). Третя ціль визначає роботу з допрофесійної підготовки молоді, організацію підготовчих курсів, організації в структурі

ЗВО ліцеїв, колегіумів для ефективної профорієнтаційної і профконсультаційної роботи.

Нормативно-правовий компонент вступної кампанії складається охоплює Закони України, постанови Кабінету Міністрів України, нормативні акти центрального органу управління освітою тощо. Так, до найважливіших нормативних актів належать: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про запобігання корупції»; Умови прийому до ВНЗ, Положення про єдину державну електронну базу з питань освіти тощо. Особливої уваги потребує розроблення власних нормативних документів: Правил прийому до ЗВО, Положення про приймальну комісію, Положення про апеляційну комісію, план роботи приймальної комісії, накази про призначення відповідального секретаря приймальної комісії, створення приймальної, апеляційної, екзаменаційних, атестаційних комісій. Вимоги зазначених нормативних актів є тим фундаментом, на якому будується діяльність таких компонентів як організаційно-діяльнісного, рекламно-інформаційного та довузівської підготовки.

Організаційно-діяльнісний компонент вступної кампанії передбачає організацію роботи приймальної та відбіркових комісій, екзаменаційних і фахових атестаційних комісій, технічних служб, для забезпечення злагодженої роботи в період подання абітурієнтами заяв для вступу до ЗВО. Роботу з підготовки і проведення вступної кампанії умовно можна поділити на два періоди – підготовчий і завершальний. У процесі підготовчого періоду, який починається з початком навчального року і завершується початком прийому заяв від вступників необхідно:

- на підставі наказів ректора університету створити структурні підрозділи приймальної комісії: приймальну та апеляційну комісії, відбіркові, екзаменаційні, атестаційні комісії, персональний склад яких має відповідати Положенню про приймальну комісію ВНЗ;
- розробити графік проведення засідань приймальної комісії;
- організувати роботу з розроблення, виготовлення та зберігання екзаменаційних матеріалів;
- організувати навчання технічних секретарів та операторів ЄДЕБО (Правила прийому до ЗВО, методика оформлення особових справ, методика прийому документів від пільгових категорій вступників, правила проведення вступних випробувань тощо);
- забезпечити проведення робочих засідань приймальної та відбіркових комісій;
- підтримувати в актуальному стані інформацію приймальної комісії на офіційному веб-сайті університету (ліцензії, перелік спеціальностей, перелік сертифікатів та вступних іспитів, перелік документів необхідних для вступу, обсяги державного замовлення, розклади вступних випробувань, програми вступних іспитів тощо);
- ознайомлювати членів приймальної комісії з нормативними актами МОН України щодо організації вступної кампанії;
- розробити та вчасно оприлюднити розклад вступних випробувань за всіма освітніми ступенями;
- верифікувати в ЄДЕБО Правила прийому до ЗВО, розмістити конкурсні пропозиції тощо;
- заслуховувати на засіданнях приймальної комісії результати профорієнтаційної та рекламно-агітаційної роботи ЗВО, ефективність діяльності з допрофесійної підготовки.

Завершальний період вступної кампанії передбачає безпосередньо організацію прийому електронних та паперових заяв абітурієнтів, проведення конкурсного відбору та зарахування на навчання за відповідними спеціальностями та джерелами фінансування. Для цього необхідно:

- організувати роботу технічних секретарів відбіркових комісій та операторів ЄДЕБО, забезпечити їх приміщеннями, оргтехнікою тощо;
- організувати роботу екзаменаційних та фахових атестаційних комісій для проведення вступних випробувань, співбесід відповідно до розкладу;
- проводити засідання приймальної комісії відповідно до затвердженого графіка, оприлюднювати її рішення відповідно до чинного законодавства;
- аналізувати стан подання заяв на спеціальності університету, забезпечити оперативне інформування органів управління освітою про результати вступної кампанії;
- забезпечити відкритість та прозорість роботи з прийому вступних випробувань, прийняття рішень про зарахування пільгових категорій, осіб, які мають право на першочергове зарахування.

Отже, організаційно-діяльнісний компонент має тісні зв'язки з нормативно-правовим компонентом, оскільки діяльність під час вступної кампанії організовується з оперттям на законодавчі та нормативні документи.

Рекламно-інформаційний компонент вступної кампанії виконує двояке завдання. На думку

О. Телетова, «...метою рекламної діяльності ВНЗ у цілому є створення та поширення всередині колективу та серед широкої громадськості всебічної інформації про його діяльність та формування відповідного позитивного іміджу ВНЗ як навчального, наукового та культурного центру. Результатом такої діяльності мають стати підвищений інтерес до ВНЗ з боку абітурієнтів і відповідно збільшення набору студентів» [3, с. 55]. Проте часто рекламні заходи потребують значних коштів і в умовах обмежених фінансових можливостей проводяться недостатньо ефективно. Тому рекламно-інформаційний компонент, окрім спеціально організованої рекламної кампанії, передбачає таку обов'язкову діяльність:

- розміщення та утримання в актуальному стані інформації для абітурієнтів на офіційному сайті навчального закладу (Правила прийому, ліцензії, оголошення про прийом, розклади вступних випробувань, програми вступних іспитів, обсяги державного замовлення, вартість навчання, рішення приймальної комісії тощо);
- створення сторінок факультетів в соціальних мережах;
- розповсюдження інформації в закладах освіти через співпрацю з органами управління освітою регіону та України;
- участь у культурно-мистецьких і спортивних заходах в регіоні з метою популяризації закладу вищої освіти;

Отже, рекламно-інформаційний компонент залежить від нормативно-правового, оскільки останній визначає зміст розповсюджуваної інформації, її особливості. Із організаційно-діяльнісним компонентом він пов'язаний деякими спільними задачами (підтримка і оновлення інформації на веб-сайті), аналізом результативності рекламної і профорієнтаційної роботи на засіданнях приймальної комісії.

Компонент допрофесійної підготовки передбачає цілеспрямовану підготовку випускників загальноосвітніх і професійних навчальних закладів до вступу на певні спеціальності університету. Допрофесійна підготовка може здійснюватися як підготовка до складання ЗНО, підготовчі курси з предметів, визначених Умовами прийому як такі, за які нараховуються додаткові бали, Всеукраїнська олімпіада з предметів ЗНО: біологія, математика, фізика тощо. Допрофесійна підготовка може здійснюватися шляхом приєднання у склад ЗВО ліцеїв, колегіумів, професійних ліцеїв, ЗВО I-II рівня акредитації. Функціонування досліджуваного компонента опирається на існуючі нормативні акти і забезпечує виконання важливої цілі – покращення якості абітурієнтів за рахунок додаткової підготовки і підвищення рівня мотивації вибору професії. Тому очевидним є зв'язок компонента довузівської підготовки з цільовим і нормативно-правовим компонентами. Оскільки організація діяльності з довузівської підготовки відбувається у тісній взаємодії з приймальною комісією ЗВО, то прослідковується взаємозв'язок з організаційно-діяльнісним компонентом.

**Висновки.** На підставі проведеного аналізу встановлено, що вступна кампанія вищого навчального закладу є обов'язковим складником діяльності освітньої організації, що передбачено законодавчими і нормативними документами. Її можна визначити як систему взаємозв'язаних і взаємозумовлених компонентів (цільового, нормативно-правового, організаційно-діялісного, рекламно-інформаційного, довузівської підготовки), спрямовану на допомогу молоді в реалізації її права на здобуття вищої освіти і забезпечення закладу вищої освіти мотивованими та підготовленими до навчання майбутніми студентами. Для ефективного управління охарактеризованою системою необхідно забезпечити наявність усіх визначених зв'язків між компонентами та виконання компонентами своїх функцій. Подальшого дослідження потребує нормативно-правове забезпечення вступної кампанії, особливо якості розроблення внутрішніх нормативних актів і вплив зовнішніх факторів на успішність функціонування досліджуваної системи.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Кравченко В. О. Основи менеджменту : навчальний посібник / В. О. Кравченко. – Одеса : Атлант, 2012. – 211 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» (із змінами та доповненнями) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
3. Телетов О. С. Рекламна діяльність вищого навчального закладу / О. С. Телетов, М. В. Провозін // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2011. – № 2. – С. 53–64.
4. Семенюк С. Б. Планування рекламної кампанії закладів вищої освіти / Світлана Семенюк // Галицький економічний вісник. – Тернопіль : ТНТУ, 2015. – Том 48. – № 1. – С. 155–161.

5. Сиченко В. В. Сутність та особливості маркетингу освітніх послуг в Україні [Електронний ресурс] / В. В. Сиченко. – Режим доступу : <http://82-117-235-189.gpon.sta.kh.velton.ua/e-book/db/2007-2/doc/2/10.pdf>.
6. Дмитрієв В. Ю. Маркетинг як засіб управління якістю діяльності ВНЗ / В. Ю. Дмитрієв // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – Київ, 2012. – № 3 (46), тематичний випуск : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології, т. 2. – С. 116–123.
7. Анін А. Ю. Стратегічний план розвитку – кожній кафедрі / А. Ю. Анін, С. Г. Антощук // Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів : матеріали наук.-метод. семінару / під ред. Гогунського В. Д. – Вип. 6 : Впровадження компетентнісного навчання. – Одеса : Наука і техніка, 2012. – С. 13–16.
8. Академічний глумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/kampanija>.
9. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. (ISO 9000:2005, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2007. – [Чинний від 2008–01–01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – V, 29 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / [під ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
11. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.

**Николай Борисович Коломиець,**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогики и менеджмента образования  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: [nbk67@i.ua](mailto:nbk67@i.ua)

**Роман Федорович Мирный,**

магистрант Глуховского национального  
педагогического университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: [nbk67@i.ua](mailto:nbk67@i.ua)

**ВСТУПИТЕЛЬНАЯ КАМПАНИЯ ЗАВЕДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМА**

*В статье рассмотрено сущность понятия «вступительная кампания заведения высшего образования», выделены обязательные структурные элементы данной системы и их функции, обосновано имеющиеся внутренние связи между компонентами системы.*

*Ключевые слова: вступительная кампания, прием в заведение высшего образования, структура вступительной кампании.*

**Mykola Kolomiyets,**

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,  
Pedagogics and education management chair  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University  
e-mail: [nbk67@i.ua](mailto:nbk67@i.ua)

**Roman Myrnyi,**

Magistracy student of Oleksandr Dovzhenko  
Hlukhiv National Pedagogical University  
e-mail: [nbk67@i.ua](mailto:nbk67@i.ua)

**HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT ADMISSION CAMPAIGN AS A SYSTEM**

***Introduction.** The effectiveness of any open system depends, among other factors, on the quality of its input resources. In the structure of HEE's (higher educational establishment) activities such inputs are entrants, their motivation, level of their preparedness for studying in a particular institution of higher education. Since admission to studying is carried out on a competitive basis or on the basis of external independent evaluation or entrance exams, the procedure of the admission campaign can have a significant impact on the quality of the input resources. In this regard, there is a need to analyze the organization of the admission campaign to the HEE in terms of achieving maximum results of admission in accordance with the normative and legal base.*

***Purpose.** The purpose of the article is to find out the essence of the category «higher educational establishment admission campaign», its structure and features of functioning in the modern system of higher*

education of Ukraine.

**Methods.** The system of theoretical methods was used in the research, it includes: systematic analysis of the chosen scientific problem; induction, deduction, with the help of which the structure of the admission campaign was found out; the components and the nature of the links between them, their determinants.

**Results.** It was found out that higher educational establishment admission campaign consists of the following components:

- target (ensuring the right of the Ukrainian citizens to higher education, free choice of place of study, ensuring the requirements of legislation on the equality and transparency of admission to the HEE, attracting the best graduates of secondary school institution for entry into higher education institution);

- normative-legal (laws, normative acts of the central education authority and internal normative documents);

- organizational and activity component of the admission campaign (organization of the work of the admission and selection commissions, examination and professional appraisal commissions, technical services, in order to ensure coherent work in the period when applicants submit applications for admission to a higher education institution);

- advertising and information component of the admission campaign (placement and maintenance in the current state of information for entrants on the official site of the educational institution, in social networks, in institutions of secondary education, participation in cultural, artistic and sport events in the region in order to promote the educational institution);

- component of pre-professional training (purposeful training of graduates of secondary and vocational educational establishments for admission to certain university departments).

**Originality.** The scientific novelty of the research results presented in the article is that for the first time systematic analysis of the higher educational establishment admission campaign was carried out and its structure was substantiated.

**Conclusion.** It was found out that higher educational establishment admission campaign is an obligatory part of the activity of any educational organization, which is provided by legislative and normative documents. It can be defined as a system of interconnected components aimed at helping young people realize their right to higher education and provide higher educational institutions with motivated and trained students. For an efficient management of the characterized system, it is necessary to ensure the availability of all the specified links between the components and the performance of their functions.

**Key words:** admission campaign, admission to a higher education institution, structure of admission campaign.

## References

1. Kravchenko V.O. Osnovy` menedzhmentu: Navchal`ny`j posibny`k / V. O. Kravchenko. – Odesa : Atlant, 2012. – 211 s.
2. Zakon Ukrainy` «Pro vy`shhu osvitu». (iz zminamy` ta dopovnennyamy`) [Elektronny`j resurs] Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
3. Tyelyetov O. S. Reklamna diyal`nist` vy`shhogo navchal`nogo zakladu / O. S. Tyelyetov, M. V. Provozin // Markety`ng i menedzhment innovacij. – 2011. – # 2. – S. 53-64
4. Semenyuk S. B. Planuvannya reklamnoi kampaniyi zakladiv vy`shhoyi osvity` / Svitlana Semenyuk // Galy`cz`ky`j ekonomichny`j visny`k. – Ternopil` : TNTU, 2015. — Tom 48. — # 1. — S. 155-161.
5. Sy`chenko V. V. Sutnist` ta osobly`vosti markety`ngu osvitnix poslug v Ukraini [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://82-117-235-189.gpon.sta.kh.velton.ua/e-book/db/2007-2/doc/2/10.pdf>
6. Dmy`triyev V. Yu. Markety`ng yak zasib upravlinnya yakisty diyal`nosti VNZ / V. Yu. Dmy`triyev // Vy`shha osvita Ukrainy` : teorety`chny`j ta naukovy`metody`chny`j chasopy`s. – Ky`yiv, 2012. – # 3 (46), tematy`chny`j vy`pusk : Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : metodologiya, teoriya, texnologiyi, t. 2. – S. 116–123.
7. Anin A.Yu. Strategichny`j plan rozvy`tku – kozhnij kafedri / A. Yu. Anin, S. G. Antoshhuk // Shlyaxy` realizaciyi kredy`tno-modul`noyi sy`stemy` organizaciyi navchal`nogo procesu i testovy`x form kontrolyu znan` studentiv : materialy` nauk.-metod. seminaru / pid red. Goguns`kogo V. D. – Vy`p. 6 : Vprovadzhennya kompetentnisnogo navchannya. – Odesa : Nauka i texnika, 2012. – S.13-16
8. Akademichny`j tлумachny`j slovny`k ukrajins`koyi movy` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://sum.in.ua/s/kampanija>
9. Sy`stemy` upravlinnya yakisty. Osnovni polozhennya ta slovny`k terminiv. (ISO 9000:2005, IDT) : DSTU ISO 9000:2007. – [Chy`nny`j vid 2008–01–01]. – K. : Derzhspozhy`vstandart Ukrainy`, 2008. – V, 29 s.
10. Filofs`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k / [pid red. V.I.Shy`nkaruka]. – K. : Abry`s, 2002. – 744 s.
11. Ency`klopedy`chny`j slovny`k z derzhavnogo upravlinnya / uklad. : Yu. P. Surmin, V. D. Bakumenko, A. M. My`xnenko ta in. ; za red. Yu. V. Kovbasyuka, V. P. Troshhy`ns`kogo, Yu. P. Surmina. – K. : NADU, 2010. – 820 s.

Отримано редакцією 15.10.2017 р.

## Розділ 2

# ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

## CHAPTER 2

# THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.147 : 377.091-044.247

**Леонід Володимирович Оршанський,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри технологічної та професійної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка,  
e-mail: orshanski@i.ua

**Ярослав Ярославович Матвісів,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри технологічної та професійної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка,  
e-mail: yaroslavmatvisiv@gmail.com

### ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті здійснено теоретичне обґрунтування процесу та виявлено особливості інтеграції змісту професійного навчання в системі професійно-технічної освіти. Визначена мета впровадження інтегративних дисциплін, спрямована на забезпечення цілісного підходу до загальноосвітньої і професійної підготовки учнів професійно-технічного навчального закладу. Актуалізована ідея наскрізної інтеграції цілей, змісту, форм, методів і засобів професійного навчання, покладена в основу розроблення інтегративних дисциплін. Запропоновано критерії доцільності впровадження інтегративних дисциплін у професійно-технічних закладах освіти.*

*Ключові слова: інтеграційний підхід, інтеграція змісту професійного навчання, професійно-технічна освіта, професійно-технічний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі педагогічних досліджень проблеми інтеграції змісту навчання спостерігається відчутний відрив теорії і практики, що породжує неузгодженість теоретичних засад використання інтегративного підходу для розроблення змісту навчання й зумовлює пошук наукових критеріїв оцінювання наявних інтегративних дисциплін і методик їх викладання.

Якість підготовки робітників у професійно-технічних закладах освіти (ПТЗО) часто не відповідає вимогам постіндустріального інформаційного суспільства. Однією з причин такого стану є недостатня конкурентоспроможність, а подекуди й застарілість освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін. Тому доцільність упровадження в систему професійно-технічної освіти інтегративних дисциплін з новим інноваційним змістом не викликає жодних заперечень з боку як науковців, так і практиків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтеграційний підхід сьогодні вважається одним із головних у розвитку педагогічної науки й освітньої практики. Інтеграційні процеси в освіті стали об'єктом наукових розвідок (М. Бєрулава, С. Гончаренко, А. Данилюк, В. Ільченко, С. Клепко, Д. Коломієць, Г. Монахова, В. Моргун, Н. Ничкало, А. Пінський, П. Самойленко, О. Сергєєв, В. Фоменко та ін.). Теоретико-методичні засади застосування інтегративного підходу до розроблення



змісту для різних робітничих спеціальностей студіювали такі вчені, як С. Батишев, Р. Гуревич, І. Козловська, В. Сидоренко, О. Собко, О. Яворук й ін.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування процесу інтеграції змісту навчання в системі професійно-технічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Інтегративний підхід до реалізації змісту професійно-технічної освіти розглядається як важливий чинник оптимізації навчального процесу, тому вимагає всебічного теоретичного обґрунтування.

На основі аналізу наукової літератури нами визначені теоретичні засади розроблення інтегративних дисциплін для системи професійно-технічної освіти.

*1. Метою впровадження інтегративних дисциплін є забезпечення цілісного підходу до загальноосвітньої і професійної підготовки учнів ПТЗО.*

У процесі розроблення інтегративних дисциплін передовсім необхідно визначити мету їх впровадження в професійну підготовку учнів ПТЗО. Це зумовлено новими вимогами до підготовки робітників для сучасного виробництва, знання, уміння яких дозволятимуть їм самостійно й висококваліфіковано виконувати виробничі завдання. У зв'язку із цим логічно виникають якісно нові зв'язки між загальноосвітньою, професійно-теоретичною (спеціальною фаховою) і професійно-практичною (виробничою) підготовкою.

Забезпечення цілісного підходу до загальноосвітньої і професійної підготовки учнів може реалізуватися за умови розроблення нової моделі робітника, в якій розглядаються різні аспекти його фахової підготовки. Одним із цих аспектів є формування в учнів ґрунтовних знань із загальноосвітніх, загальнотехнічних та професійно-орієнтованих дисциплін. Взаємодія дисциплін на основі цілісного підходу є основою формування стійких навичок, досвіду творчої діяльності в галузі певної професії, розвитку технічного мислення, постійної потреби в самоосвіті. Формування змісту інтегративних дисциплін здійснюється з урахуванням педагогічних критеріїв, за якими визначається готовність кваліфікованих робітників до діяльності в умовах сучасного виробництва [1, с. 15]: рівень освіти; професійна мобільність; пізнавальна самостійність; творча активність у трудовій і соціальній діяльності; висока свідомість і професійна стійкість. Формування нового типу робітника визначають зміни, що відбуваються в продуктивних силах і суспільстві загалом. Усе це потребує створення перспективних програм формування робітничих кадрів, що були б зорієнтовані на майбутні потреби економічного розвитку країни.

У науковій літературі здійснені спроби визначення сутності, змістового наповнення і функцій інтегрованої різнорівневої системи підготовки кадрів як педагогічної категорії [6], аналізують способи та засоби її реалізації для формування напрямів підготовки за професійним спрямуванням, розглядають педагогічні завдання, що можуть бути вирішені в професійній школі на етапі розроблення освітньо-професійних програм на основі інтеграції загальноосвітніх і фахових знань [8]. В освітньому процесі модель кваліфікованого робітника реалізується через зміст навчання у формі освітньо-професійних програм підготовки фахівців за професійним спрямуванням унаслідок застосування дидактичних методів і прийомів завдяки соціальному базису і психологічній атмосфері навчального закладу.

Іншим аспектом забезпечення цілісності загальноосвітньої і професійної підготовки учнів є узгодження змісту професійно-орієнтованих дисциплін із вимогами ринку праці. На думку академіка Р. Гуревича, зміст навчання не відповідає особливостям сучасних форм організації праці [1]. Розв'язання цієї суперечності окремі науковці вбачають у поєднанні фундаментальної підготовки фахівця з відповідним блоком навчальних дисциплін наступного рівня кваліфікації (виходячи з призначення магістра, спеціаліста, бакалавра, молодшого спеціаліста чи кваліфікованого робітника та їхніх функцій на виробництві) [4, с. 44]. Ще одним варіантом розв'язання суперечності є розроблення інтегративних дисциплін або їх системи. Використання останньої уможливило високоякісну підготовку випускника до виконання виробничих завдань у конкурентних умовах ринкового виробництва. В основі процесу – відхід від вербалізму й енциклопедизму в навчанні професії (тобто «дидактики пам'яті») та обрання «дидактики мислення» (Ф. Шльосек), що дозволяє підготувати учня ПТЗО до ефективного розв'язання професійних завдань. Тенденції розвитку сучасного виробництва вимагають підготовки робітників широкого профілю, що є основою постійного підвищення їхньої кваліфікації та перенавчання впродовж усього трудового життя.

Розглядаючи дидактичні підходи до оновлення змісту освіти у ПТЗО, варто наголосити, що навчання впродовж усього життя нині є головним принципом розвитку особистості фахівця та доміантою діяльності освітніх закладів. У цьому контексті передбачається низка заходів: розроблення освітньо-професійних програм; формування навчальних планів; оновлення змісту навчальних програм; написання підручників і посібників; створення сучасної матеріально-технічної бази для навчально-виробничої практики тощо. Саме такий підхід сприяє більш ефективній адаптації різних за рівнем загальноосвітньої та фахової підготовки, нахилами, здібностями і можливостями випускників ПТЗО до нестандартних і різноманітних за своїм змістом ситуацій, умов та функцій у різних сферах і галузях виробництва.

*2. Інтегративні дисципліни передбачають формування інноваційного змісту навчання, визначення цілей кожної дисципліни відповідно до загальних цілей професійної підготовки майбутнього робітника.*

Головною віхою, відправним пунктом формування інноваційного змісту навчання є загальні цілі освіти, відображені у філософських, психолого-педагогічних й інших термінах, іншими словами – в суспільній свідомості.

Упровадження в освітній процес ПТЗО інтегративних дисциплін є однією зі спроб реалізації значно ширшого, аніж у загальноосвітній школі, діапазону цілепокладання, коли одночасно здійснюється як соціалізація, так і професіоналізація особистості. Реалізація цілей навчання у ПТЗО забезпечується всіма структурними компонентами змісту професійної освіти робітників певної кваліфікації та профілю. Водночас і зміст професійної освіти є похідною категорією від вимог, що висуває суспільство, зокрема, відповідна галузь народного господарства до знань, умінь, компетентностей робітничих кадрів. Інакше кажучи, зміст професійної освіти є вторинним щодо змісту трудової і суспільної діяльності робітників.

На особливу увагу заслуговує розгляд проблеми відбору змісту професійного навчання для інтегративних дисциплін. Відомо, що зміст освіти постає як педагогічно адаптований соціальний досвід (точніше людська культура, узятя в аспекті соціального досвіду) у всій його структурній повноті. У цьому сенсі зміст виявляється ізоморфним (тобто аналогічним за структурою, а не за обсягом) соціальним досвідом і містить усі елементи, властиві людині, прилученій до споживання і продукування сучасної культури. За допомогою загальнопредметного змісту навчальні дисципліни об'єднуються в єдине ціле. Елементи загальноосвітнього змісту визначають системотвірне підґрунтя загальної освіти як по вертикалі окремих освітніх рівнів, так і по горизонталі міжпредметних зв'язків.

Зміст інтегративної дисципліни має на меті максимально інформаційно наповнити структуру змісту освіти [3, с. 7], що складається з таких основних структурних елементів: 1) пізнавальної діяльності, зафіксованої у формі результатів знань; 2) здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь виконувати дії за зразком; 3) творчій діяльності у формі вмінь приймати нестандартні рішення для розв'язання проблемних ситуацій; 4) встановлення емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій.

Основною вимогою до формування змісту є його адекватність рівню виробничої діяльності та засобам праці робітника тієї чи іншої професії з урахуванням перспектив розвитку виробництва і трансформації виробничих відносин. Це зумовлено визначенням пріоритетних шляхів розвитку професійно-технічної освіти, з-поміж яких: 1) приведення законодавчих, нормативно-правових актів у відповідність до завдань її розвитку; 2) підвищення ефективності управління завдяки децентралізації, зміні ролей, функцій і відповідальності соціальних партнерів, суб'єктів господарювання та місцевих органів виконавчої влади; 3) здійснення науково-методичного супроводу процесів модернізації системи професійної навчання; 4) забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці за рахунок підвищення ефективності профорієнтаційної роботи серед шкільної молоді, впровадження єдиної методології моніторингу ринку праці, вдосконалення переліку професій та умов ліцензування освітньої діяльності тощо; 5) досягнення якості й результативності професійної освіти передовсім завдяки розробленню професійних стандартів, що стануть основою для оновлення змісту і засобів навчання та відповідатимуть світовому науково-технічному рівню, а також радикальному оновленню інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення ПТЗО та його інфраструктури; 6) створення єдиного інформаційного простору, задоволення інформаційно-комунікативних потреб суб'єктів освітнього процесу; 7) поглиблення міжнародного співробітництва, у т. ч. приєднання до міжнародних договорів, ратифікації

міждержавних документів з питань професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників з урахуванням національних інтересів [2]. При цьому відбір змісту професійної освіти та навчання передбачає більш широку реалізацію цілей професійної підготовки у ПТЗО, ніж це було донедавна.

Зазначимо, що завдяки інтегративному змісту професійного навчання майбутні робітники зможуть: поєднувати кілька спеціальностей; суміщати виконавську, управлінську і творчу працю; розглядати складні технічні об'єкти в їх цілісності. Відібраний зміст інтегративних дисциплін повинен узгоджуватися зі структурою і складом загальнопредметного змісту освітніх стандартів та визначатися його співвідношенням із предметним змістом. У змісті інтегративних дисциплін мають відображатися вимоги освітніх стандартів, до яких відносять: 1) реальні об'єкти дійсності; 2) загальнокультурні знання про дійсність (у т.ч. фундаментальні проблеми); 3) загальні і загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності; 3) ключові освітні компетенції. Місце загальнопредметного змісту освіти визначене в тій частині структури стандарту, що стосується рівнів загальної освіти.

При описі кожного рівня загальної освіти відомі дидактики В. Краєвський та А. Хуторської [3] пропонують розкривати такі елементи: 1) загальну характеристику певного рівня загальної освіти: пріоритети, цінності і ключові особливості; 2) нормативні терміни освоєння; 3) умови і порядок підсумкової атестації тощо; 4) цілі освіти на певному рівні: цілі учня (як комплексні освітні результати випускників певного рівня), що прогноуються; 5) цілі школи як умови забезпечення освіти учня; 6) узагальнений зміст освіти: надпредметний зміст освіти, загальні навчальні вміння і навички, узагальнені способи діяльності й ключові компетенції, що проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети (освітні галузі) і покликаний об'єднати їх у єдиний, цілісний зміст; 7) зміст освіти за освітніми галузями і навчальними предметами: узагальнений зміст освіти передбачає фіксацію надпредметного (загальнопредметного, метапредметного) змісту освітніх стандартів.

Оскільки здебільшого навчальні предмети є основою для розроблення інтегративних дисциплін, то останні можна розглядати як складові узагальненого змісту освіти, що сприяють формуванню цілісних структур особистості. До них належать: мотиви, норми, цінності, установки, особистісні якості та здатність до цілісної системної орієнтації у виробничих процесах. Ці вимоги доцільно реалізувати на основі інтеграції змісту, методів, форм, засобів і науково-методичного забезпечення загальної та професійної освіти. Така цілісність у різноманітті професійної діяльності можлива лише завдяки впливу одного з чинників розвитку сучасної професійно-технічної освіти, що призводить до зростання цілісності системи навчання – чинника інтеграції. Завдяки процесам інтеграції відбувається зближення обраних учнем майбутніх спеціальностей, аж до їхнього об'єднання в напрями підготовки фахівців за професійним спрямуванням [4, с. 83]. Унаслідок об'єднання інформації декількох спеціальностей формується якісно нова парадигма освіти, яку не можна звести до одного часткового прояву. Тому в навчальних планах ПТЗО доцільно надавати перевагу системі органічно пов'язаних між собою інтегративних дисциплін, підпорядкованих спільній меті й узгоджених із іншими загальноосвітніми предметами.

*3. Основу розроблення інтегративних дисциплін становить ідея щодо наскрізної інтеграції цілей, змісту, форм, методів та засобів професійного навчання, а також урахування міжпредметних зв'язків.*

У процесі розроблення інтегративних дисциплін для професійно-технічної освіти повинні враховуватися позитивні та негативні результати інтеграції компонентів освіти і навчання, зокрема: взаємозумовленість якості підготовки учнів здійсненою інтеграцією цілей професійної освіти та навчання; ефективність професійної підготовки завдяки інтеграції різнорідного знання (гуманітарного, науково-природничого та інженерного; загальнотехнічного та професійно-орієнтованого) тощо. Також під час розроблення інтегративних дисциплін мають враховуватися умови інтеграції цілей професійної освіти, до яких належать: 1) формування професійнозначущих якостей особистості; 2) розроблення окремих цілей кожного окремого заняття з орієнтацією на загальнодидактичні цілі; 3) створення конкретної моделі випускника ПТЗО тощо. До умов інтеграції змісту процесу професійного навчання належить: 1) визначення об'єктивної основи для інтеграції знань; 2) структурування змісту навчального матеріалу на основі угруповання загальнонаукових і спеціальних знань навколо технічного об'єкта; 3) розроблення рівнів інтеграції знань тощо.

Для прикладу можна виділити низку інтегративних блоків, усередині яких здійснена інтеграція навчальних предметів: суспільство і суспільні відносини (історія, економічна географія, правові відносини); природа та її основні закони і закономірності (фізика, хімія, астрономія, біологія); природознавство та основи техніки і технології (фізика, електротехніка, радіотехніка, електроніки, хімія); логічні й алгоритмічні процедури (математика, інформатика та обчислювальна техніка, кібернетика). Дотримання перерахованих умов сприятиме досягненню таких взаємопов'язаних результатів: реалізації інтегративного потенціалу різнорідних знань та формування в учнів способів дій із практичного застосування цих знань.

Позитивні результати інтегрованої системи навчання, представлені в монографічній праці В. Шукшунова [9], дозволяють зробити висновки про можливість інтегрування різнорідних знань із різних галузей науки та навчальних предметів, що є особливо важливим для професійно-технічної освіти. У цій праці автор описав мету, завдання, методологічні основи експерименту з інтеграції гуманітарного, природничонаукового та інженерного знання, охарактеризував інтегративний тип пізнання, а міждисциплінарність технічної і гуманітарної підготовки об'єктивно розглянув як системотвірний чинник. Виходячи з цього, створення інтегрованої системи навчання передбачає комплексну реалізацію пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти та актуалізацію отриманих знань у навчальній і квазіпрофесійній діяльності учнів ПТЗО на завершальному етапі навчання.

Під впливом позитивних результатів інтеграції професійно-технічна підготовка зазнала значного впливу з боку «законів педагогіки», що заволоділи в ній провідними позиціями. Усе це сприяло виникненню суперечності між виробничо-педагогічною сутністю навчально-виробничого процесу і предметним методом, що обмежує склад «навчальних об'єктів» виробничо-технічними об'єктами. Поняттєвий апарат педагогіки професійно-технічної освіти, будучи поліструктурною системою, характеризується високим ступенем гетерогенності, адже її склад формують поняття найрізноманітнішого походження. Між ними відбуваються процеси зближення, зв'язку, взаємозв'язку, взаємодоповнення тощо. Центральне місце серед цих об'єднуювальних процесів займають зв'язки між педагогічним і технічним знанням, що ведуть до їх інтеграції. Відображаючи глибинну суперечність професійної освіти між «законами педагогіки» і «законами виробництва» (С. Батишев), інтеграція педагогічного і технічного знання має одночасно стати засобом його розв'язання, а отже, і засобом розвитку (збереження й удосконалення) педагогіки професійної світи загалом. Інтеграція педагогічного і технічного знання є не лише наслідком суперечностей, що виникають у практиці виробничого навчання, а й служить засобом їх розв'язання.

Водночас потрібно враховувати негативні можливості інтеграції, зокрема руйнування традиційних систем знання в процесі створення інтегративних дисциплін. Тому виникає потреба у визначенні умов, що забезпечують позитивний вплив інтеграції змісту професійного навчання. Найважливішою з них, на наш погляд, є відмова від використання при проведенні педагогічної інтеграції критеріїв, менш значущих порівняно з критеріями, покладеними в основу цілісного розвитку особистості фахівця. Зазначимо, що сучасна освіта, що ґрунтується «на інтеграції різних методів і різних наук, сприяє цілісному усвідомленню світу та приросту креативного потенціалу особистості: коеволюція людини, природи і суспільства зумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від предметної диференціації наукового знання як засобу ефективності навчання і пошук оптимальних шляхів інтеграції знання» [5, с. 36]. Тож удосконалюється зміст професійної освіти не лише за рахунок оновлення змісту окремих загальноосвітніх предметів і професійно-орієнтованих дисциплін, а й самого їх набору.

В основі розроблення інтегративних дисциплін лежить одна із класифікаційних ознак (зміст, форма, складність тощо) та конкретна ціль кожної з таких дисциплін. На зміну традиційно усталеному поділу науки на суспільну, природничу і технічну, що є автономними у своєму розвитку, приходять парадигма цілісного розуміння наукового знання. Проблема розроблення інтегративних дисциплін у професійній освіті є складною та багатоаспектною, і для її теоретичного обґрунтування необхідне залучення великого діапазону різноманітних наук, галузей знань і видів діяльності. Оскільки більшість інтегративних дисциплін у ПТЗО розробляється на основі навчальних предметів, що мають різноцикловий характер (загальноосвітні та загальнотехнічні, загальноосвітні та спеціальні, загальнотехнічні та спеціальні тощо), то умовою їх повноцінності є одночасне оволодіння викладачем змістом та методами принаймні двох–трьох наук або галузей знань. Усвідомлення дидактичних переваг інтегративних дисциплін (зокрема, ущільнення, концентрація навчального матеріалу, усунення перевантажень учнів, економія навчального часу тощо) за належного

психологічного забезпечення значно підсилює мотивацію викладачів та науковців до їх розроблення і впровадження в освітній процес ПТЗО.

З іншого боку, розроблення інтегративних дисциплін шляхом інтеграції змісту декількох навчальних предметів викликає низку труднощів, пов'язаних із наявними концептуальними підходами до побудови навчальних предметів та характером їх вивчення: емпіричного або теоретичного рівнів викладу матеріалу, наявності ідеальних об'єктів, ролі наочності і т. ін. Вважається, що під час розроблення інтегративних дисциплін інтеграція навчальних предметів можлива завдяки виконанню трьох умов: 1) об'єкти дослідження повинні збігатися або бути достатньо близькими; 2) у навчальних предметах, що інтегруються, використовуються однакові або близькі методи досліджень; 3) навчальні предмети, що інтегруються, будуються на загальних закономірностях, загальних теоретичних концепціях [7, с. 18]. Доцільно виділити й інші важливі характеристики інтегративних дисциплін: 1) місце інтегративної дисципліни в системі професійної освіти; 2) мету вивчення інтегративної дисципліни; 3) термін вивчення інтегративної дисципліни; 4) зміст інтегративної дисципліни та його науково-методичне і матеріально-технічне забезпечення; 5) прогнозування розвитку інтегративної дисципліни в конкретній педагогічній системі.

Упровадження інтегративних дисциплін передбачає також нові підходи до методичного забезпечення навчального процесу. Інформаційному наповненню змісту інтегративної дисципліни передують розроблення програми. У процесі створення програми інтегративної дисципліни важливо дотримуватися певної системи відбору потрібних елементів і компонентів знань з відповідної науки або галузі знань. Тому проектування навчальної системи вимагає розвитку, а не простої трансформації наукових теорій у зміст професійної підготовки. У структуруванні змісту інтегративних дисциплін важлива роль також належить як логіці розгортання міждисциплінарного змісту курсу, так і психологічній сумісності понять, що відбираються в зміст інтегративної дисципліни. Аналіз багатьох програм інтегрованих дисциплін свідчить: якщо перша вимога в цілому дотримується, то друга майже завжди порушується. Крім цього, гарантоване дотримання вимог щодо структурування змісту інтегративних дисциплін забезпечуватиметься науково обґрунтованою сукупністю загальнодидактичних принципів.

**Висновки.** Насамкінець зазначимо, що основним завданням інтегративних дисциплін є забезпечення єдності формування професійних знань, умінь і компетентностей на базі системи фундаментальних знань. При цьому в процесі формування в учнів ПТЗО системи професійних знань, умінь і компетентностей потрібно враховувати такі *специфічні положення*:

- зміст професійної освіти визначається вимогами соціального і науково-технічного прогресу в конкретній галузі на основі професійно-кваліфікаційної характеристики, історико-логічного аналізу номенклатури професій і змісту підготовки робітників;
- професійна освіта перестає бути ізольованою від загальної і політехнічної, постає як основа підготовки молоді до виробничої діяльності та формування свідомого ставлення до праці;
- наявність у структурі навчальних планів і програм трьох циклів навчальних предметів (загальноосвітнього, загальнотехнічного і професійно-орієнтованого) спричинена до збільшення загальної кількості дисциплін й ускладнила здійснення взаємозв'язків між названими циклами і предметами, що входять у них і мають різне значення в професійній підготовці робітників;
- визначення для конкретної професії певної групи спеціальних дисциплін зумовлює різний рівень їх змісту для підготовки робітників різних груп професій;
- об'єднання для низки професій кількох спеціальних предметів, що раніше існували як самостійні в один, вимагає розроблення принципів розчленування цих предметів на теми і визначення різних груп навчального матеріалу;
- наявність у навчальних планах одних і тих самих загальнотехнічних предметів, що забезпечують спільність знань, умінь і навичок учнів, що освоюють різні професії;
- взаємозв'язок і взаємозумовленість теоретичного і виробничого навчання;
- специфіка виробничого навчання для кожної професії й водночас деяка його спільність за характером навчального матеріалу конкретної теми, змісту комплексних робіт і т. ін.;
- уміння, навички і компетенції, що формуються в процесі теоретичного навчання, є не лише навчальними, а й практичними, що збільшує їхню роль у професійній підготовці робітників;
- уміння, навички і компетенції, набуті в процесі виробничого навчання, є навчальними і професійними з перевагою останніх, що становлять основний зміст діяльності робітника певної професії і кваліфікації.

Крім цього, важливо враховувати такі критерії доцільності впровадження інтегративних дисциплін у ПТЗО, як: 1) зацікавленість суспільства в конкретній інтегративній дисципліні; 2) поява соціальних запитів на розроблення інтегративних дисциплін як дидактично завершеного інноваційного навчального засобу підвищення якості підготовки фахівців; 3) готовність педагогічних кадрів до викладання інтегративних дисциплін; 4) можливість адаптації до конкретних педагогічних умов (гнучкість, варіативність і диференціація змісту, форм та методів навчання інтегративної дисципліни); 5) дотримання принципу наступності в системі інтегративних дисциплін та можливість їх взаємодії з «класичними» навчальними предметами; 6) адаптивність інтегративних дисциплін у системі змісту професійної освіти.

Отже, в основі розроблення інтегративних дисциплін лежать ідеї встановлення міжпредметних зв'язків та їх вищих форм – синтезу й інтеграції знань. Очевидно, що розроблення інтегративних дисциплін дозволить розв'язати багато проблем у галузі професійної освіти. Тому, крім змісту, вони мають відрізнятися від інших різновидів навчальних дисциплін принципами побудови, новизною методичних прийомів, що повинні закладатися безпосередньо в процесі створення цих інтегративних дисциплін. Це зумовлює подальше опрацювання проблеми інтеграції змісту професійного навчання та створення інтегративних дисциплін для різних робітничих спеціальностей.

### Список використаних джерел та літератури

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / Роман Семенович Гуревич ; за ред. С. У. Гончаренка. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (до 2020 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://tnkk.at.ua/proekt2010\\_2020.doc](http://tnkk.at.ua/proekt2010_2020.doc).
3. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
4. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : монографія / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
5. Педагогіка вищої школи / І. О. Бартенева, І. М. Богданова, І. В. Бужина та ін. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
6. Сидоренко В. К. Інтеграція навчальних предметів як педагогічна категорія / В. К. Сидоренко // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «школа – ПТУ – ВНЗ» : наук.-метод. зб. / АПН України, ІПППО, ВДПУ. – Вінниця, 1996. – С. 96-98.
7. Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 20–25.
8. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми пошуку, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 176-203.
9. Шукшунов В. Е. Интеграция гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания : монография / В. Е. Шукшунов – Харьков : Новые технологии, 2016. – 264 с.

#### **Леонид Владимирович Оршанский,**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой технологического  
и профессионального образования  
Дрогобычского государственного  
педагогического университета имени Ивана Франко,  
e-mail: [orshanski@i.ua](mailto:orshanski@i.ua)

#### **Ярослав Ярославович Матвисив,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры технологической и профессионального  
образования Дрогобычского государственного  
педагогического университета имени Ивана Франко,  
e-mail: [yaroslavmatvisiv@gmail.com](mailto:yaroslavmatvisiv@gmail.com)

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье осуществлено теоретическое обоснование процесса и выявлены особенности интеграции содержания профессионального обучения в системе профессионально-технического образования. Определена цель внедрения интеграционных дисциплин, которая направлена на обеспечение целостного подхода к общеобразовательной и профессиональной подготовке учащихся профессионально-технического учебного заведения. Актуализирована идея сквозной интеграции целей, содержания, форм, методов и средств профессионального обучения, которая положена в основу разработки интегративных дисциплин. Предложенные критерии целесообразности внедрения интегративных дисциплин в профессионально-технических учебных заведениях.*

*Ключевые слова: интеграционный подход, интеграция содержания профессионального обучения, профессионально-техническое образование, профессионально-техническое учебное заведение.*

**Leonid Orshansky,**  
doctor of pedagogical sciences, professor,  
head Department of technological and  
vocational education Drohobych State Pedagogical  
Ivan Franko University,  
e-mail: orshanski@i.ua

**Yaroslav Matvisiv,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer  
Department of technological and  
vocational education Drohobych State Pedagogical  
Ivan Franko University,  
e-mail: yaroslavmatvisiv@gmail.com

## TEACHING CONTENT INTEGRATION FEATURES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

**Introduction.** *At present, one can observe a significant separation between theory and practice in the pedagogical study of the teaching content integration problem, which gives rise to inconsistency of the theoretical foundations in terms of application of an integrative approach for the development of the training content and determines the search for scientific criteria for evaluating existing integrated disciplines and teaching methods.*

*The quality of the training of specialists in professional and technical education institutions (PTEI) often does not meet the requirements of the post-industrial information society. One of the reasons for such a situation is the lack of competitiveness, and in some cases due to the obsolete educational-professional programs, curricula and curricula programs. Therefore, the feasibility of introducing integrative disciplines with new innovative content into the system of vocational education does not cause any objections from both scientists and practitioners.*

**Purpose.** *The purpose of the article is the theoretical substantiation of the training content integration process in the system of professional and technical education.*

**Methods.** *Analysis and synthesis of scientific knowledge (philosophical, pedagogical, technical, technological, etc.), educational and methodical publications, program and normative materials on issues of professional education and training.*

**Results.** *The main task of integrative disciplines is to ensure the unity of the formation of professional knowledge, skills and competences based on the system of fundamental knowledge. At the same time, when the students in the PTEI system form their professional knowledge, skills and competencies the following specific provisions should be taken into account: 1) the content of vocational education is determined by the requirements of social and scientific and technological progress in a particular field on the basis of vocational qualification characteristics, historical and logical analysis of the appellation of professions and the content of the training of specialists; 2) vocational education ceases to be isolated from general and polytechnic education, serves as the basis for training for students in production activities and the formation of a conscious attitude towards their job duties; 3) the three cycles present in the structure of curricula and programs of educational subjects (general, general technical and vocational-oriented) have led to an increased total number of disciplines, thus complicating the implementation of the relationship between the named cycles and the incorporated subjects which have different meanings in the professional training of specialists; 4) defining specific professions of a particular group of special disciplines determines a different level of their content for the training of specialists of different*

occupational groups; 5) merging of a number of professions of several special subjects that previously existed as independent into one requires the development of principles for the dismemberment of these subjects on topics and the definition of different groups of educational material; 6) presence of identical general technical subjects in the curriculum, which provide a common knowledge, abilities and skills of students who master various professions; 7) relationship and interdependence of theoretical and productive learning; 8) specific nature of production training for each profession, and at the same time, its similarity by the nature of the educational material of a specific topic, the content of complex work, etc; 9) abilities, skills and competences that are formed in the process of theoretical training, are not only educational, but also practical, which increases their role in the vocational training of specialists; 10) abilities, skills and competences acquired in the process of production training, are both educational and professional with the advantage of the latter, which constitute the main content of the work of a particular profession and qualifications.

On the basis of the analysis of scientific literature, we determined the theoretical principles of the development of integrative disciplines for the system of vocational education:

1. The purpose of the introduction of integrated disciplines is to ensure a holistic approach to the general education and training of pupils in the PTEI.
2. Integrative disciplines foresee the formation of innovative content of training, the definition of goals of each discipline in accordance with the general objectives of professional training of a future worker.
3. The basis for the development of integrative disciplines is the idea of the cross-cutting integration of goals, content, forms, methods and means of vocational training, as well as the consideration of interdisciplinary connections.

**Conclusion** At the core of the development of integrative disciplines is the idea of establishing interdisciplinary connections and their higher forms – the synthesis and integration of knowledge. It is obvious that the development of integrated disciplines will solve many problems in the field of vocational education. Therefore, in addition to the content, they must differ from other types of educational disciplines by the principles of construction, the novelty of methodological techniques, which should be laid directly in the process of creating these integrative disciplines. This leads to further elaboration of the problem of integrating the content of vocational training and the creation of integrative disciplines for different working professions.

**Key words:** integration approach, integration of vocational training content, vocational education, professional and technical education institution.

#### References

1. Hurevych R. S. Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh : monohrafiia / Roman Semenovych Hurevych ; za red. S. U. Honcharenka. – K. : Vyshcha shkola, 1998. – 229 s.
2. Kontsepsiia rozvytku profesiinoi osvity i navchannia v Ukraini (do 2020 r.) [Eletronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://tnkk.at.ua/proekt2010\\_2020.doc](http://tnkk.at.ua/proekt2010_2020.doc).
3. Kraevskiy V. V. Predmetnoe y obshechepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh / V. V. Kraevskiy, A. V. Khutorskoi // Pedahohyka. – 2003. – № 2. – S. 3-10.
4. Lihotskiy A. O. Teoretychni osnovy proektuvannia suchasnykh osvitnikh system : monohrafiia / A. O. Lihotskiy. – K. : Tekhnika, 1997. – 210 s.
5. Pedahohika vyshchoi shkoly / I. O. Bartienieva, I. M. Bohdanova, I. V. Buzhyna ta in. – Odesa : PDPU imeni K. D. Ushynskoho, 2002. – 344 s.
6. Sydorenko V. K. Intehratsiia navchalnykh predmetiv yak pedahohichna katehoriia / V. K. Sydorenko // Problemy nastupnosti ta intehratsii zmistu navchannia u systemi «shkola – PTU – VNZ» : nauk.-metod. zb. / APN Ukrainy, IPPPO, VDP. – Vinnytsia, 1996. – S. 96-98.
7. Semyn Iu. N. Yntehratsiia sodержaniya professynalnoho obrazovaniya / Iu. N. Semyn // Pedahohyka. – 2011. – № 2. – S. 20-25.
8. Semychenko V. A. Priorytety profesiinoi pidhotovky : diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid? / V. A. Semychenko // Neperervna profesiina osvita : problemy poshuky, perspektyvy : monohrafiia / za red. I. A. Ziaziuna. – K. : VIPOL, 2000. – S. 176-203.
9. Shukshunov V. E. Yntehratsiia humanitarnoho, estestvennonauchnoho y ynzhenernoho znaniya : monohrafiia / Shukshunov V. E. – Kharkov : Novye tekhnolohyy, 2016. – 264 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.



УДК 374.7 - 051:373.3.016

**Людмила Яківна Бірюк,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри  
педагогіки і психології початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: kafpipo@gmail.com

**Сергій Григорович Пішун,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
педагогіки і психології початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: peshas56@ukr.net

### **ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*У статті охарактеризовано проблемне поле та можливості самовдосконалення вчителя-початківця в інтегрованому навчальному середовищі. Окреслено компоненти та умови, що сприяють успішному професійному самовдосконаленню вчителя в системі інтегрованого навчання. Акцентовано увагу на значущості професійного самовдосконалення під час реалізації професійної діяльності педагога на різних етапах. Зазначено, що їхня потреба в професійному вдосконаленні може поступово поглиблюватися, ставати особистісно-орієнтованою й реально адаптованою до проблем розвитку дитячої групи й наукових перспектив початкової освіти.*

*Ключові слова: інтегрований, клас, компетентність, професійна діяльність, учитель початкових класів, самовдосконалення.*

«Учитель навчас доти, поки вчиться сам»  
(Адольф Дістервег)

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими завданнями.** Глобалізаційні процеси розвитку сучасного суспільства наполегливо диктують перегляд цілей, змісту й технологій вищої професійної освіти, мета якої – виховання й розвиток творчої, компетентної, конкурентоспроможної особистості на ринку педагогічної праці. Підвищена увага до професійної підготовки вчителя початкових класів на сучасному етапі розвитку освіти зумовлена впровадженням у масову шкільну практику нового Стандарту початкової освіти, що автоматично ставить питання про потенціал професійного й особистісного розвитку вчителя як учасника й організатора особистісно-розвивальної взаємодії в соціально-освітньому середовищі, можливості варіативного розуміння алгоритму педагогічного проектування, що дозволить учителю-початківцю проявити свою спрямованість на проблеми дітей не тільки з погляду мотиваційного компонента, а й у діяльності взагалі. Водночас професійне самовдосконалення – процес динамічний за змістом і безперервний у часі. У цьому контексті конструктивним є міркування О. Ігнатюк, яка розуміє професійне самовдосконалення «як невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких професійно важливих якостей (ПВЯ), відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху в професійній діяльності та життєдіяльності взагалі» [1, с. 16].

Сучасна практика функціонування педагогічного співтовариства диктує необхідність власної безперервної педагогічної освіти, однак сьогодні її більше декларують, аніж реалізують. Особливо це стосується змістових аспектів: концептуальних основ побудови періоду становлення професійної компетентності вчителя й післядипломної освіти, що не відповідають один одному. На наш погляд, це породжує змістову фрагментарність та мотиваційну байдужість процесу післядипломної освіти вчителя.

Інтегративні процеси передбачають взаємодію основ наук, спільне різнонаукове відображення теоретичних і практичних об'єктів педагогіки, взаємовплив наук, коректування науково-педагогічних чи інших галузей знань за рахунок відомостей з інших наук, взаємозв'язки, взаємопроникнення та

перенесення знань одних наук в інші з метою всебічного висвітлення педагогічного об'єкта, комплексного підходу до його дослідження. Взаємозв'язок як педагогічна закономірність передбачає, що «вивчення навчальних дисциплін повинно здійснюватися в єдності, цілеспрямовано й у взаємодії. Під впливом цієї закономірності змінюються майже всі компоненти навчального процесу» [2, с. 39].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміни змісту й організації освітнього процесу початкової загальної освіти знайшли відображення в ідеях розвивальної педагогіки Л. Виготського, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Петерсон.

Останнім часом зростає дослідницька зацікавленість проблемами особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, вивчаються умови розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічного процесу (Н. Боритко, Є. Бондаревська, Н. Сергєєв, В. Серіков); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Гамараш, С. Гончаренко, А. Гуржій, А. Капська, В. Козаков, М. Лазарєв, П. Підкасистий, С. Сисоєва).

**Мета статті.** Охарактеризувати процес формування професійної компетентності та вектори самовдосконалення вчителів початкової школи за умов їхньої діяльності в інтегрованому навчальному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація ефективної професійної діяльності, її цілеспрямованість, можливість розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій вимагає від учителя постійного аналізу свого професійного ресурсу. Прикро, але факт, що на сьогодні більшість учителів не відчуває потреби в самовдосконаленні, принаймні, стійкої. Аналізуючи результати досліджень потреби в професійному самовдосконаленні вчителів, які працюють за традиційною системою, можна зазначити, що спонукальними чинниками активності вчителя є здебільшого зовнішні. Вони не пов'язані з аналізом особливостей і проблем дитячої групи, власної педагогічної діяльності, її продуктивності. Установка на тиражування якоїсь усередненої активності (типовий навчальний план, типовий тематичний план, типовий молодший школяр) ніби «знімає» проблемність, щоденну новизну педагогічної праці, а значить, і необхідність удосконалювати свою професійну діяльність. Сьогодні впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) як одного з ключових напрямів у тезаурусі професійної компетентності вчителя позиціонується багатьма проблематичним з погляду як технічної невідповідності багатьох учителів, так і взагалі їхнім небажанням щось змінювати. Так, за даними Центру нової освіти І. Іванова, на запитання «що робити, аби подолати ці проблеми», були отримані відповіді, результати яких подані в таблиці 1 [3].

Таблиця 1

**Як подолати проблеми технічної невідповідності вчителя**

Можливості подолання	Показники (%)
Працювати у звичному режимі	86 %
Боротися, змінюватися і змінювати	7 %
Покинути сферу освіти	7 %

Як бачимо, результати невтішні. Тільки 7 % мають потребу професійного самовдосконалення, проте конкретний його зміст усвідомлюється ними неясно: «Хочеться дізнатися щось нове!». Конкретна сфера зацікавленості в міркуваннях учителів цієї групи, як правило, відсутня. Парадоксальним у цій ситуації залишається те, що в епоху ІКТ учитель перебуває під впливом сучасних технологій, але міркує так, як звик. Вивчення продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи дозволяє стверджувати, що професійна компетентність як система актуальних педагогічних характеристик дає можливість учителю-початківцю нетрадиційно організувати й здійснювати свою педагогічну діяльність в умовах інтегрованого середовища.

Дослідження переконливо доводять, що на початку своєї діяльності ключовим фактором у набутті педагогічної компетентності є те, які цілі своєї професійної діяльності визначено вчителем в якості пріоритетних. Вчитель початкової школи, який пройшов навчання на основі інтегрованого навчального змісту, приймаючи нову групу дітей, починає свою професійну діяльність з глибокого вивчення їхніх особливостей: бере участь у вивченні психічної готовності дітей до навчання щодо встановлення основних характеристик психічного віку дітей. У підсумку – цілі дитячого розвитку, причому не типові для дітей молодшого шкільного віку, а конкретні, що стосуються даної дитячої групи, є головними. Такі вчителі демонструють вид спрямованості педагогічної діяльності, який

умовно можна позначити формулою «учитель для дітей», а не «діти для реалізації себе як учителя».

Суттєвим є значний показник, що відрізняє особливості сенсоутворювального змісту діяльності вчителя. Мова йде про стійку спрямованість педагогічної діяльності, її незалежність від реальних позитивних або негативних умов, що супроводжують учителя у його діяльності (позиція адміністрації; наявність ефективної психологічної служби в школі; особливості дитячих груп тощо), що дозволяє зробити висновок про світоглядне особистісне сприйняття молодим педагогом такої спрямованості діяльності як єдино можливої. Тобто мова йде про процес рефлексії позитивного спрямування. «Рефлексивний компонент професійної компетентності реалізується в рефлексивних уміннях особистості, що дозволяють ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення» [4, с. 98–99].

Іншим аспектом діяльності вчителя є створення «предметної узгодженості» (чого майже не вдається досягти в процесі формування професійної компетентності в студентів). В інтегрованому середовищі це дозволяє дитині сприймати різний навчальний зміст як цілісний зв'язок («світ в єдності»). Цьому сприяє розроблення конкретних тематичних планів, у процесі роботи над якими вчитель співвідносить на основі єдиного визначення мети одиниці математичного, мовного, природознавчого, літературного навчального змісту, створення програми особистого професійного поступового руху, в основі якого – усвідомлення результатів співвідношення свого професійного ресурсу й актуальних проблем учнів. Сутність цього напрямку діяльності вчителя пов'язана, зокрема, з участю в науково-практичних семінарах (база – методичне об'єднання), мета яких полягає у визначенні вектора самовдосконалення. На наш погляд, він, як і весь процес самовдосконалення, буде визначатися двома параметрами:

#### 1. Активність.

1.1. Перший тип активності педагога пов'язаний із пошуком і аналізом педагогічних проблем безпосередньо в педагогічній практиці. Учитель сприймає свою професійну діяльність як проблемну й проєктувальну (немає готових відповідей!). Пошук розумних рішень приводить педагога до критичного аналізу своїх можливостей, їх переоцінки і, відповідно, до створення програми власного професійного вдосконалення, що органічно поєднується з усіма іншими аспектами педагогічної діяльності й здійснюється постійно.

Схематично це зображено на рис. 1.

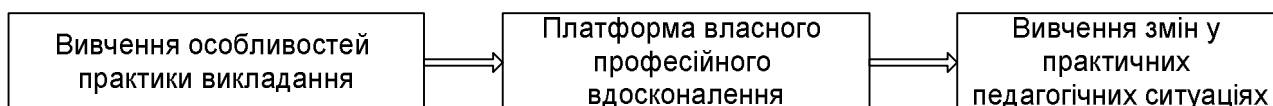


Рис. 1. Програма 1 професійного вдосконалення вчителя

1.2. Другий тип активності характеризується певною циркулярністю й виникає ніби ззовні у зв'язку з появою певної ситуації: близьке ознайомлення із будь-якою новою педагогічною технологією; визначений термін перепідготовки; ініціатива з боку адміністрації. Типовий варіант такої активності в процесі вдосконалення власної кваліфікації подано на рис. 2.

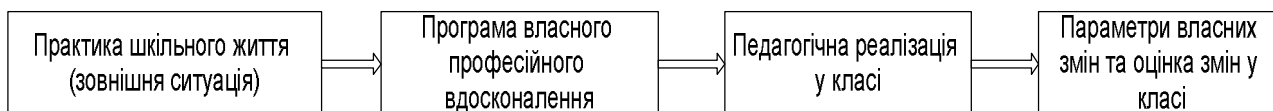


Рис. 2. Програма 2 професійного вдосконалення вчителя

#### 2. Самостійність.

2.1. Самостійність учителя в процесі професійного самовдосконалення має прояв у визначенні кола тих педагогічних потреб, які йому необхідно вирішити, й здійснює пошук умов, необхідних для цього (робота з літературою; консультації з фахівцями; робота на курсах; відвідування онлайн-вебінарів тощо).

2.2. Самостійність, підпорядкована специфічним умовам: у визначенні, заданої ким-небудь у терміни (складеної за принципом – «для всіх корисно!») програми, що вміщує, як правило, усі можливі нові педагогічні розробки; проявляє певну самостійність у прийнятті або неприйнятті,

опануванні тією чи іншою мірою продуктивності. На наш погляд, максимально високий відсоток продуктивності навчальної діяльності вчителя та учнів можна отримати в результаті поєднання параметрів 1.1 активності і 2.1 самостійності.

Професійна діяльність учителя із добору та осмислення розвивальних можливостей інтегрованого навчального матеріалу для молодших школярів може бути представлена декількома рівнями, критеріальною основою яких є :

а) ступінь, повнота володіння вчителем здатностями з різних предметних галузей (предметне навчання в початковій школі);

б) повнота збору й використання інформації про клас у процесі розроблення системи розвивальних цілей;

в) особливості співвідношення психолого-педагогічного (міжпредметні зв'язки, синтез, інтеграція) і методичного компонентів у процесі побудови навчального змісту для молодших школярів;

г) ступінь відповідності розробленого вчителем предметного змісту особливостям класу, з одного боку, і перспективам її розвитку з іншого (система цілей і завдань розвитку).

Учителі, які демонструють перший рівень професійної спрямованості, використовують інформацію про дітей у повному обсязі. Дослідження переконують, що, перш за все, це виявляється в тому, що вчителі визначають систему цілей (а не суму), де пріоритетне місце надається завданням загальноособистісного розвитку та пізнавального вдосконалення дітей. Особливості фізичного стану учнів перебувають також у центрі уваги вчителя (дозування навантаження; зміна видів діяльності на уроках). Учитель співвідносить навчальний зміст, систему розвивальних цілей, завдань і актуальні дитячі можливості. Вивчення особливостей діяльності вчителя такого типу засвідчує, що, як правило, у нього розроблена програма розвитку класу як на концептуальному, так і на діяльнісному рівнях. Водночас він відкритий для професійного спілкування, позитивно реагує на поради колег та пропозицій батьків.

У такій ситуації розвивальний ефект навчального змісту надзвичайно високий, оскільки є адаптованим для певного класу й дозволяє вчителю максимально проявити найскладніший вид педагогічної спрямованості – спрямованість «на дітей». Аналіз труднощів у діяльності вчителя стосовно цього аспекту, а також педагогічних помилок дає підстави стверджувати, що добір навчального змісту відбувається тим ефективніше, чим глибше вчитель усвідомлює «психологічний образ» різнопредметних дій дітей: їхня поведінка на уроках математики, мови, читання пояснюється одними й тими ж причинами – особливостями розвитку системи пізнавальних засобів або певними соціальними особливостями.

Рух предметного змісту визначається, перш за все, тим, як учитель проектує процес дитячого розвитку в період молодшого шкільного віку.

Учителі другого рівня професійної спрямованості зосереджують свою увагу на позиції «учень – пізнавальний суб'єкт». Характерною особливістю такої позиції є вплив тільки діяльнісного аспекту; на концептуальному рівні (як уже зазначалося вище) враховуються обидві складові дитячого розвитку – «учень – пізнавальний суб'єкт» і «учень – соціальний суб'єкт». Ця розбіжність є іманентною особливістю розвитку педагогічної діяльності вчителя цього рівня, може виникнути внаслідок того, що педагог, особливо початківець, не в змозі одночасно реалізувати обидві складові дитячого розвитку. Безсумнівно, що в міру освоєння педагогічної діяльності цей параметр має тенденцію до продуктивного розвитку в подальшій професійній роботі.

Учитель, який відповідає III рівню розвитку самоудосконалення, у своїй діяльності утруднюється в цілісному осмисленні та вираженні концепції – програми розвитку класу, унаслідок чого планує навчальний зміст не методом добору, а в результаті вибору, як правило, одного з інноваційних напрямів. Можливий інший варіант діяльності вчителя (відповідно до третього рівня): обирається традиційний зміст, поєднаний із інноваційними технологічними рішеннями. Наприклад, виділяються системи особливих завдань, що дозволяють надати навчальному змісту диференційованого і розвивального характеру, або використовується система змістового оцінювання результатів дитячої діяльності на відміну від традиційної – бали, або вчитель цілеспрямовано планує й реалізує систему змістових навчальних завдань, що дозволяють учням усвідомлювати ті зміни, що відбуваються з ними в процесі навчання.

Зміни в діяльності вчителя цього типу порівняно з характеристиками, відповідними I і

Прівням розвитку процесу самовдосконалення, стосуються, головним чином, дуже важливого критерію: ступеня відповідності особливостей класу, системи розвивальних цілей і завдань та своєрідності розвивального змісту. Виникає ситуація, коли навчальний зміст ніби диктує дітям якийсь «пізнавальний патерн» розвитку, а вчитель може при цьому частково втратити свою мотиваційну спрямованість «на дитину». Крім того, за рівнями I і III учителі зазначених типів також демонструють істотні відмінності: відсутня необхідна професійна гнучкість володіння навчальним змістом початкової освіти й недостатньо глибокий рівень поєднання психологічних, дидактичних і методичних аспектів у діяльності педагога (етап змістового синтезу, наближення до інтеграції).

Схильність до постійного й конструктивного самооцінювання характеризує сформовану педагогічну діяльність учителя. Саме в цьому закладено зміст праці педагога: він буде неспроможним розібратися в мотиваційно-чуттєвій сфері дитини, якщо не зможе розібратися в самому собі. На жаль, шкільна практика свідчить інше: небажання або неготовність учителя до аналізу своєї роботи, невміння педагога визначати позитивні й негативні її сторони стримує проектування його майбутньої педагогічної діяльності, а це, у свою чергу, є перешкодою на шляху до самовдосконалення. Стимулювання цього процесу в умовах роботи школи має передбачати необхідність пошуку таких форм, які б сприяли цілеспрямованому й усвідомленому прагненню вчителя до професійного самовдосконалення, заохочувалися й належним чином позитивно оцінювалися.

**Висновки.** Отже, процес самовдосконалення – це «діяльність людини, спрямована на формування в себе нових і посилення наявних позитивних якостей і властивостей, умінь і навичок, а також на корекцію своїх недоліків; припускає дію на саму себе, означає опору людини на краще в собі, розширення цього кращого й просування до власної вершини (самовдосконалення), досягнення акме (гр. *акме* – розквіт, вершина)» [5, с. 5].

Процес самовдосконалення неможливий без цілеспрямованості, в основі якої – усвідомлення професійних дій, тобто можна вести мову не тільки про професійну компетентність, а й рефлексивну. «Рефлексивна компетентність утілюється у вдумливому й відповідальному ставленні до своєї діяльності, заснованій на постійному осмисленні цієї діяльності та її результатів в інтересах інших людей» [6, с. 243].

Аналіз результатів професійної діяльності вчителів показує, що їхня потреба в професійному вдосконаленні поступово поглиблюється, стає особистісно-орієнтованою й реально адаптованою до проблем розвитку класу й наукових перспектив початкової освіти. Про це свідчать зміни, що відбуваються за такими параметрами процесу професійного самовдосконалення, як активність і самостійність, а також, безсумнівно, поява професійної та особистісної суб'єктності вчителів, високий рівень рефлексії, що мають прояв в особистісно-орієнтованих програмах саморозвитку.

Розвиток професійної компетентності вчителя початкової школи на сучасному етапі може бути успішно реалізований за умови його комплексного усвідомлення: на основі глибокого вивчення проблем розвитку сучасного молодшого школяра в процесі навчання через створення та реалізацію спеціальних психолого-педагогічних умов, актуального професійного розвитку фахівця в умовах реалізації особливого інтегрованого навчального змісту.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А. Ігнатюк. – Харків : Б. в., 2010. – 44 с.
2. Козловська І. Дидактика в контексті інтегрованого навчання : навч.-метод. посіб. / І. Козловська. – Л. : Світ, 1999. – 301 с.
3. Іванов І. Освіта XXI ст. [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: [https://edcenter365-my.sharepoint.com/personal/ivanov\\_edcenter\\_org/](https://edcenter365-my.sharepoint.com/personal/ivanov_edcenter_org/)
4. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ірина Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94–101.
5. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога : методичні рекомендації / Т. В. Вайніленко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 250 с.
6. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя / заг. ред. С. І. Якименко. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – С. 231–266.

**Людмила Яковлевна Бирюк,**  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
педагогике и психологии начального образования  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: kafpipo@gmail.com

**Сергей Григорьевич Пишун,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: peshas56@ukr.net

### **ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ**

*В статье охарактеризованы проблемное поле и возможности самосовершенствования учителя начальных классов в интегрированной учебной среде. Определены компоненты и условия, способствующие успешному профессиональному самосовершенствованию учителя в системе интегрированного обучения. Акцентировано внимание на значимости профессионального самосовершенствования в реализации профессиональной деятельности педагога на разных этапах. Отмечено, что их потребность в профессиональном совершенствовании может постепенно углубляться, становиться личностно-ориентированной и реально адаптированной к проблемам развития детской группы и научных перспектив начального образования.*

*Ключевые слова: интегрированный, класс, компетентность, профессиональная деятельность, учитель начальных классов, самосовершенствование.*

**Liudmyla Biryuk,**  
Pedagogical Sciences Doctor,  
Professor of Primary Education  
Pedagogy and Psychology Chair  
of Oleksandr Dovzhenko  
Hlukhiv National Pedagogical University,  
e-mail: kafpipo@gmail.com

**Sergiy Pishun,**  
Pedagogical Sciences Candidate,  
Associate Professor of Primary Education  
Pedagogy and Psychology Chair  
of Oleksandr Dovzhenko  
Hlukhiv National Pedagogical University,  
e-mail: peshas56@ukr.net

### **THE PROBLEMS AND POSSIBILITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVING IN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

***Introduction.** The globalization processes of developing modern society strongly urge to change the purposes, content and technologies of higher professional education, the aim of which is to educate and develop a creative, competent, and competitive personality in the market of pedagogical work. Increased attention to the primary school teachers' professional training at the present stage of developing education is due to the introduction of a new schooling standard into school practice, which automatically raises the issue about the potential of professional and personal developing a teacher as a participant and organizer of personally-development interaction in the social and educational environment, the possibility of variation understanding the algorithm of pedagogical design, which will allow the beginner teacher to direct his / her orientation on children's problems not only with the point of view of the motivational component, but also in activity in general.*

***Purpose.** The purpose of research is to characterize the process of professional competence forming and*

vectors of primary school teachers' self-improving in the conditions of their activity in the integrated educational environment.

**Methods.** The method of interdisciplinary theoretical analysis, an interview, a questioning, studying the products of school teachers' activity, the teachers of multidisciplinary department, self-observation materials were used.

**Results.** The characteristics of the levels of professional self-improving are determined. This is the characteristic of a teacher's activity according to the level I. A teacher knows the educational content of primary education according to traditional curriculum, innovative and variable single-subject programs. Studying the peculiarities of such teacher's activity shows that, as a rule, he has the constructed program for developing the form (pupils) both at the conceptual and the activity level. At the same time, a teacher is open to professional communication, responds positively to the colleagues' advice. His / her position (the program of constructing a pedagogical space for children) is deeply conscious and substantiated, but, at the same time, is ready for any changes. A characteristic feature of such teacher's activity is a flexible combination of subject content, respectively, several innovative and traditional programs.

A characteristic feature of planning and implementing the subjects' content for children in the work of the teacher of level II is that a cognitive learning function is deeply worked out. The aspects of a child's personality developing are understood as an auxiliary product. Such feature is revealed in a particular activity of a teacher; for example, the productive cognitive space of a lesson cannot be consistent with the form of pedagogical communication during the same lesson.

It is difficult for the teacher, who corresponds to the third level, to comprehend and expresses the concept-program of form (class) developing in his / her activity, as a result of which he / she plans the educational content with the help not of the selection method, but of choosing one of the innovative directions, as a rule. The educational content is not always determined by children's peculiarities and the opportunities for their developing. There is a situation where educational content seems to dictate to children a «cognitive pattern» of developing, and a teacher can partially lose his / her motivational orientation «to the child» during this process.

**Originality.** The possibilities of self-improving in the process of acquiring professional competence by primary school teachers and the conditions of their developing in the integrated educational environment are described. The description of the levels of a primary school teacher activity, which determines the possibility and personal capacity on the way to self-improving are given.

**Conclusion.** The main condition that allows the teacher to move to higher achievements in his / her professional activities is the preservation and developing a teacher's professional humanistic orientation, which is determined by the creation of the most effective pedagogical conditions that contribute to the development of a particular form.

**Key words.** Integrated, class, competence, professional activity, a primary school teacher, self-improving.

#### References

1. Ighnatjuk O. A. Teoretychni ta metodychni osnovy pidghotovky majbutnjogho inzhenera do profesijnogho samovdoskonalennja v umovakh tekhnichnogho universytetu : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija ta metodyka profesijnoji osvity» / O. A. Ighnatjuk. – Kharkiv : B. v., 2010. – 44 s.
2. Kozlovsjka I. Dydaktyka v konteksti integhrovanogho navchannja. Navch.-metod.posib. / I. Kozlovsjka. – L. : Svit, 1999. – 301 s.
3. Ivanov I. Osvita XX st. [Elektronnyj resurs]. – 2016. – Rezhym dostupu do resursu: [https://edcenter365-my.sharepoint.com/personal/ivanov\\_edcenter\\_org/](https://edcenter365-my.sharepoint.com/personal/ivanov_edcenter_org/).
4. Onyshhenko I. Modelj formuvannja fakhovoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv / Iryna Onyshhenko // Navchannja i vykhovannja obdarovanoji osobystosti : teorija ta praktyka. – 2012. – # 8. – S. 94–101.
5. Vajnilenko T. V. Osnovy profesijnogho samovdoskonalennja pedagogha : metodychni rekomendaciji / T. V. Vajnilenko. - K. : NPU imeni M. P. Draghomanova, 2005. – 250 s.
6. Babajan Ju. O. Formuvannja refleksyvnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv / Ju. O. Babajan, K. F. Nor // Formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja / zagh. red. S. I. Jakymenko. – K. : Vyd. dim «Slovo», 2011. – S. 231–266.

Отримано редакцією 12.10.2017 р.

УДК: 378.14:[17.023.36:82]

**Валентина Антонівна Папушина,**

кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри української філології  
Хмельницького національного університету,  
e-mail: papushyna@rambler.ru

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті розглянуто проблему науково-методичного забезпечення процесу формування естетичної культури студентів під час навчання курсу «Історія зарубіжної літератури». Згідно з державною методологічною документацією, використовуючи досвід кращих педагогів-словесників, автор пропонує власні напрацювання та методику їх використання. Нами представлено посібники, що містять комплекс для наукового, фахового та естетичного розвитку студентів. Показано шляхи співробітництва студентів з викладачем, з іншими підрозділами ВНЗ, систему унаочнення, використання сучасних інноваційних технологій, що надають можливість керувати спроможністю студентів накопичувати оптимальний рівень знань.*

*Ключові слова: навчально-методичне забезпечення, комплексний підхід, естетичні аспекти, системний комплекс, інноваційні технології, технологічні карти.*

**Постановка проблеми.** Концепція розвитку сучасної освіти, що є методологічною базою діяльності освітян ВНЗ в умовах бачення України як передової європейської держави, вимагає формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, для якої професійні знання в єдності з естетичними знаннями, уміннями, навичками та спрямування на їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в суспільстві. Ця концепція впроваджується через надання глибоких професійних знань і підготовку кваліфікованих спеціалістів, що здатні не тільки плідно використовувати здобуті знання, а й навчатись протягом усієї професійної діяльності та робити світ досконалішим. Державний стандарт професійної освіти України декларує обґрунтовану систему навчально-методичної документації та засобів навчання, необхідних для сучасної організації та проведення навчального та виховного процесів вищої школи, що мають сприяти як підвищенню якості викладання, так і самостійної роботи студентів із засвоєння знань, умінь, навичок та їх самореалізації вже на студентській лаві.

Функції сучасного викладача вищої школи передбачають не тільки впровадження усталених науково-методичних нормативів, а й володіння власними професійними навичками *проектування* процесу інтелектуального та естетичного розвитку студентів, що охоплюють розроблення групових та індивідуальних стратегій навчання, навчальної педагогічної діагностики, індивідуального консультування, формування критеріїв оцінювання ефективності освітнього процесу як на рівні компетентнісних фахових знань, так і здатності до творчої самореалізації, унікальності підходу до вирішення наукових проблем, сприяння зростанню естетичної культури студентів.

Актуальним є перегляд та *модифікація* в руслі сучасних вимог змісту традиційних джерел знань: підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, перехід від уніфікованого до спеціалізованого сучасного викладу фундаментальних дисциплін, адже професійний рівень майбутніх фахівців має відповідати як сучасним, так і перспективним вимогам до їхньої компетентності, орієнтованих на європейські складові, та забезпечувати успішність і конкурентоспроможність молодих спеціалістів на ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні вченими (Я. Болнобаш, О. Коваленко, А. Кушпіль, І. Лащик, В. Луговий, І. Ляшенко Л. Нестерова, М. Ремез, В. Різник, М. Степко, М. Фіцула, Г. Шмелюк та ін.) висунуто ряд вимог до науково-методичного забезпечення різних дисциплін. Аналізуючи термін «науково-методичне забезпечення», дослідники виділяють такі його складові: «забезпечення», «наукове забезпечення», «методичне забезпечення». Ці складові передбачають оптимальне функціонування навчального та виховного процесів на всіх етапах, відповідне наповнення їх засобами загальної педагогіки, дидактики, методики, теорії управління, психології, соціології, етики, естетики та дотримання галузевих вимог, що, власне, становить *наукове забезпечення*.

Із постійними змінами суспільних вимог і, відповідно, цілей навчання студентів щоразу



постають нові завдання перед авторами науково-методичного забезпечення вищих навчальних закладів. Як стверджує І. Ляшенко, «під ним, як правило, розуміють забезпечення дидактичного процесу відповідними методиками, тобто сукупністю методів, методичних прийомів, методичних процедур та операцій, які дозволяють педагогу досягти поставлених ним цілей навчання, використовуючи найбільш ефективні види педагогічної взаємодії зі студентами» [1, с. 64]. В. Різник вважає, що методичне забезпечення розглядає практичну реалізацію вимог наукового забезпечення та охоплює всі аспекти – від теорії розроблення до практичних методик підготовки конкретних навчальних матеріалів для відповідної спеціальності.

Окремі аспекти науково-методичного забезпечення, зокрема, розроблення навчальних планів, кваліфікаційних характеристик, методик відбору і структурування змісту навчальних матеріалів розглянули С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Думченко, І. Козловська, В. Радкевич, Ю. Тюнников. Наукові обґрунтування змісту професійної освіти подані в працях С. Батишева, А. Беляєвої, Г. Васяновича, Н. Ничкало, О. Новикова Т. Якимович. Теоретичні проблеми структурування та організації навчального процесу в професійній школі розглянуті в роботах В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, Л. Воловича, М. Таланчука, В. Шапкіна. Специфіку культурологічного підходу в педагогіці, якщо розглядати його з позицій філософії екзистенціалізму, прагматизму, конструктивно-діяльнського та технологічного аспектів, досліджено в роботах Г. Балла, І. Беха, І. Біблера, І. Зязюна, С. Максименка, С. Шандрука. Дослідники в тій чи іншій формі пов'язують фахові компетентності студентів із формуванням професійної культури, етичних і естетичних уявлень, із системою поглядів та норм професійної поведінки в єдності з мотивами діяльності, з розумінням професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, з формуванням світогляду майбутніх фахівців. Таким чином, розробляючи теоретичні основи науково-методичного забезпечення, автори розкривають сутність і зміст різних видів ефективних форм навчального процесу у вищій школі та шляхи його вдосконалення.

**Мета статті** – проаналізувати й обґрунтувати загальнонаукові підходи до модернізації професійної підготовки й реалізації системи науково-методичного забезпечення ВНЗ, запропонувати шляхи підготовки студентів гуманітарно-педагогічного факультету як сучасних випускників вищої школи, здатних плідно реалізовувати свої фахові знання, постійно самовдосконалюватись, інтелектуально та естетично збагачуватись.

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку з постійним оновленням суспільства дидактика як наука також зазнає змін, наповнюється новим змістом та ідеями. Сьогодні важливим стратегічним завданням розвитку вищої освіти є формування нової людини, озброєної інтелектуальними й естетичними знаннями, здатної примножувати матеріальні й духовні багатства держави. Розв'язання цього завдання можливе за умови включення до навчального процесу двох самостійних і водночас взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних складових. Перша з них – забезпечення *змістового аспекту* фахової підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі, здатного вирішувати професійні завдання. Друга – це *людинотворча*, що має загальнолюдський характер. Майбутній спеціаліст – широкоосвічена інтелектуальна особистість, яка має естетичний смак, прагне досягнути естетичні ідеали, розуміється у культурі, мистецтві, вільно входить у світ прекрасного. Така людина будуватиме своє життя згідно із законами краси, відчуватиме себе щасливою й буде жити для щастя інших. Краса врятує світ, бо це єдине джерело творчості, натхнення і, зрештою, збереження нації й цивілізації. Із цих міркувань виходимо, створюючи навчально-методичний комплекс для літературознавчих дисциплін у Хмельницькому національному університеті. Запропоноване нами програмно-методичне забезпечення пройшло успішну апробацію й дало високі результати, засвідчивши свою дієвість.

Майбутній фахівець отримує спектр знань, який пропонується з певного фаху, й продовжує вчитися самостійно. Наступає етап творчого розвитку особистості та її самореалізація, яку студент при активному співробітництві з викладачем та іншими підрозділами ВНЗ має сам для себе визначити. Погоджуємося з Т. Якимович, яка пропонує «науково-методичне забезпечення професійної підготовки розглядати як систему, процес і результат» [2, с. 98]. У такому контексті важлива роль належить викладачеві, його фаховій майстерності та інноваційній діяльності. Викладач, який, користуючись досвідом кращих педагогів, виходить за межі напрацьованих методик – це сучасний викладач вищої школи. Він вивчає передовий досвід, створює методичні розробки, підручники, навчальні посібники, методичні вказівки, візуальний супровід курсу, визначає перелік

рекомендованих літературних джерел, види творчих і самостійних робіт. Плани семінарських і практичних занять, методичні вказівки до виконання різного виду робіт, конкретні завдання до окремих тем курсу, пояснення до практичного застосування інноваційних технологій повинні бути сучасними, мати високий науковий рівень та методичну досконалість. Важливою тут є практична сторона, спрямована на забезпечення самостійної роботи студентів над дисципліною. Обов'язково перед вивченням кожної теми має бути доведена до студентів через налагоджену систему інформаційного забезпечення тематика рефератів, курсових робіт, наукових досліджень, зразків тестових, індивідуальних завдань, інформація про довідкові матеріали. Сьогодні культура стала більше візуальною, ніж літературною: пересічна людина краще сприймає сюжети серіалів, ніж літературний твір, тому завдання викладача літератури полягає в спрямуванні роботи зі студентами на формування їхніх естетичних смаків та ідеалів саме через книгу як першоджерело. Пропаганда книги, спрямування діяльності студентів на її прочитання й осмислення сприятиме виробленню ними власного культурного простору, розкриє повною мірою значущість літературного твору. Ця вимога стосується процесу викладання всіх гуманітарних дисциплін.

Частиною комплексу методичного забезпечення літературного курсу є *система унаочнення*, що підсилює сприйняття кожного елементу знань та вмінь. Сьогодні освіта, заснована на вдосконаленні інформаційного середовища вищого навчального закладу, постала перед необхідністю впровадження в педагогічну практику сучасних інформаційних та телекомунікаційних засобів і вимагає повного й адекватного надання студенту навчальної інформації. Для вивчення курсів «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» вона охоплює рекомендовані до кожної навчальної теми різноманітні довідкові та ілюстративні матеріали: портретні галереї письменників, книжкові виставки та презентації, репродукції творів видатних майстрів світового образотворчого мистецтва, творів архітектури, скульптури, кінофільми, уривки спектаклів, музичні шедеври, літературні сайти. Їх демонстрація та самостійне використання допомагає студентам підвищити свій культурний та естетичний рівень, вводить у світ високого мистецтва, досягнення якого стає для сучасної молоді людиною нагальною потребою.

Підручники й навчальні посібники мають відповідати принципу доступності, бути зрозумілими, мати розгалужену систему координування самостійної роботи. «Однією з головних вимог до сучасного підручника і посібника є забезпечення високого наукового рівня за умови врахування принципу доступності навчального матеріалу, системний підхід до відбору навчально-наукового матеріалу, вдосконалення його проблемної структури, гуманістична спрямованість, національно-патріотичний дух, забезпечення тих, хто навчається, додатковою інформацією» [3, с. 8]. Посібник як навчальне видання, що може частково або повністю замінювати або доповнювати підручник, вважаємо видом навчальної книги, що відповідає конкретному змісту навчальної програми, дисципліни, курсу. Вимога до його високого науково-методичного рівня, продиктована необхідністю саме для даного курсу. А його складові: довідковий, навчальний, практичний матеріал, питання та тести для самоконтролю, списки використаної літератури – дають викладачеві широке поле для системного викладання навчального курсу, індивідуальної роботи зі студентами та контролю в комплексі.

Уважаємо за необхідне створювати такі підручники й посібники, що відповідають сучасним потребам: керування спроможністю студентів оперувати великою кількістю навчальної інформації й приймати відповідні рішення. Тому так необхідно спрямовувати весь матеріал на організацію через нього прямого діалогу студента й викладача. Такі вимоги спонукають до розроблення навчальних засобів у формі *програмно-методичних комплексів*. Вони постануть як сукупність програмних продуктів навчального спрямування, практичної самореалізації та виховного потенціалу. Інформаційно-технологічне забезпечення навчання має стати специфічним засобом, своєрідним інструментом, що дозволяє педагогу організувати навчальний процес на сучасному рівні, інтенсифікувати та індивідуалізувати його, активізувати навчальну діяльність студентів, реалізувати їхню самостійну роботу, науковий пошук і стати невід'ємною його складовою. Таким критеріям відповідає створений нами навчальний посібник для спецкурсу «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури» [4] для студентів вищих навчальних закладів, що вміщує матеріал, який охоплює теоретичні та естетичні питання курсів «Історія зарубіжної літератури» та «Історія української літератури», подає компаративний аналіз творів зарубіжних і українських авторів у контексті естетичних відкриттів різних епох та літературних напрямів.

Література як наука посідає особливе місце у формуванні естетичної культури, тому метою посібника «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури» є глибоке та всебічне вивчення студентами української і зарубіжної літератури – скарбниці загальнолюдських духовних цінностей, вагової частини світової культури та мистецтва; вдосконалення вмінь та навичок здійснювати літературознавчий аналіз; залучення студентів до різноманітних видів самостійної, наукової, дослідницької роботи; виховання духовно-ціннісних орієнтирів та естетичної культури особистості. Ефективність діяльності майбутнього спеціаліста, випускника вищого навчального закладу, залежить від рівня його фахової компетентності та оволодіння новими організаційними формами навчальної діяльності, що можуть постійно вдосконалюватися у подальшій самоосвітній роботі. На досягнення цих завдань спрямовані всі розділи нашого посібника.

Осмилення естетичних аспектів у художній творчості, яке ми покладаємо в основу вивчення літературного твору, є досить складним і багатоплановим процесом. Під естетичними аспектами розуміємо різнобічні погляди на літературну творчість та оцінювання відтворення прекрасного в мистецтві літератури. «Естетичний аналіз художнього твору (в класичному розумінні естетики) передбачає його комплексний аналіз, що розкриває всю різноманітність взаємин людини з оточенням» [5, с. 34]. Аналіз естетичних поглядів митців, представників різних літературних епох та художніх напрямів, різноманітних естетичних принципів і форм їх втілення в художньому творі дає підстави в посібнику акцентувати увагу на:

1. Розумінні теоретичного становлення естетичного як рівня пізнання та оцінювання художньої творчості.
2. Оцінюванню естетичних категорій у субрівнях зовнішньої і внутрішньої форм твору.
3. На інтенціональній (герменевтичній) функції, що дає можливість із естетичного погляду розглядати сьогодні зміст і значення творів тієї чи іншої епохи, що формує погляди, смаки, ідеали, орієнтує людину у світі прекрасного та в пізнанні його цінностей.

Майстрами слова протягом тисячоліть зроблено багато відкриттів на шляху до пошуків прекрасного і способів його відтворення, створено цілісну систему універсальних концепцій, форм, оцінок. У посібнику оперуємо такими з них:

1. *Естетична свідомість*, під якою розуміємо спільні для певного часу погляди на призначення мистецтва літератури.
2. *Естетичний рівень художнього твору*, що визначається сумою понять про відтворення прекрасного як художніми засобами, так і у світоглядних позиціях автора.
3. *Естетичні ідеали*, тобто вершинні прагнення в царині прекрасного.
4. *Естетичні концепції* – узагальнені, сконцентровані індивідуальні погляди на окремі сторони відтворення письменником прекрасного як у житті, так і у свідомості людини.
5. *Естетична оцінка* – оцінка явищ мистецтва з погляду художньої досконалості.
6. *Естетичні цінності* – явища літератури, що несуть естетичні ідеали через епохи, збагачуючи наступні покоління як творців, так і читачів.
7. *Естетичні категорії* – судження, визначення естетичної своєрідності відображення в мистецтві дійсності (типове, художній образ, художній метод, жанр тощо).

Ці естетичні аспекти художньої творчості розглянуто й проаналізовано в посібнику на умовах *хронологічного* принципу та принципу *наступності* – від часів античності до сьогодення в історії розвитку української і зарубіжної літератури. Вони охоплюють вивчення і засвоєння таких етапів:

1. Античність, яка заклала принципи європейської естетики: загострену увагу до буття, усвідомлення добра, істини, відмінності краси від користі. Виявлені античними творцями міфів та мислителями риси прекрасного стали джерелом натхнення протягом тисячоліть.
2. Студенти засвоять заперечення тлумачення прекрасного як сталої абстрактної ідеї, зв'язок суджень про красу зі смаками людей, їхньою чутливістю до світу, індивідуальним світобаченням митців доби бароко.
3. Принципи естетики античності найяскравіше втілились у класицизмі, що так чи інакше в різних формах звертався до таких категорій, як краса, гармонія, до чіткості, ясності, зрозумілості художніх образів, до орієнтації мистецтва на ідеалізацію життя.
4. Пошуки та відкриття митців доби Відродження, бароко, естетичні принципи класицизму, естетичні теорії XVII і XVIII ст., представлені в посібнику, стали матеріалом для розуміння трансформації змісту естетичного в літературі романтизму, реалізму, модернізму й постмодернізму.

Зміна світоглядних та естетичних систем, формування нових принципів і структур естетико-художнього мислення, естетичні пошуки митців нового часу, що увінчалися художніми відкриттями й по суті були узагальнені в філософії Гегеля, стали, як відомо, основою шкільного й університетського викладання літератури, бо синтезували в собі поняття естетичного. Структурні перевороти в естетичній свідомості представників мистецтва літератури щоразу ставали поштовхом до пошуків нового естетичного ідеалу, ознаки якого стають об'єктом детального дослідження сучасними студентами.

Високе узагальнення, що лежить в основі глибини розуміння естетичних аспектів художньої літератури, «висуває методологію порівняльного літературознавства як важливий засіб вивчення давно сформованих і нових категорій» [6, с. 188]. Пропонуючи компаративне вивчення творів зарубіжної і української літератури, дотичних за тематикою, світоглядними та естетичними позиціями авторів, формуємо культурний простір для виявлення національної художньої свідомості та естетичних традицій в українській літературі, надаємо можливість побачити різноманітні способи художньо-образного моделювання дійсності та рівноправний творчий діалог напрямів, шкіл, течій, стилів в українській та світовій літературі. Таким чином нами розширено практику роботи студентів-філологів з літературними творами в аспекті формування вмінь робити порівняльний аналіз, узагальнення та висновки. Задіємо як аналітичний, так і творчий потенціали студента, оскільки, як слушно зауважує представник рецептивної естетики Г. Яусс, «... у діалозі культур понад часами стає можливим пізнання себе в досвіді іншого» [7, с. 288]. Вважаємо, що саме за умови компаративного вивчення творів літератури естетичне відкриває нові аспекти, цим самим показує грані людської життєтворчості, «заціпаючи внутрішню суперечливість людської душі, напружуючи її в діалогічних зв'язках зі світом...» [8, с. 11].

Матеріали, що входять до посібника «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури», поглиблюють знання студентів з історії зарубіжної і української літератури, набуті в школі, збагатять новою літературознавчою термінологією, сформуєть навички компаративного вивчення літератури, а також посприяють створенню власного естетичного ідеалу та стійкого імунітету до низькопробного мистецтва, оскільки «людина, яка здатна правильно розуміти і цінувати прекрасне, стає багатшою духовно, чистішою морально, вона глибше відчуває і переживає, щедро віддає себе людям» [9, с. 4]. Досягненню поставленої мети у межах спецкурсу, крім лекційного матеріалу, сприятимуть запропоновані запитання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи, технологічні карти практичних занять, короткий термінологічний словник, список рекомендованої основної і додаткової літератури, інформаційне забезпечення, комплекти наочних матеріалів.

Наступний підготовлений нами посібник «Історія зарубіжної літератури: матеріали та методичні вказівки до практичних занять для студентів напрямку підготовки «Філологія. Українська мова і література» [10] має прикладний характер. Завдання посібника полягає в спрямуванні студентів на вивчення історії становлення зарубіжної літератури, починаючи з літературного процесу Давньої Греції та Риму (розвитку театру, прози, лірики, ораторського мистецтва) до сьогодення, ознайомлення з кращими зразками літературних творів різних епох, з філософськими відкриттями світового значення, що слугували методологічним підґрунтям для творчості письменників – представників різних літературних напрямів, списки додаткової літератури, що визначають історико-літературну та естетичну цінність художніх творів. Посібник спрямований на формування у студентів навичок літературознавчого аналізу художнього твору, систематизації вивчених теоретико-літературних понять та введення нових, покликаних поглибити пізнання історико-літературного процесу; на розвиток читацької культури, виховання всебічно розвиненої особистості з високими естетичними та культурними потребами, на прилучення студентів до самостійного процесу здобуття знань.

Під час роботи з посібником студенти мають набути знання про:

- періодизацію та основні етапи розвитку світового літературного процесу;
- літературні портрети та нариси творчості знакових представників зарубіжної літератури різних епох, напрямів, течій, шкіл;
- характерні риси епохи, яка відображена в літературному творі, винесеному на монографічне вивчення, її філософське осмислення автором, естетичне спрямування творчості митця в цілому та на відкриття наукової думки часу;
- зміст творів, запропонованих для текстуального вивчення, визначати їх жанрові особливості;
- головні поняття та терміни, пов'язані з зарубіжною й українською літературою;

– як основну, так і додаткову літературу, що забезпечує вивчення курсу «Історія зарубіжної літератури»;

- особливості перекладів творів зарубіжної літератури українською мовою;
- взаємовпливи в літературному процесі як зарубіжної, так і української літератур.

Опрацьовуючи посібник під керівництвом викладача, студенти вироблять вміння:

- здійснювати історико-літературний і художній аналіз кращих зразків світового письменства;
- порівнювати твори, що належать до різних національно-культурних традицій;
- визначати особливості індивідуального стилю автора;
- наукового підходу до вивчення явищ зарубіжної літератури;
- користуватися довідковими джерелами, літературними енциклопедіями, словниками літературознавчих термінів, монографічною літературою, Інтернет-ресурсами;
- встановлювати взаємозв'язки світової та української літератури з творами різних видів мистецтва, що ґрунтуються на літературних сюжетах та дають їм різноманітне трактування;
- працювати за сучасними інтерактивними технологіями як самостійно, так і в групі.

Структура посібника враховує необхідні складові та рекомендації студентам для успішного засвоєння знань з навчальної дисципліни «Історія зарубіжної літератури» як під час домашньої роботи, так і на практичних заняттях і містить:

- списки рекомендованих текстів для обов'язкового прочитання й аналізу;
- перелік додаткової літератури та літературознавчих джерел;
- словник основних літературознавчих термінів до кожної з тем, що вивчається;
- проблематику кожного практичного заняття, що передбачає творчий підхід, сприяє розвитку загальної ерудованості спеціаліста-філолога;
- домашні завдання, які супроводжуються рекомендаціями до виконання;
- довідкові матеріали: орієнтовні схеми аналізу епічного, ліричного, драматичного творів, що передбачають виявлення, у першу чергу, естетичної цінності твору;
- тематику презентацій, рефератів, наукових робіт, творчих розробок, тематичних екскурсій, мистецьких зустрічей, форумів тощо;
- інструкції до роботи за різними інтерактивними технологіями.

Вважаємо за необхідне давати студентам детальний опис домашнього завдання, окреслювати види робіт та шляхи їх виконання, вказувати основну й додаткову літературу, що сприятиме всебічній і ґрунтовній підготовці до практичного заняття, надасть можливість студенту розкрити як науковий, так і творчий потенціал, виявити й здійснити свої пропозиції як співавтор викладача.

Роботу над завданнями практичного заняття спрямовуємо на обов'язкове прочитання та осмислення естетичного значення першоджерел, що підсилить науковий рівень опанування теми та посприє виробленню власної точки зору на ту чи іншу наукову проблему, що постане перед аудиторією.

У навчальному процесі зацікавлять студента різноманітні *інтерактивні технології*, які залучать його до співпраці з викладачем і з групою, сприятимуть розвитку креативного мислення, продукуванню творчих ідей, забезпечать сучасний підхід до аналізу літературних творів. Інтегруючи різні мистецькі явища, інтерактивні технології сприятимуть також розвитку естетичних потреб кожної особистості.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Використовуючи цілісний системний комплекс навчально-методичного забезпечення, який об'єднує різні шляхи, форми, методи навчальної діяльності, досягаємо високої якості викладання і вивчення дисципліни «Історія зарубіжної літератури» студентами. Створення навчально-методичних комплексів, спрямованих високий науковий та методичний рівень, адаптованих до потреб та можливостей студентів на основі індивідуально-особистісного підходу, – це обов'язок сучасного викладача.

#### **Список використаних джерел та літератури**

1. Ляшенко І. Київський національний університет як провідний заклад всебічного розвитку людини в контексті формування еколого-економічного мислення / І. Ляшенко // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 1. – С. 64–68.
2. Якимович Т. Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки / Т. Якимович // Педагогіка і психологія професійної. – 2013. – № 5. – С. 97–103.

3. Гулай О. І. Структура навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців у вищій школі / О. І. Гулай // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. – Вип. 127. – 2012. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2012. – С. 6–10.
4. Папушина В. А. Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури : навчальний посібник / В. А. Папушина. – Хмельницький : ХмЦНП, 2014. – 126 с.
5. Шалагінов Б. Б. Естетичний аналіз літературного твору / Б. Б. Шалагінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С. 32–35.
6. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова та ін. – Чернівці : Золоті Литаври, 2001. – 636 с.
7. Яусс Г.-Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика : (фрагменти) / Г.-Р. Яусс // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 278–307.
8. Наконечна О. П. Естетичне як тип духовності / О. П. Наконечна. – Рівне : Вид-во УДУВГП, 2002. – 202 с.
9. Овсянников М. Ф. История эстетической мысли : учеб. пособие для вузов / М. Ф. Овсянников. – М. : Высш. школа, 1984. – 335 с.
10. Папушина В. А. Історія зарубіжної літератури : матеріали та методичні вказівки до практичних занять для студентів напряму підготовки «Філологія. Українська мова і література» / В. А. Папушина. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 167 с.

**Валентина Антоновна Папушина,**  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри української філології  
Хмельницького національного університета,  
e-mail: papushyna@rambler.ru

#### **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*В статье рассмотрена проблема научно-методического обеспечения процесса формирования эстетической культуры студентов во время изучения курса «История зарубежной литературы». Отталкиваясь от государственной методологической документации, используя опыт лучших педагогов-словесников, автор предлагает собственные разработки и методику их использования. Нами представлены пособия, содержащие комплекс для научного, профессионального и эстетического развития студентов. Показаны пути сотрудничества студентов с преподавателем и с другими подразделениями вуза, предложены современные инновационные технологии, позволяющие управлять способностью студентов накапливать оптимальный уровень знаний.*

*Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, комплексный подход, эстетические аспекты, системный комплекс, инновационные технологии, технологические карты.*

**Valentina Papushina,**  
Philological sciences candidate  
Associate professor of Ukrainian  
philology department,  
Khmelnytsky national university,  
e-mail: papushyna@rambler.ru

#### **SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORTING OF THE FORMATION PROCESS OF THE AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF FICTION**

**Introduction.** *A state standard of vocational education of Ukraine is the reasonable system of documentation for providing of educational process. The functions of modern teacher of higher school provide not only introduction of these norms but the personal planning and realization the process of scientific and aesthetic development of students, permanent modification of the scientifically-methodical supply in the context of demands of our time. It touches the sources of knowledge: textbooks, manuals, methodical recommendations et cetera.*

**Purpose.** *To represent the scientifically-methodical supply the process of literature educating at higher school, that conform to the modern and perspective requirements and it is oriented to the European constituents*

that must provide success and competitiveness of young specialists at the employment market.

**Methods.** In the article are used the descriptive method, method of comparative analyses, complex, culturological, systemic approach to the process of forming of scientific knowledge and aesthetic culture of students.

**Results.** The purpose in view is solved by condition of the complex plugging in the educational process of complementary constituents: providing of sapid aspect of the job-oriented training of specialist and on this basis there is an aesthetic culture of personality as an important constituent. In the manuals prepared by us this thesis is expanded as a system, process and result in professional training of philologists. Manuals give a reply to the principle of scientific, availability, have the ramified system of co-ordinating the activity of students, directed to creative development of personality and self-realization.

**Originality.** Consists in creation of scientifically-methodical complex, in basis of there is a direct dialogue between student and teacher in the process of study of material which cover the theoretical and aesthetic questions of literary courses. Attention is accented on the main function of literary work - aesthetic. There is suggested the methodology of comparative literary criticism, that forms cultural space for the identifying the national artistic consciousness, the system of visual materials is worked out, the optimal use of innovative technologies is offered.

**Conclusions.** The task of a teacher of literature of the higher school consists of preparation of highly skilled specialists of new generation with the modern creative thinking, all-round intellectual training, forwarded to further self-perfection and height of aesthetic culture of personality. The searches of the various modern conceptions of fiction studying will help to reach the high quality of teaching of the subject. Achievements of aesthetics, integration of artistic disciplines, interactive technologies, are a plentiful source of knowledge replenishment of the modern specialist-philologist.

**Key words:** scientifically-methodical supply, complex approach, aesthetical aspects, system-defined complex, innovational technologies, process chart.

#### References

1. Lyashenko I. Ky'yivs'ky'j nacional'ny'j universytet yak providny'j zaklad vsebichnogo rozvy'tku lyudy'ny' v konteksti formuvannya ekologo-ekonomichnogo my'slennya / I. Lyashenko // Nova pedagogichna dumka. – 2011. – № 1. – S. 64-68.
2. Yaky'movy'ch T. Modernizaciya naukovo-metody'chnogo zabezpechennya profesijnoyi pidgotovky' / T. Yaky'movy'ch // Pedagogika i psy'xologiya profesijnoyi. – 2013. – № 5. – S. 97-103.
3. Gulaj O. I. Cruktura navchal'no-metody'chnogo zabezpechennya pidgotovky' faxivciv u vy'shhij shkoli / O. I. Gulaj // Visny'k SevNTU : zb. nauk. pr. – Vy'p. 127. – 2012. Seriya: Pedagogika. – Sevastopol', 2012. – S. 6-10.
4. Papushy'na V. A. Estety'chni aspekty' zarubizhnoyi i ukrayins'koyi literatury' : navchal'ny'j posibny'k / V. A. Papushy'na. – Xmel'ny'cz'ky'j : XmCzNP, 2014. – 126 s.
5. Shalaginov B. B. Estety'chny'j analiz literaturnogo tvoru / B. B. Shalaginov // Vsesvitnya literatura v serednix navchal'ny'x zakladax Ukrayiny'. – 2007. – № 2. – S. 32-35.
6. Leksy'kon zagal'nogo ta porivnyal'nogo literaturoznavstva / za red. A. Volkova ta in. – Chernivci : Zoloti Ly'tavry', 2001. – 636 s.
7. Yauss G.-R. Estety'chny'j dosvid i literaturna germeneyt'ka : (fragmenty') / G.-R. Yauss // Antologiya svitovoyi literaturno-kry'ty'chnoyi dumky' XX st. / za red. M. Zubry'cz'koyi – L'viv : Litopy's, 1996. – S. 278-307.
8. Nakonechna O. P. Estety'chne yak ty'p duxovnosti / O. P. Nakonechna. – Rivne : Vy'd-vo UDUVGP, 2002. – 202 c.
9. Ovsyanny'kov M. F. Y'story'ya estety'cheskoj mysly' : ucheb. posoby'e dlya vuzov / M. F. Ovsyanny'kov. – M. : Vyssh. shkola, 1984. – 335 s.
10. Papushy'na V.A. Istoriya zarubizhnoyi literatury' : materialy' ta metody'chni vказivky' do prakty'chny'x zanyat' dlya studentiv napryamu pidgotovky' «Filologiya. Ukrayins'ka mova i literatura» / V. A. Papushy'na. – Xmel'ny'cz'ky'j : XNU, 2015. – 167 s.

Отримано редакцією 09.08.2017 р.

УДК 378.016:811.161.2

**Наталія Олексіївна Баранник**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри української мови, літератури  
та методики навчання  
Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: natalija.barannik@gmail.com

## УДОСКОНАЛЕННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

*У статті розглянуто проблему реформування вищої освіти в Україні. Викладено основні підходи щодо формування конкурентоспроможного фахівця в нових умовах навчання; з'ясовано сутність понять «компетентність», «філологічна компетентність». Запропоновано основні види самостійної роботи для удосконалення «синтаксичної компетентності» студентів-філологів (на матеріалі вивчення теми «Видокремлені члени речення»).*

*Ключові слова: модернізація вищої освіти, компетентнісний підхід, компетентність, самостійна робота, самовиховання, студенти-філологи.*

**Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями.** Одними із пріоритетних напрямів державної політики в Україні щодо модернізації вищої освіти є особистісна орієнтація; застосування в навчальному процесі активних методів сучасних інформаційних технологій, які спонукають до посилення ролі самостійної роботи студентів. У Болонській декларації, «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» акцентується увага на впровадженні значних обсягів і різноманітних видів самостійного навчання у процес підготовки майбутніх фахівців, від яких вимагаються ґрунтовні знання, уміння і навички швидко й оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі, суспільстві, прагнення самостійно навчатися протягом усього життя. Крім того, орієнтація національної системи освіти на європейські й світові стандарти зумовила впровадження до її змісту компетентнісного підходу. Отже, пріоритетом підготовки майбутніх учителів-словесників є формування творчої, активної, компетентної особистості, відповідальної за якість свого навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин.** Для нашого дослідження важливе значення має те, що самостійна робота студентів завжди була і залишається предметом постійної уваги педагогів, що й визначає її актуальність. Наукові засади самостійного навчання відображено в працях А. Алексюка, П. Ганеліна, С. Гончаренка, М. Данилова, Б. Єсіпова, В. Козакова, С. Яшанова та ін. Однак, незважаючи на значні досягнення в окресленій галузі, слід зауважити, що в науковій літературі на сьогодні не існує загальноприйнятого підходу до визначення поняття «самостійна робота», зокрема: *спосіб активної навчальної діяльності*, спрямованої на виконання дидактичної мети (І. Унт, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, В. Козаков та ін.); *метод* вивчення нового, закріплення пройденого і перевірки знань, умінь і навичок (О. Барінова, Л. Боженкова, В. Лебедев та ін.); *прийом навчання* (А. Соловйов, Т. Герасимов, В. Коринська, А. Усова та ін.).

Проблема компетентнісного підходу знайшла відображення в наукових розвідках як зарубіжних (Р. Боятцис, В. Ландшесер, Д. МакКлелланд, А. Мейхью, В. Байденко, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський та ін.), так і вітчизняних учених (Н. Бібік, П. Бачинський, І. Гудзик, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, М. Степко, Г. Терещук та ін.), які проаналізували новизну, переваги й недоліки означеного поняття, намагалися визначити статус понять «компетентність» і «компетенція».

Оскільки проблема, порушена в публікації, на сьогодні не знайшла остаточного вирішення, вважаємо за потрібне більш детально проаналізувати роль самостійної роботи в удосконаленні синтаксичної компетентності студентів.

**Формулювання мети статті.** Мета статті – окреслити різні види самостійної роботи у



процесі удосконаленні синтаксичної компетентності студентів під час вивчення теми «Відокремлені члени речення».

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** На сучасному етапі розвитку освіти проблема самовиховання студентів постулюється як одна з ключових у педагогіці вищої школи. Перед викладачами поставлене завдання створити необхідні умови для формування здорових потреб у саморозвитку студента, стимулювати його до роботи над собою. Цьому покликані сприяти всі навчальні дисципліни і наявні в розпорядженні кожного викладача засоби, одним із яких, безумовно, є самостійна робота студентів (СРС) [4, с. 245].

У Стратегії модернізації змісту загальної освіти підкреслюється, що в структурі ключових компетентностей повинна бути представлена і «компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів набуття знань із різних джерел інформації ...» [7]. На володінні методикою самостійного опрацювання інформації і застосуванням її у процесі виконання професійних завдань особливо наголошується у розділі «Вимоги до рівня підготовки випускника за фахом...» [7]. Тому в навчальному плані з кожної дисципліни вказано кількість годин, що виділяються на самостійну роботу, її види.

Розглянемо, як витлумачено поняття професійної, філологічної компетентності у науковій літературі. Так, поняття професійної компетентності, на думку дослідників, містить не тільки сукупність знань, умінь, навичок, які свідчать про професійну готовність фахівця. Доречною у світлі сказаного є думка А. Кирсанова про те, що випускник вузу повинен володіти такими важливими і необхідними якостями, як прагнення до самопізнання, самовизначення, самоорганізації і самореалізації, високою комунікативною культурою, а також умінням орієнтуватися на самовдосконалення тих особистих і професійних якостей, які сприяють його конкурентоспроможності як фахівця [1].

Зміст професійної компетентності майбутнього вчителя розглядається як сукупність знань і умінь, які визначають результативність професійної праці; комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей; прояв єдності професійної та загальної культури.

Критерієм оцінювання професійної компетентності вчителя-філолога є не тільки система сформованих предметних або міжпредметних компетенцій, а й позапредметних, не прив'язаних до навчальних предметів «Українська мова» та «Українська література», вияв у філолога ключових компетенцій, що відображаються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах.

Більшість методистів схиляється до думки, що філологічна компетентність містить такі компоненти, як лінгвістичний, загальгуманітарний, естетичний, стратегічний, інформаційний, особистісний, самоосвітній, а також культуру читання й культуру естетичного сприйняття.

Так, за визначенням О. Семеног, професійна компетентність учителя української мови та літератури – це «інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності» [5, с. 38].

Лінгвістична компетентність учителя-філолога передбачає засвоєння знань з української мови як знакової системи, її розвиток, будову та функціонування, збагачення індивідуального лексичного запасу й граматичної будови мови, формування здатностей аналізувати та оцінювати мовні факти, володіння орфографічними й орфоепічними нормами.

Заслуговує на увагу і думка С. Корнієнко про те, що лінгвістична компетентність може включати осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками, історію літературної мови, правописні реформи, вміння працювати з орфографічними словниками тощо. Лінгвістична компетенція – це здатність розпізнавати, називати й визначати лінгвістичні поняття, оперувати лінгвістичними фактами з фонетики, морфології, лексикології, синтаксису й стилістики, оволодівати нормами вимови, правопису й пунктуації [2].

Синтаксичну компетентність В. Сидоренко витлумачує як основну предметну компетентність у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних студентам у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, текст, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних

видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації тощо [6]. Отже, синтаксична компетентність безпосередньо пов'язана з пунктуаційною. Пунктуаційна компетентність – це предметна компетентність учнів у системі мовних знань, умінь і навичок, що передбачає вміння інтонаційно оформлювати усне мовлення на письмі і є важливим складником їхньої правописної грамотності [6].

Майбутній учитель-філолог повинен мати такі основні синтаксичні компетентності як результат вивчення теми «Відокремлені члени речення». Засвоївши на належному рівні тему, студенти повинні знати: зміст основних лінгвістичних понять («відокремлення», «напівпредикативність», «відокремлений член речення», «умови відокремлення другорядних членів», «відокремлені узгоджені/неузгоджені означення», «відокремлені прикладки», «відокремлені додатки», «відокремлені обставини», «уточнювальні відношення»); причини та умови відокремлення другорядних членів речення, обов'язкові й факультативні умови відокремлення означень, прикладок, додатків і обставин; особливості відокремлення уточнювальних слів та зворотів. Студенти повинні вміти: розпізнавати відокремлені члени речення у тексті; пояснювати причини та умови їх відокремлення; визначати напівпредикативні та уточнювальні відношення під час відокремлення; трансформувати речення з відокремленими означеннями та прикладками у складнопідрядні речення з підрядними атрибутивними частинами; трансформувати речення з відокремленими обставинами у складнопідрядні речення з підрядними обставинними частинами; пояснювати розділові знаки при відокремлених членах речення; будувати зв'язні висловлювання з відокремленими членами речення; редагувати граматико-стилістичні помилки в реченнях із відокремленими членами.

У процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова» у педагогічних вищих навчальних закладах на вивчення простого ускладненого речення відводиться 2 год. лекційних занять, 14 год. практичних і 40 год. на самостійну роботу. Із них для засвоєння теми «Відокремлені члени речення» відведено 4 год. на практичні заняття і 20 год. на самостійну роботу студентів. Отже, із викладеного цілком зрозуміло, що набути відповідних знань і умінь із теми студенти можуть лише у процесі активної самостійної роботи під чітким керівництвом викладача. Розглянемо можливі види самостійної роботи студентів для удосконалення синтаксичних і пунктуаційних компетентностей у процесі вивчення теми «Відокремлені члени речення».

У науковій і науково-методичній літературі зазначено, що основними видами самостійної роботи студентів є курсова робота, проектування, дипломна робота. Крім того, активізації пізнавальної самостійності сприяють участь в роботі проблемних груп, спецсеминарів і тренінгів; участь в олімпіадах і конкурсах; твір, есе; публікація тез, статті; тестування; участь у дослідженні й обробка отриманих результатів; колоквиум; контрольна робота; реферат; аналіз монографій; виготовлення дидактичного матеріалу; тематичне повідомлення; аналіз журнальних статей; конспектування (робота з першоджерелами); аналіз конкретної і проблемної ситуації; участь в конференції; участь у семінарських і практичних заняттях; самостійна робота на лекції та ін. [3, с. 13–14]. Ці форми роботи можуть бути використані і в процесі вивчення курсу «Сучасна українська мова».

Так, однією з ефективних форм позааудиторної самостійної роботи студентів є написання рефератів або лінгвістичних повідомлень із теми «Відокремлені члени речення». Можна запропонувати такі теми: «Причини та умови відокремлення членів речення», «Історія вивчення відокремлених членів речення», «Ускладнення речення другоряднопредикативними компонентами», «Другоряднопредикативна функція дієприслівника і дієприслівникового звороту», «Другоряднопредикативна функція дієприкметника і дієприкметникового звороту», «Вивчення відокремлених членів речення на уроках рідної мови у загальноосвітній школі» та ін. Реферат або лінгвістичне повідомлення, як відомо, є найважливішим засобом самостійного глибокого вивчення дисципліни, підвищення теоретичного і методичного рівня професійних знань студента. Робота над ними – самостійний науково-дослідний пошук студента, спрямований на розкриття суті досліджуваного ним питання. Найчастіше виклад матеріалу носить проблемний характер, що дозволяє показати як різні погляди на проблему, так і власне її бачення [4]. Захист рефератів і лінгвістичних повідомлень проходить на практичних заняттях у вигляді виступів студентів із подальшим аналізом їх опонентами-одногрупниками. У ході роботи над рефератом у студентів

виробляються навички наукового мислення, розвиваються вольові якості, а також вміння бути об'єктивним, доброзичливим і справедливим.

Іншим видом позааудиторної роботи студентів може бути складання опорних схем або таблиць до теми. Як засвідчує аналіз науково-методичної літератури і власний досвід, для сучасного студента важливими і корисними є вміння кодувати великий обсяг складної лінгвістичної інформації, вибудовувати логічні ланцюжки для міркування, вміння читати опорні сигнали, подавати матеріал то в стислому, то в розгорнутому вигляді. Це важливі навички творчого процесу, що дозволяють сприйняти велику за обсягом тему цілісно, уявити складові її компоненти. У побудованих студентом схемах матеріал із теми представлений коротко і містко, відображає алгоритм дій під час застосування правила, дозволяє легше запам'ятовувати потрібний теоретичний матеріал. Тому доречними будуть такі завдання. У вигляді опорних схем чи таблиць подайте теоретичний матеріал: «Умови відокремлення поширених і непоширених означень», «Умови відокремлення прикладок», «Умови відокремлення обставин», «Умови відокремлення додатків».

Як свідчить практика викладання курсу «Сучасна українська мова» та аналіз науково-методичної літератури, найефективнішими видами самостійної роботи студентів на практичних заняттях і в позааудиторний час, спрямованими на вдосконалення синтаксичної та пунктуаційної грамотності, є вправи і завдання, які орієнтують студентів на вироблення навичок самостійної роботи над текстом, бажання самостійно поповнювати свої знання, що, у свою чергу, розвиває уміння виявляти, аналізувати, класифікувати, узагальнювати, порівнювати мовні явища, а також виховує чуття мови, увагу до стилістично точного вживання синтаксичних конструкцій в усному та писемному мовленні.

У лінгвометодіці під вправами розуміють послідовні дії та операції, які виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь і навичок. Типологія вправ мовознавчого характеру досить розмаїта. Ураховуючи ступені самостійності студентів під час виконання завдань, вважаємо доцільною таку типологію вправ із метою набуття ними необхідних знань і вмінь із теми.

**Рецептивно-репродуктивні вправи** (*низький рівень самостійності*) спрямовані на формування основних мовленнєво-мисленнєвих умінь спостерігати, розпізнавати, усвідомлювати лінгвістичну природу відокремлених членів, аналізувати їх, зіставляти, оцінювати в реченнях, текстах, розуміти особливості використання їх у різних стилістичних різновидах мовлення. В основі таких вправ лежить метод спостереження за синтаксичними конструкціями. Часто методисти радять здійснювати спостереження за синтаксичними конструкціями не лише на матеріалі окремих речень, а й на текстовій основі.

Репродуктивні вправи містять такі види завдань:

▪ Прочитайте текст. Випишіть речення з відокремленими членами, визначте синтаксичну їх функцію та умови відокремлення.

*... Вони йдуть глухою межею, лише двоє, здається, загублені посеред оцих степових просторів. І так добре, так хороше їм разом! Тримаючись за руки, ступають кожне своєю ледь накоченою колією. А поміж ними нескінченний валок, порослий травами, полинцем, переплетений в'юнкою, з білими дзвіночками цвіту берізкою. Полинець цвіте, духмяно пахтить, не змішуючись ані з терпким запахом материнки, ні з озонними, тонкими, ледь відчутними пахоцями невидимих хмарин. Ліворуч, скільки й видно, аж до самого обр'ю, ще темний, старанно заскороджений, засіяний соняшником, величезний лан. Праворуч смужечками жита', пшениці' от-от уже в стрілку підуть (за В. Козаченком).*

▪ Прочитайте тексти (один із відокремленими членами, інший без відокремлених членів), порівняйте їх, поясніть, чим вони відрізняються, обґрунтуйте роль відокремлених членів речення у тексті.

Текст 1. *...Він ішов рівним польовим шляхом, навколо якого вже досить потужно, заливаючи широкий простір зеленим неспокійним морем, підіймалася густа озимина. Небо дивилося на художника таким яскравим, по-весняному лагідним сонцем, що хотілося співати, хоч душа його, вимучена і виснажена недугою, уже звикла мовчати, зітхати і тихо згоджуватись з тим посправжньому критичним станом речей, в якому він опинився ось уже стільки років..(Є. Товстуха)*

Текст 2. *...Він ішов рівним польовим шляхом, навколо якого вже досить потужно, підіймалася густа озимина. Небо дивилося на художника таким яскравим, по-весняному лагідним сонцем, що хотілося співати, хоч душа його уже звикла мовчати, зітхати і тихо згоджуватись з*

тим по-справжньому критичним станом речей, в якому він опинився ось уже стільки років..(С. Товстуха)

▪ Прочитайте речення, знайдіть у них відокремлені члени речення, охарактеризуйте їх морфологічне вираження.

*1. Як не можна спинити річку, що, зламавши кригу навесні, бурхливо несеться до моря, так не можна спинити націю, що лама свої кайдани, прокинувшись до життя (Міх.). 2. Горять вогнем незаймані вуста, Душа, недавно дика і пуста, знов жити і любити хоче (Прих.). 3. Круглий і високий, апетитно горбиться на столі рум'яний коровай, насичений сонячною і земною силою (Довж.). 4. І ніхто того не чує, не знає й не бачить, окрім Марка маленького (Шевч.). 5. Тільки Ліля, незважаючи на товариство, крутилася на кухні біля Ганни Іванівни (Олійн.). 6. А душа вклоняється просторам. І землі за світлу радість – жить! (Тел.).*

▪ Знайдіть у реченнях відокремлені означення, з'ясуйте умови їх відокремлення (стоїть після означуваного слова, відноситься до особового займенника, стоїть перед означуваним словом і має відтінок причини; стоїть перед означуваним словом, але відірване від нього іншими членами речення, означуваного слова взагалі немає).

*1. В моєму серці заплакало слово, втопане в землю синами (Білаш). 2. Стоплена, спечена, пилом прибита, журиється нива, дощем не полита (Манж.). 3. Швидко заснув, утомлений і не дуже щасливий (Пагут.). 4. Загублена у лабіринті вулиць, Блукаю я, закохана у Львів (Позн.). 5. Уся в чорному, з прив'ялими біля вуст борознами часу, вона нагадує тих матерів, які у церквах вимолюють долю дітям (Стельм.).*

**Реконструктивно-варіативні вправи** (середній рівень самостійності) забезпечують розвиток умінь добирати граматичні синоніми, визначати їх стилістичні функції, трансформувати граматичні конструкції шляхом вибору синтаксичного варіанта, здійснювати переклад текстів українською мовою. Реконструктивно-варіативні вправи передбачають такі завдання:

▪ Прочитайте текст. Знайдіть у ньому речення з дієприслівниковими та дієприкметниковими зворотами. Трансформуйте ці речення так, щоб відокремлені означення/обставини стали невідокремленими і навпаки:

*...Оповита нічним морозом земля не спала. Уже третю добу над її білими, як саван, просторами гасав ураганний вітер, засипаючи снігом усе на своєму шляху. І знесилена боротьбою земля, здається, пришикла, здригаючись під сильними, не стихаючими ні на мить ударами вітру. А він нісся над самою землею, піднімав, мов смерч, у небо міради сніжинок і, коли вже внизу ледь виднілися тьмяно-жовті вогні, зі всією силою кидався донизу, змушуючи натужно скрипіти старі будинки та високі вуличні ліхтарі. Зі свистом він проносився по безлюдних вулицях міста і, вирвавшись на околицю, кидався на зимовий ліс, який стогнав, як людина, під його могутніми поривами (за М. Черничуком).*

▪ Подані речення трансформуйте у прості ускладнені, використовуючи різні типи відокремлених членів речення.

*1. Синіють кришталевою стіною високі гори. 2. Над берегом послався невеликий луг в білу ромашку. 3. Якась тиха радість огорнула її душу. 4. Слов'янські племена поклали початок зародженню могутньої держави східних слов'ян.*

▪ Прості речення з однорідними присудками перебудуйте у речення з відокремленими обставинами. Поміркуйте, від чого залежить вибір форми часу дієприслівника.

*1. Генеральний писар поснідав і виїхав у табір до хана. 2. Марко млів, заточувався, падав, і знову піднімався, і знову, як міг, ішов до соняшників. 3. Прибите морозом листя вистеляло зеленувато-жовтим килимом мерзлу землю й оголювало кострубаті дерева. 4. Гроза нарве волошок в небі синіх, сплете з таких квіток вінок, твоє чоло прикрасить, Україно.*

▪ Виділені частини складних речень замініть, де це можливо, дієприкметниковими або дієприслівниковими зворотами. Перебудовані речення запишіть, звороти підкресліть, поясніть уживання розділових знаків:

*1. Людина, яку не позначили любов'ю, не зможе звести серця для добра. 2. Горобина, яку прикрасили ці барвисті природні гірлянди, прибрала святкового вигляду. 3. Вона дивилася на рушники, які вишила її старенька мати.*

▪ Перебудуйте (де можливо) речення так, щоб відокремлені означення (обставини, прикладки) стали невідокремленими, поясніть пунктуацію.

1. Ми можемо помилятися в пошуках, але добре діє той, хто шукає істину, а не сидить склавши руки. 2. І знов на горах я, овіяних казками вільних полонин. 3. До сонних хлопчаків, всміхаючись, підходив їхній гість, хороший дядько Клим... 4. Вся країна, повита красою, Зеленіє, вмивається дрібною росою. 5. Стиснута жовтою розогою, ситнягом і осокою несміливо засвітилася річечка зелена попід з червоними прошивами посередині.

▪ Відредагуйте речення з відокремленими означеннями та обставинами, запишіть їх, відповідь обґрунтуйте.

1. Обговорюючи проблеми захисту рослин, була створена екологічна інспекція по охороні навколишнього середовища. 2. Сидячи у читальній залі, мою увагу привернула майстерно оформлена обкладинка нового журналу. 3. Стоячий на березі хлопець кидав камінці у море. 4. На базі заводу, випускаючого труби різного діаметру для господарства, було створено акціонерне товариство. 5. Читаючи пригодницьку літературу, у мене виникає бажання поспілкуватися з іншими світами. 6. Товариш, написавши мені листа, розповів про цікаву подорож до Канева. 7. Згадуючи дитинство, у моїй уяві постають образи дорогих мені людей. 8. Не дивлячись на труднощі в організації, поїздка на олімпіаду відбулася.

▪ Із підручника «Вступ до українського народознавства» випишіть 5–6 речень із відокремленими додатками. Обґрунтуйте розділові знаки. З'ясуйте смислове навантаження відокремлених додатків у кожному реченні.

▪ Зробіть переклад тексту українською мовою. Особливу увагу зверніть на специфіку перекладу речень із відокремленими членами. Обґрунтуйте особливості вживання відокремлених членів у російській та українській мовах.

*Море, огромное, лениво вздыхающее у берега, уснуло и неподвижно в дали, облитой голубым сиянием луны. Мягкое и серебристое, оно слилось там с синим южным небом и крепко спит, отражая в себе прозрачную ткань перистых облаков, неподвижных и не скрывающих собою золотых узоров звезд. Кажется, что небо все ниже наклоняется над морем, желая понять то, о чем щебечут неугомонные волны, сонно вползая на берег.*

До найбільш поширених вправ із синтаксису відносять **конструктивні** – вправи на побудову й перебудову речень, відновлення або побудову речень із розрізнених слів, поступове розгортання (поширення) або скорочення речень. Такі вправи допомагають простежити, як речення втрачає виразність, усвідомити, до якої межі можливе скорочення. Розглянемо приклади таких вправ.

▪ Доповніть речення так, щоб іменна частина складеного присудка стала відокремленою прикладкою. Поясніть пунктограми. Чи різняться стилістично обидві конструкції?

1. Київ – колиска слов'янських народів. 2. Нестор Літописець – автор Повісті временних літ. 3. Ярослав Володимирович – руський князь із династії Рюриковичів. 4. Верба й калина – символи України... 5. Марія Заньковецька – корифей українського театру... та ін.

▪ Проведіть експеримент. Із поданих речень вилучіть відокремлені члени. Які семантичні зміни при цьому відбудуться. Зробіть висновки про роль відокремлених конструкцій у структурі простого ускладненого речення.

1. Народжений матір'ю-кріпачкою і сам кріпак, він став борцем титанічної сили. 2. Вивчивши шістнадцять мов, Франко одночасно був співробітником близько п'ятдесяти європейських періодичних видань. 3. Промовистим є такий факт: Анна, високоосвічена дочка Ярослава Мудрого, ставши королевою Франції, підписувала державні акти своїм ім'ям, тоді як її чоловік, король Генрик Перший, ставив усього-на-всього хрестик та ін.

▪ Доповніть речення поширеними/непоширеними узгодженими означеннями, запишіть їх, обґрунтуйте пунктуацію.

1. Я цілую твоє світле обличчя.... 2. Чорне провалля Дніпра повільно пропливло піді мною. 3. Ми вийшли на вулицю... 4. Слідом за Києвом повсюдно виникають міста й городища. 5. Трави стояли тихі, пришиклі.

▪ Із двох простих речень утворіть одне з відокремленими означенням чи обставинами, поясніть розділові знаки.

1. Трави встигли вигнатись на зимовій волозі. Вони котилися зі степу на Кураєве важкими шумуючими валами. 2. Тарас Шевченко – вірний син трудової поневоленої України. Він став найглибшим виразником дум і сподівань народних. 3. Чубенко стояв і стояв. Він не казав і слова, не робив і руху.

**Творчі вправи** передбачають повну самостійність виконання. Тому важливо сформулювати завдання так, щоб активізувати творчу ініціативу студента. До таких вправ належить складання речень на задану тему, за опорними словами і словосполученнями, за сюжетним або ситуативним малюнком, за порівняльними зворотами, фразеологізмами, на основі власних спостережень, складання різних варіантів речень про одне й те саме поняття, явище тощо.

- Подані дієприслівники і дієприслівникові звороти введіть у самостійно складені речення, запишіть їх, розставляючи розділові знаки. Для тестів якого стилю характерне вживання таких зворотів? (*Ураховуючи дані попередніх досліджень; зробивши відповідні висновки, заслухавши й обговоривши; передбачивши можливі негативні наслідки та ін.*).

- До початку чи кінця речення додайте різні варіанти відокремлених додатків. З'ясуйте, які значення (включення, виключення чи заміщення) вони мають (наприклад, *Можна все зрозуміти, ...*)

- Складіть текст оголошення з використанням уточнювальних обставин, запишіть його, поясніть розділові знаки.

- Напишіть статтю в газету на тему: «Глухів – гетьманська столиця Лівобережної України», використовуючи складнопідрядні речення з підрядними обставинними, із підрядними атрибутивними частинами та прості речення, ускладнені відокремленими означеннями, обставинами, прикладками додатками.

- Розробіть презентацію на тему «Відокремлені члени речення» для подальшого використання її на уроках з української мови в загальноосвітній школі.

- Напишіть твір-мініатюру на тему «Осінь у Глухові», використовуючи відокремлені означення та складнопідрядні речення з підрядними атрибутивними частинами.

- Розробіть тести на тему «Відокремлені члени речення».

Представлені фрагменти вправ і завдань із теми «Відокремлені члени речення», побудовані як на матеріалі окремих речень, так і на текстовій основі з урахуванням рівнів самостійної діяльності студентів під час їх виконання, безперечно, сприяють удосконаленню синтаксичної компетентності студента-філолога.

Обов'язковим видом самостійної роботи студентів під час вивчення будь-якої теми з синтаксису має бути синтаксичний розбір, оскільки будь-який лінгвістичний розбір є важливим компонентом аудиторних і позааудиторних занять із сучасної української літературної мови на філологічних факультетах вищих навчальних закладів. Синтаксичний розбір дозволяє швидко й ефективно перевірити рівень засвоєння основ лінгвістичної теорії про синтаксичні конструкції у цілому і відокремлені члени речення зокрема, вміння студента у подальшому застосувати набуті знання на практиці, вміння міркувати в логічній послідовності. У процесі аналізу студент звертає увагу на те, що відокремлюватися можуть другорядні члени речення, яким властивий відтінок додаткового повідомлення, що доповнює основний зміст речення, виражений головними членами, констатує ступінь поширеності другорядного члена (поширений/непоширений), його морфологічне вираження, місце розташування щодо означуваного слова (препозитивність/постпозитивність), указує тип підрядного зв'язку. Варто звернути увагу на те, що відокремленими членами вважають і ті члени речення, які приєднуються не лише напівпредикативним зв'язком, а й виконують уточнювальну функцію. Успішне виконання синтаксичного розбору потребує засвоєння студентом алгоритму аналізу. Для цього використовуються уніфіковані схеми розборів, які дозволяють відпрацювати чітку послідовність виконуваних дій, автоматизувати навички проведення цього виду навчальної діяльності. Через певний час, коли навички розбору доведені до автоматизму, студенти виконують синтаксичні розбори без допомоги схем. Отже, глибоке засвоєння навичок самостійного проведення синтаксичного розбору набуває великого значення у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога.

Одним із видів самостійної роботи студента, як зазначається в педагогічній літературі, є дослідницькі самостійні роботи (написання курсових, дипломних, магістерських робіт), які передбачають функціонування вмінь бачити проблему, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання. Науково-дослідницька робота студентів є одним із пріоритетних напрямків у підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Це рівень розумової діяльності студента, на якому здійснюється не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань студентів із сучасної української літературної мови, а й уміння орієнтуватися в потоці науково-технічної інформації, володіння методами наукового пошуку, знаходження найраціональніших рішень досліджуваних питань.

Тематика дослідницьких робіт з означуваної проблематики може бути різноманітною:

«Ускладнене речення у творчості В. Стуса», «Відокремлені члени речення у творах І. Багряного», «Напівпредикативні, уточнювальні і пояснювальні конструкції у романах П. Загребельного», «Відокремлення в поетичних творах українських письменників», «Прості ускладнені речення в сучасній жіночій прозі» та ін. Виконання самостійних наукових досліджень має на меті перевірити уміння студентів творчо застосовувати здобуті знання з теорії простого ускладненого речення, обстоювати теоретичні положення, сформульовані на основі отриманих результатів наукового спостереження та дослідження. Студенти повинні навчитися вирішувати поставлені теоретичні та практичні завдання й творчо обробляти фактичний матеріал, що знадобиться їм у майбутній навчально-педагогічній діяльності. Для написання наукової роботи необхідно опрацювати відповідні джерела з фондів бібліотеки університету, фондів інших бібліотек за тематичними каталогами; скористуватися послугами бібліотек із мережі Internet; опрацювати інші джерела за порадою керівника з метою опису теоретичних аспектів досліджуваної проблеми, аналітичного огляду літературних джерел із предмета наукового дослідження, критичного аналізу різних поглядів, здійснення їх наукової класифікації тощо.

Найбільше труднощів студенти зазнають у процесі написання практичної частини дослідження, оскільки спочатку їм необхідно виокремити відокремлені члени різних типів із досліджуваних текстів, систематизувати матеріал у додатках, а потім на основі теоретичної частини здійснити класифікацію за семантикою, структурою, позицією щодо означуваного слова, синтаксичною роллю в реченнях, простежити їх функціональні особливості у досліджуваних текстах.

Висновки репрезентують найважливіші результати, отримані під час дослідження. За змістом висновки мають бути пов'язані зі структурою роботи й впливати із завдань дослідження, повною мірою відображати матеріал, викладений у курсовій, дипломній чи магістерській роботі.

Отже, наукові роботи, як показник найвищого рівня самостійності майбутнього фахівця, якнайкраще відображають рівень підготовки студента до проведення самостійного наукового пошуку, вміння працювати з науковою літературою та розв'язувати наукові і практичні проблеми, характеризують ступінь оволодіння дипломником сучасними методами дослідження та вміння логічно, обґрунтовано викладати матеріал та робити висновки.

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Зважаючи на вище викладене, зазначимо, що сучасний освітній процес у нових умовах навчання – це перехід на методи активного навчання, спрямованого на формування конкурентоспроможного фахівця, який вміє критично мислити, обробляти різноманітну інформацію, використовувати отримані знання й уміння для творчого розв'язання проблем. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів-філологів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи.

#### **Список використаних джерел та літератури**

1. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во КГТУ, 2000. – 228 с.
2. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Педагогічні науки. – Вип. 4. – Бердянськ, 2009. – С. 161–165.
3. Лобанов А. П. Управляемая самостоятельная работа в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск, РИВШ, 2005. – 107 с.
4. Осипов П. Н. Самостоятельная работа по развитию культуры речи как средство самовоспитания студентов [Электронный ресурс] / П. Н. Осипов, И. Н. Богданова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 7. – С. 245–250. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-po-razvitiyu-kultury-rechi-kak-sredstvo-samovospitaniya-studentov>.
5. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Семеног. – К., 2005. – 476 с.
6. Сидоренко Вікторія. Формування синтаксичної й пунктуаційної компетентностей учнів 8-9 класів засобами технології кооперативного навчання / В. Сидоренко // Українська мова і література в школі : науково-методичний журнал. – 2015. – № 2. – С. 7–15.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования : Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

**Наталья Алексеевна Баранник,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры украинского языка, литературы  
и методики обучения  
Глуховского национального  
педагогического университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: natalija.barannik@gmail.com

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

*В статье рассмотрена проблема реформирования высшего образования в Украине. Изложены основные подходы к формированию конкурентоспособного специалиста в новых условиях обучения; выяснено сущность понятий «компетентность», «филологическая компетентность». Предложены основные виды самостоятельной работы по совершенствованию «синтаксической компетентности» студентов-филологов (на материале изучения темы «Обособленные члены предложения»).*

*Ключевые слова: модернизация высшего образования, компетентностный подход, компетентность, самостоятельная работа, самовоспитания, студенты-филологи.*

**Baranyk Nataliia Oleksiivna**  
Pedagogical sciences candidate, associate professor  
of Ukrainian language, literature  
and teaching methods chair,  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
national pedagogical university,  
e-mail: natalija.barannik@gmail.com

### IMPROVING PHILOLOGY STUDENTS' SYNTAX COMPETENCE BY MEANS OF INDEPENDENT WORK

**Introduction.** The relevance of the problem is determined by the necessity of reforming higher education in Ukraine, by the search of the main approaches to the process of competitive specialist training in the new learning environment. The most important approaches for our research are personal orientation of the training process; the application of the active methods, modern information technologies into the educational process, which lead to the strengthening the role of students' independent work; competence approach to the content of education. So, the essence of the basic concepts of the raised problem – «competence», «professional competence», «linguistic competence», «syntax competence», «independent work» is clarified in the paper. The syntactic theoretical concepts and practical skills on the theme «Detached parts of the sentence» which should be acquired by future teacher of the Ukrainian language and literature are described.

**Purpose.** The paper is aimed to describe different types of independent work in the process of improving students' syntax competence while studying the theme «Detached parts of the sentence».

**Methods.** In our research the analysis of scientific and methodological literature on the problem of the investigation, method of modelling students' independent classroom and out-of-class work in the process of studying syntax were applied.

**Results.** The raised problem is unsolved in the modern linguomethodics and it has caused the need to study the possibilities of implementing competent approach into the content of teaching Modern Ukrainian Language, to define the different types of philology students' independent work in the process of improving their syntax competence while studying the theme «Detached parts of the sentence». The most important types are:

- ✓ writing abstracts or linguistic reports on the topic as student's independent research work, aimed at revealing the essence of the studied issue; qualitative improvement of theoretical and methodological level of professional knowledge;
- ✓ drawing up reference schemes or tables on the topic as an opportunity to develop the ability to encode a large volume of complex linguistic information, to build logical chains for reasoning, the ability to read reference signals, to present the material either in a short, or expanded form;
- ✓ doing practical exercises and tasks as the most effective type of independent work aimed at improving syntax and punctuation literacy that orient students to developing the skills to work with the text, to identify, analyze, classify, generalize and compare language phenomena, as well as to form the feeling of language,



attention to the stylistically correct use of syntactic constructions in oral and written speech. The paper presents the fragments of exercises and tasks according to exercises classification: **receptive and reproductive exercises** (a low level of autonomy) are aimed at forming the basic speech and cogitative abilities to observe, recognize and understand the linguistic nature of the detached parts of the sentence, to analyze them, compare, characterize in the sentences, texts, to understand the peculiarities of their use in different stylistic kinds of speech; **reconstructive and variable exercises** (an average level of autonomy) provide the development of the ability to find grammatical synonyms, to define their stylistic functions, to transform grammatical constructions by choosing a syntactic variant, to translate the texts into Ukrainian; **constructive** ones (a sufficient level of autonomy) are the exercises aimed at making up or restructuring the sentences, making up sentences from the given words, gradual expansion or contraction of the sentences; **creative exercises** (a high level of autonomy) are exercises aimed at making up sentences on a certain topic, using prop words and phrases, comparative word-combinations, phraseological units, as well as based on own observations, or making up the different variants of sentences about the same concept or phenomenon, etc. While studying any syntax theme the syntactic analysis should be a compulsory type of students' independent work. It allows quickly and effectively to check the level of understanding the basics of the linguistic theory about the syntactic structures in general and detached parts of the sentence in particular, the student's ability to put the gained knowledge into practice, to reason in the logical sequence;

✓ the priority direction in the process of highly qualified specialists training is research independent works (writing the term papers, master's theses). They provide developing the skills to understand the problem, to formulate it independently, to develop the plan for its solution. Such works are aimed not only at deepening, generalizing and strengthening students' knowledge of modern Ukrainian literary language, but also at developing the skills to feel confident working with scientific information, mastering the scientific research methods, finding the most rational ways of solving the studied issues.

**Originality.** In the paper different types of independent work in the process of improving philology students' syntax competence while studying the theme «Detached parts of the sentence» are defined.

**Conclusion.** The presented types of independent work while studying the theme «Detached parts of the sentence» based on the material of the sentences as well as on the text basis taking into account the levels of students' independent activity while doing the tasks lead to philology student's syntax competence improvement, activate his critical thinking, skills to work independently with various information, and to use the acquired knowledge and skills for further creative problem solving.

**Key words:** modernization of higher education, competence approach, competence, independent work, self-education, philology students.

#### References

1. Ky'rsanov A. A. Metodology'chesky'e problemy sozdany'ya prognosty'cheskoj modely' specy'aly'sta / A. A. Ky'rsanov. – Kazan' : Y'zd-vo KGTU, 2000. – 228 s.
2. Korniyenko S. I. Sutnist' i osnovni xaraktery'sty'ky' lingvisty'chnoyi kompetentnosti majbutnix uchy'teliv bolgars'koyi movy' / S. I. Korniyenko // Pedagogichni nauky'. – Vy'p. 4. – Berdyans'k, 2009. – S. 161–165.
3. Lobanov A. P. Upravlyаемaya samostoyatel'naya rabota v kontekste y'nnovacy'onnyx technology'j / A. P. Lobanov, N. V. Drozdova. – My'nsk, RY'VSh, 2005. – 107 s
4. Osy'pov P. N. Samostoyatel'naya rabota po razvy'ty'yu kul'tury rechy' kak sredstvo samovosp'y'tany'ya studentov [Электронный ресурс] / P. N. Osy'pov, Y'. N. Bogdanova // Vestny'k Kazanskogo technology'cheskogo uny'versy'teta. – 2011. – № 7. – S. 245–250. – Rezhy'm dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-po-razvitiyu-kul'tury-rechi-kak-sredstvo-samovospitaniya-studentov>.
5. Semenog O. M. Sy'stema profesijnoyi pidgotovky' majbutnix uchy'teliv ukrayins'koyi movy' i literatury' (v umovax pedagogichnogo unyversy'tetu) : dy's. ... doktora ped. nauk: specz. 13.00.04 «Teoriya i metody'ka profesijnoyi osvity'» / O. M. Semenog. – K., 2005. – 476 s.
6. Sy'dorenko Viktoriya. Formuvannya sy'ntaksy'chnoyi j punktuacijnoyi kompetentnostej uchniv 8-9 klasiv zasobamy' technologyi kooperaty'vnogo navchannya / V. Sy'dorenko // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli : naukovy-metody'chny'j zhurnal. – 2015. – № 2. – S. 7–15.
7. Strategy'ya moderny'zacy'y' soderzhany'ya obshhego obrazovany'ya : Matery'aly dlya razrobotky' dokumentov po obnovleny'yu obshhego obrazovany'ya. – M., 2001.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 372. 3 053

**Алла Миколаївна Гончаренко,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Інституту післядипломної педагогічної освіти

Київський університет імені Бориса Грінченка,

e-mail: Goncharenko08@bigmir.net

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕНДЕНЦІЇ ПРАКТИКИ ТА ВИМОГА ЧАСУ**

*У статті зіставлено усталені та сучасні практики організації буття дітей в умовах дошкільного навчального закладу. Виокремлюються суперечності, що стають причиною й зумовлюють потреби змін у дошкільній освіті. Обґрунтовано пріоритет самоорганізації діяльності дитини, її самостійного вибору над регламентованою та організованою дорослим діяльністю. Проаналізовано усталені терміни й підходи та запропоновано ті, що відображають сучасні орієнтири. Значну увагу приділено заняттю як найпоширенішій формі організації дитячої життєдіяльності. Розглянуто варіативність сучасних занять, спрямованих на побудову й супровід індивідуального вектору розвитку.*

*Ключові слова:* заняття, міні-заняття, організація процесів життєдіяльності, ритм, самоорганізація.

Специфічні проблеми соціально-економічного, політичного розвитку України суттєво впливають на ситуацію в системі дошкільної освіти. Нові концептуальні підходи до організації та змісту навчання дітей у початковій школі також зачіпають дошкільний устрій. Усталені підходи до організації перебування дітей в умовах дошкільного навчального закладу, до розпорядку дня та його складових підлягають дослідженню, ретельному аналізу.

Сучасна психолого-педагогічна література акцентує увагу на діяльнісному підході як до вивчення особистості в різних її проявах, так і в організації її буття. Свого часу С. Л. Рубінштейном було висунуто положення про єдність психіки і діяльності, де остання розглядається ним як рушійна сила розвитку психіки. Психологічну сутність діяльності та її структуру розробив О. М. Леонт'єв. Діяльність розглядалася ученими як форма пошуку активності. Отже, діяльність – це активна взаємодія особистості з довкіллям задля задоволення потреб.

**Постановка проблеми.** Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток, збагачення форм пізнання довкілля, засвоєння суспільного досвіду, норм і правил взаємовідносин між людьми, відбувається соціалізація дошкільника. З віком дитини розвивається й сама діяльність, з'являються нові, більш складні її види. На кожному віковому етапі розвитку дитини є своя провідна діяльність. За словами О. М. Леонт'єва, провідною діяльністю є не будь-яка діяльність, що є характерною для певного етапу розвитку, а та з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини і всередині якої розвиваються психічні процеси, що готують дитину до переходу на новий, вищий щабель її розвитку. У дошкільному закладі – це послідовний перебіг певних його складових, що нормують чергування активної діяльності та відпочинку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняна та зарубіжна педагогіка збагатилася масштабними дослідженнями щодо підвищення ефективності освітнього процесу, реалізації системного підходу до дитини (І. Бех, О. Кононко, Т. Поніманська, А. Михайлова, Е. Кушнарєнко, Н. Губанова), Особистісно орієнтована, гуманістична педагогіка розглядає дитину в єдності всіх її проявів та історії життя [1; 5].

Водночас у науково-методичній галузі тривалий час існує низка суперечностей, що об'єктивно наявні в практиці: між значною кількістю сучасних науково-методичних праць та поверховою здатністю вихователів адаптувати зміст до своєї практичної діяльності; між зростанням інтересу до альтернативної педагогіки й сучасних практик та залежністю від звичних підходів; між новим стратегічним курсом державної освіти та зручністю використання навчально-дисциплінарної моделі дошкільної освіти.

**Метою** статті є виокремлення можливих змін у організації навчально-виховного процесу на користь створення розвивального середовища для вільної й самостійної життєдіяльності дітей;

перетворення чітко регламентованих фрагментарних занять на варіативну безперервну діяльність заради створення для дошкільників цілісної картини світу.

Буття дитини як збалансований і гармонійний, цілісний і послідовний перебіг фізіологічних, пізнавальних, діяльнісних процесів унормовує чергування активної діяльності та відпочинку (прогулянки, гігієнічні процедури, харчування, ігри, спілкування, відпочинок та сон). Організацію процесів життєдіяльності недоцільно суворо розмежовувати. Варто надавати їм рухливості в часі (подовжувати, скорочувати, замінювати) залежно від стану вихованців, умов, виняткових ситуацій тощо, дотримуючись цілісності розпорядку дня і збалансованості в ньому основних компонентів.

Звертаючись до термінів, що слугують фронтально зорієнтованій моделі, наголошуємо на терміні *режим* – точно встановлений, незмінний розпорядок життя. Подібний інший термін – «дисципліна» (твердо встановлений порядок, дотримання якого є обов'язковим для всіх членів даного колективу). Однак розвивально-пізнавальна життєдіяльність поширюється на весь час перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, окрім сну, а відсутність її жорсткої регламентованості дозволяє почергове домінування організованих та самоорганізованих, індивідуальних, групових, фронтальних способів педагогічного впливу. Та найвищою педагогічною метою є самоорганізація дітей, самостійний вибір, що диктується метою, змістом діяльності, бажаннями та вподобаннями кожного малюка. Тут доцільно говорити про ритм життєдіяльності. Такий підхід дещо нівелює обов'язковість і чіткість процесів між сном та харчуванням. Цікавою видається думка про те, що будь-яке порушення біологічного ритму людини чи намагання нав'язати непритаманний їй темп життя негативно впливають на здоров'я, інтелект і психіку особистості [2; 4].

Досить поширеною є така форма організації педагогічної роботи, як *заняття* [6; 7]. Аналіз традиційних фронтальних занять доводить, що вони почасти утруднюють реалізацію особистісно орієнтованої моделі дошкільного виховання з огляду на такі чинники:

- регламентований час не дозволяє педагогам повно враховувати настрій, бажання, міру зайнятості, стан усіх вихованців;
- досить важко брати до уваги та покладатися на індивідуальний досвід вихованців, особливо при значній кількості дітей у групі;
- домінують однотипні вказівки, завдання, зауваження, вимоги, пояснення для всіх дітей;
- педагог безпосередньо чи опосередковано вдається до порівняння дітей.

Тому фронтальні заняття в сучасній педагогічній практиці вважаються менш продуктивними, аніж групові чи індивідуальні, оскільки нерідко відсувають на задній план центральну фігуру освітнього процесу – дитину. Пізнавальна діяльність не обмежується рамками заняття, вона є сутністю дитячого буття протягом дня. Почасти педагогам важко дотримуватися вимог режиму щодо тривалості занять.

Термін «*заняття*» існує тривалий час, зберігається він і в період модернізації дошкільної освіти, проте сучасне його тлумачення є ширшим, воно набуло варіативності. Ми пояснюємо ним будь-яку зайнятість малюка: самостійну або з ровесниками, за умов педагогічного впливу педагога чи без нього, заплановану чи спонтанну, з проявами зовнішньої активності чи само занурення. Тож розуміємо його так:

- процес самоорганізації дитини для якоїсь діяльності (гра, спостереження, роздуми);
- форма зайнятості двох чи більше дітей будь-якою діяльністю, що потребує сконцентрованості уваги, зосередженості погляду, розвитку сюжетної дії, розгортання дослідницької діяльності;
- результат організації діяльності дітей дорослими.

Зазвичай, організована педагогом життєдіяльність (колективна чи групова) набуває прояву в таких заняттях, що мають визначений часовий відрізок, локалізоване місце, використання певного обладнання, інструментів, наочності тощо. Колективна організація дітей виправдана тоді, коли періодично йдеться про створення спільного продукту творчої мовленнєвої, образотворчої активності, обмін враженнями чи результатами індивідуальної, групової діяльності тощо.

Проте ефективнішим видається результат, якщо педагог буде вдаватися до мінімізації кількості задіяних дітей на занятті, його тривалості та його змістового наповнення. Виникає явище міні-занять, що не регламентовані в часі, не підпорядковані режиму. Саме вони спонукають урахувати міру зацікавленості, інтересу дітей, дозувати інформацію чи завдання, розведення в часі того змісту, який за умов традиційності мав би означені часові рамки.

За такого підходу тривалість більшості занять значно зменшується, а кількість зростає.

Мінімізуються вони за поставленою метою, за кількістю дітей, за прийомами й методами, за обсягом матеріалу й посібників. У цьому випадку доцільніше говорити про ритм життєдіяльності, де протягом дня змінюються короткі фази активності й спокою, де кожна дитина, маючи свій ритм, вчиться узгоджувати його з ритмом групи однолітків. Природний ритм характеризується коливанням від однієї полярності до іншої, повторенням подібного, створює і дихає простором [2; 3].

Тривалість кожного міні-заняття має не перевищувати межі виникнення й утримання інтересу дітей. Не має потреби в залученні до такої діяльності всієї групи вихованців, доцільніше орієнтуватися на невелику підгрупу дітей, які виявили бажання, інтерес до конкретного виду діяльності (індивідуально-груповий спосіб організації). Кількість таких занять, їх змістове наповнення обумовлюються професійною підготовленістю педагога, варіюванням завдань та шляхів їх виконання. Якщо змістового матеріалу, форм і видів роботи вистає, а інтерес дітей не спадає, то окрема тема може розглядатися протягом кількох днів, проростаючи в тій чи іншій діяльності. Це не тільки дозволить різнобічно її розкрити, зануритися в проблему, а й обрати такі способи, такий час, визначити таку тривалість, щоб урахувати бажання, наміри, уподобання кожної дитини. Зауважимо, що кількість міні-занять не замінює і не перекриває інші види, форми педагогічного впливу, не збільшує в часі тривалість організованого пізнавального процесу. Навпаки, міні-заняття вивільняють час для самостійного пізнання, дослідження, вибору часу й місця виконання завдання-пропозиції, надають можливість дитині вдатися до самодозування інформації, до самостійного вибору діяльності, партнерів. Зміст міні-занять проникає в усі сфери життєдіяльності, змістові лінії, забезпечуючи та відбиваючись у всіх видах активності особистості.

Періодично доцільно вдаватися й до фронтального способу організації. Захоплення, здивування, концентрування уваги, думки більшості чи й усієї групи дітей протягом кількох хвилин цілком можливе й достатнє для того, щоб запрограмувати подальшу активність, що буде проявлятися протягом дня чи й кількох днів. Це запитання-завдання, що потребують індивідуальних зусиль кожного без винятку, проте час, тривалість, обсяг зусиль, які вкладає дитина в цю роботу, більшою мірою залежать від неї самої.

Міні-заняття можуть бути:

- спланованими й спонтанними (не запланованими заздалегідь, без попередньої підготовки), ситуативними;
- фіксованими в часі або ж такими, тривалість яких регулюється інтересом і бажанням дітей;
- індивідуальними, груповими, фронтальними;
- ініційованими дітьми чи педагогом;
- синтезованими за видами (розповідання казок, розігрування сюжетів фольклорних форм, описування емоційного змісту ситуації спілкування дійових осіб, характеру персонажів);
- варіюваними в змінності видів діяльності (ігрова, пізнавальна, музична, театральна, спілкування тощо).

*Самостійна діяльність* як процес самоорганізації дитини чи кількох дітей домінує в сучасному дошкільному просторі. Самостійна розвивально-пізнавальна життєдіяльність – це та природно-прийнятна форма, що враховує бажання, наміри, інтереси, вподобання кожної дитини й підказує педагогам вектор її індивідуального розвитку. Самостійна гра, спостереження, роздуми, усамітнення – ті прояви індивідуальної зайнятості, що допомагають дитині пізнати не лише навколишній світ, а й себе в ньому, тому не потребують утручання ні дорослого, ні ровесника. Старших дошкільників для реалізації свого задуму чи пропозиції педагога варто спонукати до вільного та самостійного вибору виду, форми діяльності, матеріалу, змісту, партнерів.

**Висновки.** Різні способи і форми організації життєдіяльності дошкільника набувають поширення завдяки своїй ефективності в збереженні особистісного простору дитини, а тому повинні домірно й доцільно використовуватися в дитячому бутті. Одним із першочергових завдань є створення повноцінних, сприятливих умов для самостійної діяльності дитини, забезпечення особистісної свободи, ініціативності та активності. Проблема створення індивідуальної програми розвитку дитини та тактики її педагогічного супроводу потребує ретельного і глибокого дослідження.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ЗМН, 1998. – 204 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищих навч. закладів / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.

3. Вальдорфский детский сад сегодня / под ред. М.–Л. Компани, П. Ланга / пер. с немецкого С. Экс. – К. : Наирі, 2016. – 288 с.
4. Єфремова В. П. Вивчення організаційно-педагогічних умов профілактики негативних проявів у поведінці дошкільника в освітньому процесі ДНЗ / В. П. Єфремова. – Освіті, 2000. – С. 33–38.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи становлення особистості дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – С. : Стило, 2000. – 336 с.
6. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навчально-методичний посібник / [за ред. Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова]. – Луганськ : Альма-матер, 2017. – 496 с.
7. Витоки здоров'я дитини : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. – Рівне : РОІППО, 2014. – 91 с.

**Гончаренко Алла Николаевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Института последипломного педагогического  
образования Киевского университета  
имени Бориса Гринченко,  
e-mail: Goncharenko08@bigmir.net

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКИ И ВЕЛЕНИЯ ВРЕМЕНИ**

*В статье сопоставляются традиционно сложившиеся и современные практики организации бытия детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Выделяются противоречия, которые становятся причиной и обуславливают потребности изменений в дошкольном образовании. Обуславливается приоритет самоорганизации деятельности ребенка, его самостоятельного выбора над регламентированной и организованной взрослым деятельностью. Анализируются общепринятые термины, подходы и взамен предлагаются те, что отражают современные ориентиры. Значительное внимание уделяется занятию как наиболее распространенной форме организации детской жизнедеятельности. Рассматривается вариативность современных занятий, направленных на построение и сопровождение индивидуального вектора развития.*

*Ключевые слова: занятия, мини-занятия, организация процессов жизнедеятельности, ритм, самоорганизация.*

**Alla Goncharenko,**  
associate professor,  
candidate of pedagogical sciences,  
Kiev University named after Boris Grinchenko,  
e-mail: Goncharenko08@bigmir.net

### **ORGANIZATION OF THE LIFETIME OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE: TRENDS OF PRACTICE AND AWAKE OF TIME**

**Introduction.** *With the child's age, it develops as an active interaction of the individual with the environment. The sequential course of various activities regulates the alternation of activity and rest, knowledge of the environment and the use of previously acquired skills. The whole of the child's life is accompanied by various types of activities in which she acquires certain knowledge, her mental development, enrichment of forms of knowledge of the environment, assimilation of social experience, norms and rules of relations between people, socialization of the preschool child is carried out.*

**Purpose.** *Identify possible changes in the organization of the educational process in favor of creating a developing environment for the free and independent life of children; the transformation of precisely regulated fragmentary lessons into a variable continuous activity for the purpose of creating a coherent picture of the world for preschoolers.*

**Methods.** *Of analysis, comparison and generalization of scientific sources gave an idea of the relevance of the problem, the extent of its study; questioning of pedagogical workers allowed to find out the features and contradictions of regulated traditional classes.*

**Results.** *The results testify to the difficulty of implementing a personally oriented model of preschool education through the spread of traditional frontal classes practice. Instead, an individual group method for organizing mini-classes is proposed, taking into account the desires, intentions, and preferences of each child.*

**Originality.** *Self-developmental-cognitive livelihoods - this is a naturally acceptable form, which prompts*

*educators the vector of individual development of the child.*

**Conclusion.** *Different ways and forms of life-saving preschool children serve to preserve his personal space, to ensure freedom of choice, initiative and activity.*

**Key words:** *occupation; mini classes; organization of vital processes; rhythm; self-organization.*

#### References

1. Bex I. D. Osoby`stisno zoriyentovane vy`xovannya / I. D. Bex. – K. : ZMN, 1998.
2. Kononko O. L. Social`no-emocijny`j rozvy`tok osoby`stosti (v doshkil`nomu dy`ty`nstvi) : navch. posib. dlya vy`shhy`x navch. zakladiv / O. L. Kononko. – K. : Osvita, 1998. – 255 s.
3. Val`dorfsky`j detsky`j sad segodnya / pod red. M.–L. Kompany`, P. Langa / per. s nemeczkogo S. Экс. – K. : Nay`ry`, 2016. – 288 s.
4. Yefremova V. P. Vy`vchennya organizacijno-pedagogichny`x umov profilakty`ky` negaty`vny`x proyaviv u povedinci doshkil`ny`ka v osvitn`omu procesi DNZ / V. P. Yefremova. – Osviti, 2000. – S. 33–38.
5. Kononko O. L. Psy`xologichni osnovy` stanovlennya osoby`stosti doshkil`ny`ka (Sy`stemny`j pidxid) / O. L. Kononko. – S. : Sty`los, 2000. – 336 s.
6. Suchasne zanyattya v doshkil`nomu zakladi : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / [za red. N. V. Gavry`sh, O. O. Linnik, N. V. Gubanova]. – Lugans`k : Al`ma-mater, 2017. – 496 s.
7. Vy`toky` zdorov`ya dy`ty`ny` : tematy`chny`j zbirny`k prac` / uporyad. A. A. Volosyuk; za zag. redakciyeyu L. A. Shy`sholik. – Rivne : ROIPPO, 2014. – 91 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

**УДК 378.147**

**Людмила Петрівна Загородня,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

#### **ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК КОМПОНЕНТ ІМІДЖУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті висвітлено питання забезпечення якості освіти як вагомого складника іміджу дошкільної установи. Подано сутнісний аналіз основних дефініцій. Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми якості освіти і дошкільної зокрема. Представлено порівняльну характеристику показників і критеріїв якості освіти в дошкільному закладі. Виокремлено низку засобів, що впливають на забезпечення якості освітніх послуг у дошкільному навчальному закладі. Закцентовано увагу на найбільш вагомих чинниках впливу на якість дошкільної освіти. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з означеної проблеми.*

*Ключові слова: освіта, дошкільна освіта, якість освіти, якість дошкільної освіти, імідж дошкільного навчального закладу, показники і критерії якості дошкільної освіти, чинники і засоби забезпечення якості дошкільної освіти.*

**Постановка проблеми.** Проблема якості освіти – одна з центральних у сучасній освітній політиці і науці, бо вона пов'язана з вирішенням комплексу завдань, спрямованих на розвиток особистості, її підготовку до життя у швидкозмінливому і суперечливому світі, особистості з високими моральними устремліннями та мотивами до творчої діяльності.

У новому Законі України «Про освіту» зазначено: метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок.

Розвиток дошкільної освіти залишається одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти. Основними завданнями цієї ланки державою визначено створення належних умов для отримання дітьми якісної дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності

педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної і психологічної готовності до нової соціальної ролі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Різні аспекти проблеми якості освіти досліджуються вітчизняними вченими, а саме: теоретико-методологічні засади поняття «якість освіти», її основні складники (І. Булах, С. Кретович, О. Рузанова, А. Хугорський та інші); критерії і показники якості навчання (Т. Лукіна, О. Ляшенко, Л. Скорич, В. Темненков, І. Макаренко, В. Сергієнко, О. Савченко та інші); філософське підґрунтя якості освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, К. Левківський, В. Огнев'юк, І. Предборська та інші); моніторинг якості освіти (Г. Єльнікова, К. Крутій, О. Локшина, В. Лоханова, Т. Лукіна, А. Майоров, О. Орлова, С. Подмазін, З. Рябова, В. Черепанов, С. Шишов, В. Кальней та інші); педагогічний контекст якості дошкільної освіти (Л. Артемової, А. Богданова, З. Борисова, Н. Гавриш, Л. Зданевич, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Нагачевська, Г. Рего, Т. Пономаренко, Т. Степанова, І. Улюкаєва, Л. Фалюшина, О. Янко та інші); якість освітніх послуг як складник іміджу дошкільного навчального закладу (Т. Бусигіна, Т. Живаєва, К. Крутій, Н. Копилова, З. Перебатова, Н. Погрібняк та інші).

Серед зарубіжних авторів, які розглядають проблеми якості процесу навчання, слід назвати К. Андерсена, Б. Блума, Х. Бергмана, Дж. Ківса Д. Уїлмса та інших.

С. Кретович виділяє такі головні компоненти якості освіти: міцне засвоєння знань, умінь і навичок та їх поглиблення й розширення; діагностику досягнень особистості, її прогресу; спроможність застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях [4].

Т. Лукіна зазначає, що якість освіти, як основний об'єкт вимірювання у ході моніторингових досліджень, є багатогранною категорією, має складну структуру і потребує комплексного, системного вивчення. Вчена зауважує, що якість освіти виступає органічним поєднанням *внутрішньої* та *зовнішньої* якості системи освіти. Дослідниця запропонувала структурну модель якості загальної середньої освіти, що може бути адаптована до будь-якого рівня освітньої системи – від національного до інституційного. Внутрішня якість системи освіти ЗСО: 1) якість освітніх процесів; 2) якість змісту та освітніх програм; 3) якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних кадрів; 4) якість учнів як особистостей; 5) якість освітніх технологій, у т. ч. оцінних; 6) якість ресурсного забезпечення (навчально-методичного, інформаційного, матеріально-технічного); 7) якість управлінських технологій і ресурсів у ЗСО та якість (результативність) управління освітою; 8) якість цілей і норм з якості у ЗСО освіти; 9) якість організаційних структур у ЗСО освіти; 10) професійна якість управлінських кадрів в освіті; 11) якість системи моніторингу освіти (якість оцінних механізмів і процедур); 12) якість механізмів фінансування освіти. Зовнішня якість ЗСО як рівень підготовки випускників (майбутніх фахівців, які мають реалізовувати завдання, що висуває суспільство) [7, с. 16–17].

Дослідники іміджу навчального закладу О. Бандурка, О. Веліканова, Л. Карамушка, М. Піскунов, В. Шпалінський та дошкільного закладу –Т. Бусигіна, Т. Живаєва, К. Крутій, Н. Копилова, З. Перебатова, Н. Погрібняк переконані, що вагомим компонентом позитивного образу установи є саме якість освітніх послуг.

Так, М. Піскунов виокремлює такі компоненти іміджу навчального закладу:

1. Імідж послуги – уявлення людей щодо унікальних характеристик, якими, на їхню думку, володіє послуга.

2. Імідж споживачів освітніх послуг включає уявлення про стиль життя, суспільний статус й деякі особистісні характеристики споживачів.

3. Внутрішній імідж – це уявлення співробітників про свою організацію (культуру організації, соціально-психологічний клімат тощо).

4. Імідж керівника включає уявлення про здатності, установки, ціннісні орієнтації, психологічні характеристики і зовнішність керівника.

5. Імідж персоналу – узагальнений образ про професійну компетентність, культуру, соціально-демографічні й фізичні дані педагогічного складу.

6. Візуальний імідж – уявлення про організацію, що базуються на зоровому сприйнятті інформації про саму споруду, інтер'єр приміщень, символіку тощо.

7. Соціальний імідж – висвітлення інформації про соціальні цілі та ролі закладу в економічному, соціальному і культурному житті суспільства.

8. Бізнес-імідж – уявлення про заклад як суб'єкт ділової активності [9]. Отже, на перше місце із усіх складників іміджу освітньої установи, дослідник ставить імідж послуги і цим самим чітко підкреслює її пріоритетність.

Імідж сучасного дошкільного навчального закладу – це емоційно забарвлений образ дошкільного закладу, часто свідомо сформований, який має цілеспрямовано задані характеристики і покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціуму. Аналіз низки досліджень, присвячених іміджу дошкільного навчального закладу, дозволяє викоремити такі основні складники позитивного образу дошкільної установи: імідж освітніх послуг, імідж вихователя і колективу, імідж керівника закладу, візуальний (середовищний і предметний) імідж.

Н. Погрібняк зазначає, що кожному дошкільному закладові його імідж потрібний для того, щоб впливати на безпосередні почуття батьків майбутніх вихованців. У формуванні іміджу дошкільного навчального закладу дослідниця виділяє «три кити» – особистість, репутацію, сутність [10, с. 10]. Характеризуючи виокремлені складники, дослідниця наголошує на тому, що батькам вихованців необхідно пропонувати якомога з кращого боку освітні послуги. В цьому процесі дуже важливими є суто зовнішні ознаки: естетика приміщення, впорядкування території, наявність сучасного обладнання (середовищний імідж), стиль спілкування адміністрації з колективом, а також між самими його членами. У процесі створення позитивної репутації, на думку Н. Погрібняк, доцільно показати чим престижний дошкільний заклад і якомога повніше представляти широкому загалу інформацію про нього. При цьому необхідно брати до уваги те, що споживачам освітніх послуг уже відомо щось про дошкільний заклад. Сутність дошкільної установи вимагає висвітлення справжнього змісту освітніх послуг. При цьому рекламу має здійснювати не сам дошкільний заклад, а органи управління, батьки, вчителі. Як бачимо усі три складники іміджу дошкільного закладу, виділені дослідницею, безпосередньо стосуються якості освітніх послуг установи.

Отже, батьки віддають перевагу тому дошкільному закладу, який максимально якісно може задовольнити їх запити щодо забезпечення їхньої дитини сучасними знаннями і вміннями, які дозволять легко адаптуватися в мінливому світі, безболісно прийняти нову соціальну позицію школяра, виявляти свою життєву компетентність у будь-яких ситуаціях. Батьки роблять свій вибір на користь певного освітнього закладу за умови, якщо імідж установи відповідає їхнім потребам у галузі освіти та виховання дітей.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкриття сутності якості дошкільної освіти як вагомого складника іміджу дошкільного навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Головне завдання сучасного навчального закладу, як стверджує В. Кремінь, – забезпечити юне покоління якісною освітою, тобто виплекати активну, самодостатню, інноваційну особистість, здатну вчитися впродовж життя, орієнтуватися в новому швидкозмінному світі і бути конкурентоспроможною в ньому.

Звернемося до сутності основних понять проблеми, яку розглядаємо.

У новому Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [1].

Відповідно до теорії навчання поняття «освіта» вживається в трьох значеннях: 1) як процес підготовки особистості учня до умов життя в суспільстві; 2) як результат процесу навчання та рівень досягнення освіченості, сформованості навичок і вмінь; 3) як сукупність навчально-виховних настанов.

І. Зязюн наголошував на тому, що смисл і ціль освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Дуже точно науковець визначив і призначення освіти: «... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [14, с. 214].

Суголосну думку має і В. Кремінь, який головною метою і змістом усієї системи освіти визначає гармонійно розвинену особистість. Науковець наголошує на тому, що замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина. «Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття» [14, с. 214].



Дотичним до поняття «освіта» є поняття «якість».

В українських глумачних словниках зазначено, що з філософської позиції якість – це внутрішня визначеність предмета, що становить специфіку, котра відрізняє його від усіх інших. На наш погляд, уваги заслуговує і таке визначення поняття: «якість – сукупність характеристик продукції або послуг щодо здатності задовольняти встановлені та передбачені потреби».

Якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [1].

Як педагогічна категорія якість освіти, як стверджує О. Ляшенко, є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностування; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісним і суспільним цілям освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління [8].

Важливим у науковому світі є питання оцінки якості освіти. Так, П. Дмитренко виділяє три підходи до оцінювання якості освіти. Перший – теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. При цьому далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості і запровадження її в навчальний процес. Другий – практичний підхід, передбачає створення засобів (наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складниками дослідження. Третій підхід передбачає поєднання в дослідженні теоретико-методологічного і практичного складників. Учений робить висновок про те, що якість освіти доцільно розглядати в двох аспектах: 1) зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів); 2) внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані освітні технології, наукова діяльність тощо [2, с. 7].

До внутрішніх характеристик якості освіти П. Дмитренко відносить: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо); б) якість організації освітнього процесу (науковість та доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості студентів тощо) [2, с. 6].

О. Савченко, досліджуючи проблеми якості освіти в загальноосвітній школі, зазначає, що якість освіти – похідна від її цілей і завдань. Ми поділяємо думку вченої з приводу того, що теоретичною основою визначення вимог до якості освіти має бути: 1) педагогічна конкретизація стратегічних цілей для кожного рівня освіти; 2) цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація; інструментальність); 3) системний підхід (у відборі характеристик якості; систематизація чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях); 4) моделювання процесу досягнення цілей; 5) вимірюваність результату (відповідно до нормативних вимог, соціальних і особистісних очікувань) [13, с. 3].

Що ж собою являє якість дошкільної освіти? В енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя зазначено: «Якість дошкільної освіти – цілісна характеристика системи як першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника. Якість дошкільної освіти характеризується сукупністю властивостей та мірою корисності, які зумовлюють її здатність повно задовольняти особисті та суспільні потреби. Ідеальною моделлю сучасної дошкільної освіти є висока за якісно-кількісними показниками, теоретико-методологічними засадами, організаційно-методичними умовами, результатами навчально-виховної роботи освіта [3].

Головне завдання дошкільної установи – надання якісної освіти кожній дитині. О. Кононко наголошує на концептуальних характеристиках якості вітчизняної дошкільної освіти, зокрема на таких положеннях: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень

вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим, інноваційний розвиток дошкільної освіти пов'язується сьогодні з реалізацією принципу дитиноцентризму як відбиття нових тенденцій у динаміці сучасного світу, де саме розвиток особистості стає показником прогресу [3].

На думку О. Кононко, головними критеріями оцінки ефективності дошкільної освіти є показники особистісного зростання дитини: чим адекватніше, ефективніше та різноманітніше розв'язує дитина доступні вікові навчальні та життєві проблеми, тим вища оцінка роботи дошкільного закладу.

Слід зазначити, що в сучасній теорії та практиці дошкільної освіти відсутні єдині параметри оцінки якості дошкільної освіти.

Оскільки дошкільна освіта і загальна середня освіта є суміжними ланками в системі освіти України, звернемося до досліджень проблем забезпечення якості освіти в загальноосвітній школі.

Так, О. Почуєва, розуміючи під якістю освіти її результати, в яких відображено досягнутий рівень запланованих цілей, стан шкільного середовища, умови функціонування та розвитку освітньої установи, динаміку особистісного розвитку учителя та учня, впровадження сучасних педагогічних технологій, визначає такі показниками якості освіти, що є спільними для всіх освітніх установ: 1) рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості; 2) рівень навченості школярів; 3) рівень сформованості загальнонавчальних вмінь і навичок; 4) рівень вихованості учнів; 5) рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [11, с. 4-5]. Отже, О. Почуєва основним показником якості шкільної освіти вважає результати навчання, а матеріальну базу школи, професіоналізм учителів, сучасність освітнього процесу – підґрунтям для означеного показника.

І. Родіонова серед показників, що визначають якість дошкільної і загальної середньої освіти виділяє такі: 1) зміст освітнього процесу; 2) стан викладання базових дисциплін за новими навчальними програмами; 3) ефективність психологічного забезпечення навчально-виховного процесу; 4) рівень розвитку виховних систем дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів; 5) стан упровадження освітніх інновацій [12, с. 192]. Цей перелік є ширшим, адже охоплює і стан психічного здоров'я дитини, і професіоналізм педагога, який виявляється в якості викладання дисциплін, і спроможність використовувати сучасні педагогічні технології в освітньому процесі дошкільного закладу і школи.

Серед показників, що демонструють якість основних умов як структурного компоненту якості освіти, О. Ляшенко, І. Макаренко виділяють такі:

1) якість та ефективність державно-громадського управління системою дошкільної і загальної середньої освіти;

2) якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, в якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, матеріально-технічного, санітарно-гігієнічного);

3) якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних працівників;

4) якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм та навчальної літератури, підручників і посібників);

5) якість науково-методичного забезпечення системи дошкільної та загальної середньої освіти (науково-методичний супровід моніторингових досліджень за напрямками роботи, розробка методичних рекомендацій за напрямками моніторингових досліджень, вивчення перспективного педагогічного досвіду) [12, с. 192]. В цьому переліку з'являється ще один вагомий критерій оцінки якості освіти – це якість управління системою дошкільної і загальної середньої освіти, хоча не береться до уваги психологічний комфорт дитини в процесі навчання, збереження її здоров'я та задоволення батьків рівнем освітніх послуг, які надає заклад.

Інші параметри оцінки якості освітньої діяльності дошкільного навчального закладу називає Л. Туговій, а саме: 1) освітня діяльність; 2) розвивальне середовище; 3) психологічний комфорт дитини; 4) здоров'язбережувальна діяльність; 5) задоволення потреби сім'ї.

У класифікаціях І. Родіонової і Л. Туговій бачимо збіг за двома позиціями – якість освітньої діяльності закладу і забезпечення психологічного комфорту дитини.

К. Крутій, досліджуючи проблеми запровадження моніторингу як сучасного засобу управління якістю освіти в дошкільному закладі, зауважує, що термінологічне визначення якості дошкільної освіти й до сьогодні є дискусійним оскільки немає чітких параметрів, критеріїв і показників за якими можна було б визначити якість освіти та її результати. З точки зору сучасних наукових підходів, якість освіти характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу,

управління і результатів цього процесу [6, с. 67].

Дослідниця наголошує на тому, що поняття «якість дошкільної освіти» кожним суб'єктом освітнього процесу розуміється по-різному. З погляду дітей – це навчання в цікавій ігровій формі; батьків – ефективний розвиток дошкільників, забезпечення можливості безпроблемного вступу до школи; вихователів – позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками дошкільного закладу та високі результати розвитку вихованців; керівника дошкільного закладу – ефективність діяльності вихователів і дитячого садка як організаційної структури, висока оцінка їх з боку батьків і дітей, успішні освітні результати вихованців, висока оцінка діяльності керівника з боку органів управління освітою; керівника мікро- або макрорівня – ефективність функціонування й підвищення життєздатності системи, якою управляють [5].

К. Крутій визначає такі основні групи критеріїв якості освіти в дошкільному навчальному закладі як полікритеріальній категорії:

1) якість умов (матеріальних, фінансових, психологічних), які створені в дошкільному закладі для забезпечення нормальної життєдіяльності кожної дитини, стабільного функціонування колективу;

2) якість освітнього процесу, що проявляється в співпраці педагогів, дітей та їхніх батьків у досягненні цілей в їхньому навчанні, вихованні та розвитку, в плануванні та організації різних видів дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; характеру взаємодії педагогів і дітей як партнерів у цій діяльності;

3) якість результатів освіти, які є взаємопов'язаними між собою;

4) якість професіоналізму вихователів та керівників дошкільних закладів.

Ця класифікація критеріїв якості освіти в дошкільному закладі, на наш погляд, є найповнішою, хоча теж чітко не прописані такі показники, як створення здоров'язбережувального середовища і співпраця з учителями початкової школи.

Основне питання яке хвилює і науковців, і практиків: Які чинники, засоби, умови впливають на якість дошкільної освіти і як її підвищити?

О. Савченко виділяє такі чинники досягнення якості шкільної освіти:

1) розвиток розгалуженої, доступної мережі навчальних закладів різних типів для задоволення потреб усіх категорій учнівського контингенту в одержанні загальної середньої освіти в різних формах, зокрема через індивідуальне та екстернатне навчання;

2) одержання об'єктивної інформації про якість шкільної освіти;

3) шкільному змісту належить системоутворююча роль у досягненні якості навчальних результатів;

4) утвердження інноваційного типу навчання;

5) якість підготовки вчителів, доміною якою є гармонія особистісного і професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культури, гуманної, громадянсько свідомої;

6) переосмислення ролі батьків. Зокрема утвердження ідей відповідального батьківства зумовлює повноправне партнерство батьків і педагогів у здійсненні індивідуального впливу на виховання й розвиток дитини унікальними засобами соціально-благополучного сімейного середовища;

7) у контексті системного впливу на якість шкільної освіти нового погляду потребує оцінка ролі учнів у цьому процесі.

Узагальнюючи цей перелік чинників, що впливають на якість освіти, О. Савченко цілком правомірно зводить їх до трьох основних аспектів – методологічних, теоретичних і практичних. При цьому вчена наголошує, що виокремлені умови потребують не конспективного викладу, а міждисциплінарних досліджень і нормативного забезпечення, об'єднання зусиль науки і практики у відповідальності за якість шкільної освіти [13, с. 4–6].

У своєму дослідженні проблеми формування управлінської культури керівників дошкільних закладів Т. Пономаренко виділяє один із найважливіших чинників, що впливає на якість освіти, а саме: вдосконалення професійної компетентності, підвищення ефективності та якості управлінської діяльності майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти, формування їхньої управлінської культури.

К. Крутій вважає, що моніторинг якості освіти є вагомим і сучасним засобом управління її якістю. А в національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що науково-методичний супровід дошкільної освіти є вагомим фактором підвищення її якості.

Практики ж, у свою чергу, виділяють такі засоби підвищення якості освіти в дошкільному закладі:

1. Підвищення ролі ігрової діяльності в житті дитини.
2. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою.
3. Усунення проявів авторитарної педагогіки.
4. Виконання комплексної програми ДНЗ. Оптимальний вибір парціальних програм.
5. Використання цілісного програмно-методичного забезпечення дитячого розвитку, індивідуальності кожної дитини.
6. Дотримання гранично допустимого навчального навантаження на дитину згідно з наказом МОН України від 20.04.2015 р. № 446 «Про затвердження гранично допустимого навчального навантаження на дитину у ДНЗ».
7. Оптимізація умов роботи педагогів, а саме: формування сучасного розвивального середовища в кожній віковій групі та ДНЗ загалом; не допущення переповнення груп; якісне виконання завдань БКДО; творчий підхід до справи та повна індивідуалізація освітнього процесу.
8. Вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду – важливого чинника оптимізації освітньої роботи та поліпшення її результативності.
9. Забезпечення в ДНЗ тісної взаємодії родини й медико-психолого-педагогічної служби.
10. Надання додаткових освітніх послуг. Гурткова робота. Реалізація варіативної частини Базового компоненту може здійснюватися, в тому числі, за рахунок додаткових освітніх послуг.
11. Відповідність особистісних та навчальних досягнень дитини Державному стандарту дошкільної освіти. Забезпечення ефективної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини раннього та дошкільного віку.
12. Активне використання найефективнішого методу моніторингу якості освіти – спостереження за дошкільниками.
13. Створення сучасної мережі науково-методичних центрів комплексного сервісу (коледжі, вузи, інститути післядипломної педагогічної освіти, обласні та районні/міські методичні кабінети, методична служба ДНЗ, психологічна служба усіх рівнів тощо).
14. Самоосвітня діяльність педагогів.
15. Організоване і систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників ДНЗ.

Цей перелік засобів підвищення якості освіти в дошкільному закладі зорієнтований на дитину, її особливості і потреби.

Якість освіти в дошкільному закладі великою мірою залежить від вихователя, тому важливо здійснювати підвищення кваліфікації та ініціювати (або підтримувати) саморозвиток педагогів у міжкурсовий період шляхом мотивування до участі в роботі майстер-класів, колоквиумів, брейн-рингів, воркшопів та інших форм динамічного інтерактивного навчання дорослих (у тому числі з питань наступності між дошкільною та початковою ланками в рамках упровадження концепції «Нової української школи»). Такі інтерактивні форми методичної роботи будуть ефективними як в умовах освітнього простору дошкільного навчального закладу, міста, району, так і на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, які надаватимуть освітні послуги за замовленням педагогів сфери дошкільної освіти.

На наш погляд, важливим чинником якості освіти є приведення в дію всіх складників внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти. Внутрішня система забезпечення якості освіти, згідно із ЗУ «Про освіту» (стаття 41), може включати: 1) стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти, які мають бути відображені в програмі забезпечення якості освіти на рівні конкретного ДНЗ і відділу освіти; 2) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; 3) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності членів педагогічного колективу; 4) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом; 7) створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування.

Система зовнішнього забезпечення якості освіти може включати: 1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема: стандартизацію; ліцензування й акредитацію закладу; громадську акредитацію закладу; моніторинг якості освіти; атестацію

педагогічних працівників; сертифікацію педагогічних працівників; громадський нагляд; 2) органи й установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, та спеціально вповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання; 3) незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти.

**Висновки.** 1. Якісна дошкільна освіта – це не лише кількісні показники. Якість вирішення завдань дошкільної освіти забезпечується підтримкою високого рівня професійної підготовки кадрів дошкільної ланки освіти та розповсюдженням сучасних навчально-методичних напрацювань, що відображають цінний педагогічний досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців.

2. Сучасна професійна підготовка кадрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільних установах потребує ґрунтовного наукового дослідження, розробки методичного забезпечення означеного процесу, значного переосмислення його суті, мети, оновлення змісту, тісної взаємодії науковців і практиків.

3. У науковців і практиків немає єдиного погляду на компоненти якості освіти і чинники, що на неї впливають, та критерії, за якими її можна визначити.

4. Переважна більшість компонентів якості освіти і чинників, що на неї впливають, у дошкільному закладі і загальноосвітній школі подібні.

5. Проблема якості освіти ґрунтовніше досліджена на рівні загальноосвітньої школи.

6. Якість дошкільної освіти є вагомим компонентом позитивного іміджу дошкільного навчального закладу.

7. Якість дошкільної освіти є складноструктурованим поняттям, яке містить низку взаємопов'язаних компонентів.

8. Запропонований на сьогодні науковцями і практиками перелік засобів забезпечення якості освіти в дошкільному навчальному закладі не повний. У ньому відсутні, на наш погляд, два вагомих засоби – це цілеспрямована підготовка у вищі майбутніх працівників дошкільної освіти до забезпечення якості освіти і приведення в дію в комплексі всіх механізмів внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти.

9. Ми вважаємо, що забезпечення якості освітніх послуг у дошкільному закладі як компонента позитивного іміджу установи буде ефективним, якщо:

а) в студентів на етапі фахової підготовки цілеспрямовано формувати готовність до забезпечення якості освіти в дошкільному закладі, враховуючи освітній ступінь. Для цього необхідно збагачувати зміст психолого-педагогічних і фахових методик темами, а педагогічні практики – завданнями, які формують відповідні компетентності в цій галузі, а також вводити до навчальних планів спеціальні курси, наприклад, «Управління якістю дошкільної освіти», «Якість освітнього процесу в дошкільному закладі».

б) вищим навчальним закладам тісно взаємодіяти із відділами освіти і дошкільними закладами не тільки в плані організації практик студентів, але й для взаємного підвищення рівнів професійної компетентності з питань забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

Подальші наукові розвідки стосуватимуться проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітніх послуг у дошкільному навчальному закладі.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/](http://ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/)

2. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти [Електронний ресурс] / П. В. Дмитренко. – Режим доступу: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_3\\_9.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf). – Назва з екрана. (Дата звернення: 21.10.2017).

3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.

4. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу І-ІІ рівня акредитації: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Світлана Сергіївна Кретович. – Київ, 2012. – 20 с.

5. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі : монографія / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПС. ЛТД, 2006. – 172 с.

6. Крутій К. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення [Електронний ресурс] / К. Крутій // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2). – 2015. – С. 67–70. – Режим доступу: [msu.edu.ua/visn1/?p=341](http://msu.edu.ua/visn1/?p=341). – Назва з екрана. (Дата звернення: 06.10.2017).
7. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти / Т. О. Лукіна // Тестування і моніторинг. – 2007. – № 12. – С. 16–20.
8. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу / О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004 – 128 с.
9. Піскунов М. С. Імідж освітньої установи : структура і механізми формування / М. С. Піскунов // Моніторинг і стандарти в освіті. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
10. Погрібняк Н. Створення іміджу сучасного дошкільного закладу / Ніна Погрібняк // Дошкільне виховання. – 2004. – № 11. – С. 10–11.)
11. Почуєва О. Управління якістю діяльності педагогічного колективу навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Почуєва // Теорія та методика управління освітою, 2010. – № 3. – Режим доступу: [tme.umo.edu.ua/docs/3/10pochsee.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10pochsee.pdf) – Назва з екрана. (Дата звернення: 14.10.2017).
12. Родіонова І. В. Шляхи підвищення якості дошкільної та загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / І. В. Родіонова // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2015. – № 4. – Т. 2. – С. 191–194. – Режим доступу: [elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/родіонова.pdf](http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/родіонова.pdf). – Назва з екрана. (Дата звернення: 06.10.2017).
13. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2–6.
14. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

**Людмила Петровна Загородня,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры дошкольной педагогики  
и психологии, докторант  
Глуховского национального  
педагогического университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: [l.zagorodnya69@gmail.com](mailto:l.zagorodnya69@gmail.com)

#### **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК КОМПОНЕНТ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В статье рассматриваются вопросы обеспечения качества образования как существенного компонента имиджа дошкольного учреждения. Представлен сущностный анализ основных понятий. Проведен анализ последних исследований и публикаций по проблеме качества образования и дошкольного в частности. Выделен ряд средств, которые влияют на обеспечение качества образовательных услуг в дошкольном образовательном учреждении. Сделан акцент на средствах, которые в большей степени чем другие, влияют на качество дошкольного образования. Определены перспективы дальнейших научных исследований по проблеме.*

*Ключові слова: образование, дошкольное образование, качество, качество дошкольного образования, имидж дошкольного учебного заведения, показатели и критерии качества дошкольного образования, средства обеспечения качества дошкольного образования.*

**Liudmyla Zahorodnia,**  
pedagogical sciences candidate,  
associate professor, doctoral student at  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: [l.zagorodnya69@gmail.com](mailto:l.zagorodnya69@gmail.com)

#### **EDUCATIONAL SERVICES QUALITY AS THE COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IMAGE**

*Introduction. The problem of quality of education is one of the central problems in modern educational*

politics and the science because it is connected with the solution of the tasks aimed to the development of the person, its preparation for life in the conflicting and rapidly changing world, the person with high moral aspirations and motives for creative activity. The main objective of preschool education is defined the creation of conditions to ensure children with quality preschool education. The main objective of the preschool institution is to provide quality education for every child. The quality of educational services is an important part of the modern preschool institutions' image.

**Purpose.** disclosure the preschool education quality as the important component of the preschool educational institutions' image

**Methods.** Scientific literature analysis, systematization, generalization and comparison of the theoretical literature on the issue of education quality.

**Results.** Various aspects of the education quality are investigated by the scientists, namely:

theoretical and methodological basics of the concept «quality of education», its main components (I. Bulakh, S. Kretoych, A. Khutorskyi and others); criteria and indicators of education quality (T. Lukina, O. Liashenko, V. Serhienko, O. Savchenko and others); philosophical basis of education quality (V. Andrushchenko, V. Kremin, K. Levkivskyi and others); monitoring of the education quality (H. Yelnykova, K. Krutii, O. Lokshyna, V. Lukina, A. Maiorov, S. Shyshov, V. Kalnei and others); pedagogical context of the preschool education quality (L. Artemova, Z. Borysova, O. Kononko, K. Krutii, N. Lysenko, L. Lokhvytska, T. Ponomarenko, T. Stepanova, I. Uliukaieva and others); the quality of educational services as a component of the preschool educational institution image (T. Busyhina, T. Zhyvaieva, K. Krutii, N. Kopylova, Z. Perebatova, N. Pohribniak and others). Among the foreign authors considering the problems of the educational process quality, it should be called K. Anderson, B. Bloom, X. Bergman, J. Kivs, D. Wilms and others.

In the encyclopedia of education, edited by V. Kremen stated: «Quality preschool education is an integral characteristic of the system as the first level of education by its relevance to the growing needs of individuals, families as consumers of social services and the state of social customer».

Quality preschool education is not just the quantity. Quality objectives of preschool education is ensured by maintaining a high level of professional training of preschool link education and the dissemination of modern educational developments that reflect the advanced pedagogical experience of domestic and foreign experts. Innovation and scientific analysis of the practice, reflection of personal teaching practices will contribute to improving the quality of preschool education.

K. Krutii, exploring the monitoring as the tool for quality management education in the preschool institution, observes that the terminological definition of quality early childhood education for today's is debatable because there are no clear parameters, criteria and indicators by which to determine the quality of education and its results.

Analysis on the education quality in preschool education gives grounds to assert that scientists believe it poly criteria category which is characterized by a combination of the following main groups of criteria: 1) the quality of conditions (material, financial, psychological, which are created in preschool institution (PI) to ensure the normal functioning of each child, the stable operation of the team); 2) the educational process quality (that is manifested in the cooperation of teachers, children and their parents in achieving the goals in their education, upbringing and development, in the planning and organization of various types of children's activities taking into account the interests and needs of children; the nature of the interaction of teachers and children as partners in this activity); 3) the quality of the education results which are interrelated; 4) the quality of the preschool teachers' professionalism and of the heads of the PI.

In modern science and practice there is no uniform means of ensuring quality of preschool education. Scientists and practitioners offer a very extensive list of them. K. Krutii allocates the monitoring as an effective means of the education quality improving, T. Ponomarenko – management culture of the head of the PI, practitioners offer the range of tools – from the increasing of the role of the gaming activities to the organized and systematic improvement of the pedagogical employees qualification.

**Originality.** Among the presently known means of influencing the quality of preschool education revealed the absence of at least two important, in our opinion, is the actuation of all the mechanisms of internal and external quality assurance systems of education and purposeful formation of readiness of future specialists to ensure the quality of education in the preschool institutions.

**Conclusion.** 1. Preschool education quality is an important component of positive preschool institution image. 2. Preschool education quality is difficult structured concept which contains a number of interrelated components. 3. Scientists and practitioners have no common view on the components of education quality and the factors influencing it and the criteria by which it can be determined. 4. We believe that providing quality educational services in preschool institutions will be effective if: a) purposefully to form students' readiness to ensure the education quality in PI, given the educational degree on the phase of training. It is necessary to enrich

*the content of psycho-pedagogical and professional methods, practice teaching tasks that form the corresponding competence in this area, and to introduce in the curricula of special courses, for example, «Management of Preschool Education Quality», «Quality of Educational Process in the Preschool Institution»; б). to put in place mechanisms of internal and external quality assurance systems for education; в) higher education institutions have to work closely with the departments of education and preschool institutions not only in terms of practices of students, but also for the mutual enhancement of levels of professional competence for ensuring the quality of educational process in preschool institutions.*

**Key words.** *education, preschool education, quality of education, quality preschool education, the image of preschool educational institutions, indicators and criteria of the preschool education quality, the factors and the means of ensuring of the preschool education quality.*

#### References

1. Zakon Ukrainy` «Pro osvitu» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: [ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/](http://ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/)
2. Dmy`trenko P. V. Pry`ncy`py` upravlinnya yakisty osvity` [Elektronny`j resurs] / P. V. Dmy`trenko. – Rezhy`m dostupu: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_3\\_9.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf) . – Nazva z ekrana. (Data zvernennya: 21.10.2017).
3. Ency`klopediya osvity` /Akad. ped. nauk Ukrainy`; golovny`j red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1036 s.
4. Kretovy`ch S. S. Naukovi zasady` monitory`ngu rozvy`tku vy`shhogo navchal`nogo zakladu I-II rivnya akredy`tatsiyi: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.06 «Teoriya ta metody`ka upravlinnya osvitoju» / Svitlana Sergiyivna Kretovy`ch. – Ky`yiv, 2012. – 20 s.
5. Krutij K. L. Monitory`ng yak suchasny`j zasib upravlinnya yakisty osvity` v doshkil`nomu zakladi : monografiya / K. L. Krutij. – Zaporizhzhya : LIPS. LTD, 2006. – 172 s.
6. Krutij K. Problemy` zaprovadzhennya monitory`ngu doshkil`noyi osvity` ta shlyaxy` yix vy`rishennya [Elektronny`j resurs] / K. Krutij // Naukovy`j visny`k Mukachivs`kogo derzhavnogo universy`tetu, Seriya «Pedagogika ta psy`xologiya». Vy`pusk 2 (2). – 2015. – S. 67–70. – Rezhy`m dostupu: [msu.edu.ua/visn1/?p=341](http://msu.edu.ua/visn1/?p=341). – Nazva z ekrana. (Data zvernennya: 06.10.2017).
7. Lukina T. O. Monitory`ng yak mexanizm informacijnogo zabezpechennya yakosti osvity` / T. O. Lukina // Testuvannya i monitory`ng. – 2007. – № 12. – S. 16–20.
8. Lyashenko O. Strategiya yakosti yak osnova osvith`noyi polity`ky` krayin svitu / O. Lyashenko // Monitory`ng yakosti osvity`: svitovi dosyagnennya ta ukrajins`ki perspekty`vy` / Za zag. red. O. I. Lokshy`noyi. – K. : K.I.S., 2004 – 128 s.
9. Piskunov M. S. Imidzh osvith`noyi ustanovy` : struktura i mexanizmy` formuvannya / M. S. Piskunov // Monitory`ng i standarty` v osviti. – 1999. – # 5. – S. 45–51.
10. Pogribnyak N. Stvorennya imidzhu suchasnogo doshkil`nogo zakladu / Nina Pogribnyak // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2004. – # 11. – S. 10–11.)
11. Pochuyeva O. Upravlinnya yakisty diyal`nosti pedagogichnogo kolekty`vu navchal`nogo zakladu [Elektronny`j resurs] / O. Pochuyeva // Teoriya ta metody`ka upravlinnya osvitoju, 2010. – № 3. – Rezhy`m dostupu: [tme.uuo.edu.ua/docs/3/10pochcee.pdf](http://tme.uuo.edu.ua/docs/3/10pochcee.pdf) – Nazva z ekrana. (Data zvernennya: 14.10.2017).
12. Rodionova I. V. Shlyaxy` pidvy`shhennya yakosti doshkil`noyi ta zagal`noyi sered`noyi osvity` [Elektronny`j resurs] / I. V. Rodionova // Visny`k Xmel`ny`cz`kogo nacional`nogo universy`tetu. Ekonomichni nauky`. – 2015. – № 4. – T. 2. – S. 191–194. – Rezhy`m dostupu: [elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/rody`onova.pdf](http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/rody`onova.pdf). – Nazva z ekrana. (Data zvernennya: 06.10.2017).
13. Savchenko O. Ya. Teorety`chni pidxody` do vy`znachennya yakosti shkil`noyi osvity` / O. Ya. Savchenko // Shlyax osvity`. – 2006. – № 4. – S. 2–6.
14. Yagupov V. V. Pedagogika : navch. posibny`k / V. V. Yagupov. – K. : Ly`bid`, 2003. – 560 s.

Отримано редакцією 10.10.2017 р.



УДК 371.37.09:911

**Ірина Віталіївна Удовиченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної  
та методичної роботи  
Сумського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти,  
e-mail: hafran@ukr.net

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ПОНЯТЬ З ГЕОГРАФІЇ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*У статті розкрито питання важливості формування географічного поняттєвого апарату в учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. З'ясовано значення дотримання системності в процесі формування предметної компетентності з географії у випускників школи. Проаналізовані сучасні особливості навчання географії старшокласників засобами навчальних програм (академічний рівень, рівень стандарту, профільний рівень) з предмета, проведено порівняльний аналіз поняттєвого апарату.*

*Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, старша школа, учні, географія, навчальні поняття, навчальна програма.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти важливим є надання якісних освітніх послуг. Особливої актуальності набуває це питання сьогодні, коли саме учень обирає для навчання, зокрема в старшій школі, той загальноосвітній навчальний заклад, по завершенні якого буде мати комплекс знань, умінь і навичок, необхідних йому для успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання, вступу до вищого навчального закладу, самореалізації в дорослому житті.

З метою задоволення освітніх запитів випускників раціонального є побудова в школі такого навчально-виховного процесу, який би вирізнявся системністю, наступністю, науковістю, практичною зорієнтованістю та в цілому був би спрямованим на формування в старшокласників предметної компетентності, зокрема з географії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання якісної шкільної географічної освіти є актуальним із часів виникнення географії як шкільного предмета і до сьогодні.

Особливості формування системи понять з географії в учнів школи у своїх роботах розглядали: І. Варфоломєєва [1], Л. Вішнікіна [9], І. Діброва [9], Е. Кабанова-Меллер [2], Г. Камерилова [3], С. Кобернік [4], В. Корнеєв [5], В. Люта [4], Т. Назаренко [6], Л. Покась [7], В. Самойленко [9], О. Топузов [9], Н. Шулдик [10], В. Яценко [11] та багато інших.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкриття особливостей формування географічного поняттєвого апарату в учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів та значення дотримання системності в процесі формування предметної компетентності з географії у випускників школи.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідною умовою сьогодні є поліпшення якості шкільної географічної освіти, що передбачає формування системних географічних знань і компетентностей учнів.

Означеному вище сприяє така організація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, що спрямована на задоволення пізнавальних потреб основних споживачів освітніх послуг у школі – учнів.

Головна мета сучасної школи – допомогти молодим людям зорієнтуватись у сучасному суспільстві; свідомо визначити відповідну соціальну й громадянську позиції; підвищити рівень духовної та культури спілкування, практичної діяльності; формувати соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість.

З метою ефективної організації та результативності навчання географії учнів, зокрема старшої школи, майбутніх її випускників, доцільним є дотримання системності в процесі формування предметної компетентності, географічного поняттєвого апарату з географії в школярів.

Задля аналізу поняттєвого апарату, що відповідно до вимог навчальної програми передбачено сформувати в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, нами були вивчені сучасні особливості географічної освіти старшокласників. Зокрема, опрацьовано навчальну програму з географії для

10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (рівні: стандарту, академічний, профільний).

Навчальна програма – нормативний документ у переліку обов'язкової шкільної документації, у преамбулі якої зазначено: «Загальноосвітня цінність шкільної географії полягає у формуванні світоглядного розуміння природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, в якому протікає життя людини» [8, с. 3].

Географія є не лише джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду учнів; виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю; набуття вмінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому.

Шкільна географія спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геоекологічних подіях у державі й світі.

Так, курсом «Соціально-економічна географія світу» (10 клас) завершується базова географічна освіта школярів. Відповідно до типового навчального плану, цей курс вивчається у 10 класах загальноосвітніх навчальних закладів протягом 52 годин (1,5 години на тиждень) на рівнях стандарту та академічному.

У цьому курсі поєднується загальна економічна географія з економіко-географічним країнознавством. Основною його метою є продовжити, а для більшості учнів завершити формування знань про географічну картину світу, що спираються на положення теорії взаємодії суспільства і природи, відтворення та розміщення населення, світового господарства й географічного поділу праці; розкриття глобальних і регіональних процесів, явищ. У цілому ж курс спрямований на формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ та взаємозв'язок природи, населення, господарства; просторового мислення та сприяє вихованню поваги й любові не тільки до своєї Батьківщини, а й до історії та культури інших країн і народів.

На реалізацію мети – формування у школярів географічної картини світу – націлені такі завдання курсу «Соціально-економічна географія світу»:

- формування в учнів цілісного географічного образу Землі через розкриття регіональних та планетарних закономірностей і процесів;
- розкриття ролі географії у вирішенні економічних, екологічних і соціальних проблем суспільства;
- розвиток у школярів геопросторового мислення та вміння логічно викладати свої думки, що співвідносяться з реально пізнаваними географічними об'єктами;
- обґрунтування доцільності наукового підходу до природокористування, єдності навколишнього середовища, людини та її діяльності в територіальному аспекті;
- формування картографічної грамотності й культури;
- виховання національно свідомого громадянина, патріота, дбайливого господаря, грамотної, освіченої людини, гуманіста і природолюбця;
- вироблення в учнів умінь практично застосовувати здобуті географічні знання, користуватися джерелами географічної інформації, самостійно шукати, аналізувати і передавати її;
- розвиток здатності до співробітництва під час виконання практичних робіт та екскурсій;
- заохочення до самореалізації своїх здібностей, інтересів та життєвих планів засобами географії [8].

У переліку державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 10 класів, які опанували на рівнях стандарту та академічному курс «Соціально-економічна географія світу», у пункті прогнозованих засвоєних навчальних понять можна констатувати такий перелік: «країна», «державна», «залежна країна», «колонія», «демографічна політика», «демографічний вибух», «урбанізація», «субурбанізація», «міграція», «еміграція», «імміграція», «мегалополіс», «ресурсозабезпеченість», «природокористування», «антропосфера», «географічне середовище», «навколишнє середовище», «міжнародний географічний поділ праці», «науково-технічна революція», «глобальні проблеми людства» [8].

Аналіз закладеного до програми переліку поняттєвого апарату дозволяє констатувати невелику його кількість, введення до його складу вже відомих учням із попередніх курсів географії термінів та відсутність рівневої диференціації.

З метою створення системно-спеціалізованої підготовки випускників у старших класах

загальноосвітньої школи запроваджено профільне навчання, зорієнтоване на індивідуалізацію та соціалізацію учнів.

Зважаючи на це, нами опрацьовано навчальну програму з географії профільного рівня для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчальна програма з географії профільного рівня для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів передбачає вивчення курсу «Географія» протягом 350 годин (по 5 годин на тиждень у 10–11 класах), яким завершується географічна освіта учнів профільних класів загальноосвітньої школи.

У преамбулі до навчальної програми «Географія» профільного рівня зазначено загальну мету та завдання навчального курсу. Загальна мета – вдосконалити уявлення учнів про географічну картину світу; утверджувати поняття про географію як конструктивну науку; формувати географічне мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного, конструктивного підходів [8].

На реалізацію означеної мети спрямовані завдання:

- поглибити географічну, економіко-соціальну освіту випускників середньої загальноосвітньої школи через вивчення глобальних територіально-диференційованих господарських, соціокультурних, соціоекологічних проблем; розкрити роль окремих держав і народів у світовій економіці й політиці, процесів економічної і політичної інтеграції країн та народів світу;
- узагальнити й систематизувати попередні знання учнів з географії на значно вищому теоретичному рівні;
- розкрити роль географічних знань і географічної експертизи у вирішенні сучасних господарських та соціальних проблем;
- формувати географічні й соціокультурні знання, розвивати економічне мислення учнів, яке передбачає розуміння процесів, що відбуваються в сучасному світі;
- сформувати уявлення про територіальну організацію господарства та населення окремих регіонів і держав світу;
- показати системний характер світового господарства; сформувати уявлення про природу, сутність і функцію міжнародного географічного поділу праці;
- висвітлити походження і суть сучасних економічних й екологічних проблем людства;
- ознайомити з принципами і світовим досвідом раціонального природокористування, охорони навколишнього середовища та перетворення природи;
- розвивати вміння користуватися порівняльними методами статистико-економічного аналізу, використовувати статистичні дані, що характеризують рівень та інтенсивність розвитку господарства країн світу, України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства; вільно орієнтуватися на політичній карті світу та використовувати тематичні географічні карти для розв'язання навчальних і практичних завдань;
- ознайомити з важливими географічними дослідженнями в Україні та світі, видатними вітчизняними економіко-географами;
- розвивати географічну, екологічну й економічну культуру, розуміння завдань, що стоять перед державою та світовою цивілізацією;
- сприяти полікультурному, толерантному, неупередженому сприйманню та доброзичливому ставленню до інших етносів, народів, груп, особистостей; розвивати в учнів інтерес та повагу до культури свого й інших народів, прагнення зберегти і примножити культурну спадщину своєї країни, усього людства, учитися жити й працювати в полікультурному середовищі;
- виховувати в учнів особистісні риси громадянина України, загальнолюдську духовну ціннісну орієнтацію, сприймати ідеї гуманізму, демократизму, патріотизму, взаєморозуміння між народами, утверджувати ідеї демократії, добра та справедливості;
- готувати старшокласників до свідомої активної участі в суспільному житті Української держави, усвідомлювати її роль і місце в Європі та світі, формувати в учнів співвідповідальність за долю України, Європи, світу;
- зіставляти географічні й економічні події та процеси, працювати з різними джерелами знань, самостійно добувати географічну інформацію;

– відстоювати власні погляди на ту чи іншу географічну проблему, толерантно ставитись до протилежних думок; розвивати творче мислення, формувати власний погляд та критичне ставлення до інформації [8].

Особливістю програми профільного навчання географії є те, що вчитель може творчо підходити до реалізації змісту програми, добирати об'єкти для вивчення та вводити в зміст освіти приклади зі свого регіону (області, міста). Також, ураховуючи рівень підготовки школярів, їхні інтереси і нахили, вчитель може варіювати кількість годин та використовувати резервні години на проведення уроків систематизації та узагальнення знань.

З метою порівняння навчальних програм рівнів стандарту та академічного з програмою профільного рівня проаналізуємо поняттєвий апарат, закладений у навчальні програми профільного вивчення географії:

– 10 клас (175 годин, 5 годин на тиждень, 11 годин – резерв): «країна», «держава», «територія держави», «анклав», «залежна країна», «колонія», «державний кордон», «делімітація», «демаркація», «геополітика», «природні ресурси», «ресурсозабезпеченість», «природно-ресурсний потенціал території», «природокористування», «демографічна політика», «демографічний вибух», «урбанізація», «субурбанізація», «міграція», «еміграція», «імміграція», «мегалополіс», «глобалізація»;

– 11 клас (175 годин, 5 годин на тиждень, 11 годин – резерв): «система», «цивілізація», «культура», «глобальні проблеми», «глобалістика», «глобалізація», «сталий розвиток», «гіперурбанізація», «мегалополізація», «ейкуменополіс» [8].

Аналіз закладеного до програми профільного навчання географії переліку поняттєвого апарату дозволяє констатувати таке:

– наявність невеликої кількості понять з огляду на те, що кількість годин на вивчення курсу в порівнянні з академічним та рівнем стандарту збільшилась на 298 годин, термінів додалось лише 17;

– введення до його переліку понять, які вже відомі учням із попередніх курсів географії, що в кількісному вимірі більше від академічного та рівня стандарту (зокрема «державний кордон», «природні ресурси», «природно-ресурсний потенціал території»);

– повторюваність термінів у програмах для 10 та 11 класів (наприклад, «глобалізація»);

– відсутність понять, що вивчають учні на рівні стандарту та академічному, в переліку понять програми профільного рівня (як-от: «антропосфера», «географічне середовище», «навколишнє середовище», «міжнародний географічний поділ праці», «науково-технічна революція»);

– наявність понять у програмі профільного рівня, обізнаність щодо яких доцільна й для учнів, які вивчають географію на рівнях стандарту та академічному («система», «цивілізація», «культура» тощо);

– відсутність системи понять професійної спрямованості (з огляду на концептуальність побудови процесу профільного, а не поглибленого вивчення предмета) та інше.

Безумовно, формування предметної компетентності відбувається не лише за допомогою поняттєвого апарату, проте це – одна з головних державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, яких, до речі, у програмі профільного навчання взагалі не вказано (вони вже трактуються як навчальні досягнення), а звідси – беззаперечно важливе в контексті перегляду навчально-методичного забезпечення нової української школи.

Як підтвердили наші камеральні та прикладні дослідження, важливим є дотримання системності, наступності, науковості, доцільності, безперервності, інтеграції, гуманізації, диференціації в процесі побудови навчальної програми та добору відповідного поняттєвого апарату у формуванні предметної компетентності з географії випускників сучасної школи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про важливість формування географічного поняттєвого апарату в учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів та дотримання системності в процесі формування предметної компетентності з географії у випускників школи. Проведений аналіз сучасних навчальних програм дозволяє зробити припущення про доцільність їхньої модернізації в контексті актуальності компетентісно зорієнтованої освіти взагалі та організації профільного навчання географії старшокласників зокрема.

З огляду на зазначене перспективами подальших розвідок в означеному напрямі є дослідження психолого-педагогічних умов навчання географії на профільному рівні учнів загальноосвітньої школи.

### Список використаних джерел та літератури

1. Варфоломєєва І. М. Формування пізнавальних інтересів учнів в умовах комп'ютерного навчання / І. М. Варфоломєєва // Географія. – 2008. – № 3. – С. 8–9.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Педагогика, 1962. – 376 с.
3. Камерилова Г. С. Моделирование системы географических понятий на основе принципа многозначной смысловой контекстности / Г. С. Камерилова // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – № 25–28. – С. 63–64.
4. Кобернік С. Самоконтроль учня як основа здійснення поточного контролю навчальних досягнень з географії / С. Кобернік, В. Люта // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 9. – С. 2–5.
5. Корнєєв В. П. Основи розвитку пізнавальних інтересів / В. П. Корнєєв // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 36–40.
6. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / Т. Г. Назаренко. – К., 2004. – 20 с.
7. Покась Л. Методичні можливості засвоєння нових знань в географії / Л. Покась // Географія та основи економіки в школі. – 2010. – № 5. – С. 11–13.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Географія. Економіка. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К. : Поліграфкнига, 2010. – 96 с.
9. Самойленко В. М. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. – CD (40 Мб). – 570 с.
10. Шулдик Н. В. Психологічні особливості формування теоретичних географічних понять в учнів середнього шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Шулдик. – К., 2003. – 20 с.
11. Яценко В. Особливості характеристик якісних знань учнів з фізичної географії / В. Яценко // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 6. – С. 31–33.

**Ирина Витальевна Удовиченко,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
проректор по научно-педагогической  
и методической работе  
Сумского областного института  
последипломного педагогического образования,  
e-mail: hafran@ukr.net

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙ ПО ГЕОГРАФИИ У УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

*В статье раскрыты вопросы важности формирования географического понятийного аппарата у учеников старших классов общеобразовательных учебных заведений. Отображено значение систематичности в процессе формирования предметной компетентности по географии у выпускников школы. Проанализированы современные особенности обучения географии старшеклассников средствами учебных программ (академический уровень, уровень стандарта, профильный уровень) по предмету, проведён сравнительный анализ понятийного аппарата.*

*Ключевые слова: общеобразовательное учебное заведение, старшая школа, ученики, география, учебные понятия, учебная программа.*

**Iryna Udovychenko,**  
candidate of pedagogical sciences,  
associate professor, academic vice-rector  
Sumy Regional Institute of Postgraduate  
Pedagogical Education,  
e-mail: hafran@ukr.net

### PECULIARITIES OF THE TRAINING CONCEPTS SYSTEM IN GEOGRAPHY FORMING IN SENIOR PUPILS

*The article deals with the importance of geographical conceptual apparatus forming in senior pupils of secondary comprehensive schools. The consistency in the process of subject competence forming in geography in school leavers is reflected.*

**Problem.** *At present stage of education development, it is important to provide qualified educational*

training. Of particular relevance is the issue today, when the student himself chooses studying in a particular high school. Finishing it he will obtain the set of knowledge and skills, that are necessary for him to pass successfully external independent assessment, to enter higher education establishment, to realize himself in adult life.

**The purpose of the article:** to reveal the peculiarities of geographical conceptual apparatus forming in senior pupils of secondary schools and to show the importance of systematicity observing in the process of subject competence forming in geography in school leavers.

**Research methods.** In the process of investigation, we used methods of theoretical search, in particular: analysis of regulatory legal documents and special literature on the identified problem; methods of analysis, synthesis, comparison, systematization and camera observation.

**The main results of the study.** The analysis of conceptual apparatus of curriculum in geography of academic and standard levels allows us to state the small number of it; its introduction into well-known material by students from previous geography courses; the lack of level differentiation. At the same time, the analysis of conceptual apparatus of profile training program in geography allows us to state: small number of concepts; entering concepts already known to students from previous geography courses; the repetition of terms in programs for the 10th and 11th forms; the lack of concepts that students are studying at academic and standard levels; the presence of concepts in program of profile level, knowledge of which is appropriate for students who study geography at academic and standard levels; the lack of professional orientation system concepts, etc.

**The scientific novelty of the research** is to substantiate the appropriateness of systematicity observing in the process of subject competence forming in geography in school leavers, in general and in the process of forming a geographical conceptual apparatus among senior pupils of general educational establishments, in particular, in the context of relevance of competence-oriented education and organization of profile education in geography.

**Conclusions and specific suggestions of the author.** According to our research, it is important to keep systematicity, continuity, scientificity, expediency, integration, humanization and differentiation in the process of curriculum building and the selection of corresponding conceptual apparatus in subject competence forming in geography of school leavers. At the same time, in order to meet educational demands of graduates, it is rational to build educational process in school, which would be distinguished by systematic, practical orientation and, in general, aimed at subject competence forming in senior pupils, in particular, in geography.

**Key words:** secondary comprehensive school, senior school, pupils, teachers, geography, educational concepts, curriculum, systematicity.

#### References

1. Varfolomeeva I. M. Formuvannya piznavalnuch interesiv uchniv v umovach kompjuternogo navchanna / I. M. Varfolomeeva // Geografia. – 2008. – № 3. – S. 8-9.
2. Kabanova-Meller E. N. Psichologia formirovania znaniu i navukov u chkolnikov / E. N. Kabanova-Meller. – M.: Pedagogika, 1962. – 376 s.
3. Kamerulova G. S. Modelirovanie sistemu geograficheskikh ponatiu na osnove princhipa mnogoznachnou cmuclovou kontekstnosti / G. S. Kamerulova // Kraeznavstvo. Geografia. Turuzm. – 2004. – № 25-28. – S. 63-64.
4. Kobernik S. Samokontrol uchna ak osnova zdiysnenna potochnogo kontrolu navchalnuch dosagnen z geografii / S. Kobernik, V. Luta // Geografia ta osnovu ekonomiku v chkoli. – 2009. – № 9. – S. 2-5.
5. Korneev V. P. Osnovu rozvutku piznavalnuch interesiv / V. P. Korneev // Ridna chkola. – 1993. – № 5. – S. 36-40.
6. Nazarenko T. G. Formuvannya sochialno-ekonomichnuch ponat u starchoklasnikiv na urokach geografii: avtoref. dus. na zdobutta nauk. stupena kand. ped. nauk: spech. 13.00.02 «Teoria ta metoduka navchanna (geograchia)» / T. G. Nazarenko. – K., 2004. – 20 s.
7. Pokas L. Metoduchni mochlivosti zasvoenna znan v geografii / L. Pokas // Geografia ta osnovu ekonomiku v chkoli. – 2010. – № 5. – S. 11-13.
8. Programu dla zagalnoosvitnich navchalnuch zakladiv. 10-11 klasu. Geografia. Ekonomika. Riven standartu. Akademichnuu riven. Profilnuu riven. – K.: Poligrafknuga, 2010. – 96 s.
9. Samoulenko V. M., Topuzov O. M., Vichnikina L. P., Dibrova I. O. Dudaktuka geografii: monografia (elektronna versia) / V. M. Samoulenko, O. M. Topuzov, L. P. Vichnikina, I. O. Dibrova. – K.: Nika-Chrnt, 2013. – CD (40 Mб). – 570 s.
10. Chulduk N. V. Psichologichni osoblivosti formuvanna teoretichnuch geografichnuch ponat v ucniv serednogo chkilnogo viku: avtoref. dus. na zdobutta nauk. stupena kand. psichol. nauk: spech. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psichologia» / N. V. Chulduk – K., 2003. – 20 s.
11. Achenko V. Osoblivosti charakterustuk akisnuch znan uchniv z fizichnoi geografii / V. Achenko // Geografia ta osnovu ekonomiku v chkoli. – 2002. – № 6. – S. 31-33.

Отримано редакцією 21.08.2017 р.

УДК 372.853

**Борис Александрович Грудинін,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
фізико-математичної освіти та інформатики  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: b.hrudynin@ukr.net

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ФІЗИКИ

*У статті розглянуто проблему розвитку дослідницької компетентності учнів старших класів у процесі навчання фізики. Подано результати формульованого етапу психолого-педагогічного дослідження (2013–2017 рр.) щодо перевірки ефективності використання в навчально-виховному процесі з фізики загальноосвітньої школи авторської моделі розвитку дослідницької компетентності старшокласників. Структура дослідницької компетентності представлена чотирма компонентами: мотиваційним, операційним, рефлексивним та технологічним. Сформованість кожного компонента дослідницької компетентності оцінено за трьома рівнями: низьким середнім і високим. Респондентами в психолого-педагогічному дослідженні стали учні 10 та 11 класів загальноосвітніх шкіл міст, сіл та селищ міського типу. Статистичні дані подано в табличному вигляді.*

*Ключові слова: компетентність, дослідницька компетентність, рівень сформованості, компонент.*

**Постановка проблеми.** Перевірка ефективності методичної системи розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики є складним процесом науково-педагогічної діяльності, спрямованої на вдосконалення наявної системи виховання, навчання та розвитку молодого покоління. Така перевірка є тернистим шляхом творчих пошуків у процесі проходження цілого ряду взаємопов'язаних етапів, оптимальна послідовність яких обумовлена задумом психолого-педагогічного дослідження проблеми розвитку дослідницької компетентності учнів у процесі навчання фізики. У кінцевому результаті ми маємо отримати експериментальні дані, які вкажуть на прогалини в процесі формування людини-дослідника в загальноосвітній школі [1; 2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування й розвитку дослідницької компетентності учнів (студентів) перебуває на початковому етапі розв'язання. Різні її аспекти висвітлювалися в працях українських та зарубіжних учених, зокрема: сутність компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, Т. Іванова, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, С. Шишов та ін.); сутність і структури понять «компетенція» і «компетентність» (Н. Бібік, С. Бондар, І. Зимня, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, А. Хуторської та ін.); загальні основи впровадження компетентнісного підходу в загальноосвітню школу (В. Луговий, О. Ляшенко, О. Савченко, В. Шарко, А. Хуторської та ін.); методологічні засади розвитку навчально-пізнавальних компетенцій та навчально-пізнавальної компетентності учнів (Л. Благодаренко, С. Бондаревська, В. Красівський, М. Шут, І. Якіманська та ін.); психологічні основи розвитку навчально-пізнавальних компетенцій та компетентності (Г. Балл, В. Давидов, Б. Ельконін, І. Зимня та ін.).

**Формулювання мети статті.** Метою статті є представлення результатів формульованого етапу психолого-педагогічного дослідження з визначення ефективності використання авторської моделі розвитку дослідницької компетентності учнів старших класів у процесі навчання фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Проведення констатувального (2005–2009 рр.) та пошукового (2009–2013 рр.) етапів психолого-педагогічного дослідження дало можливість з'ясувати особливості проведення навчально-виховного процесу з фізики в старшій школі у форматі організації дослідницької діяльності старшокласників. Отримані нами дані було використано в ході проведення формульованого етапу психолого-педагогічного дослідження шляхом розроблення, коригування та впровадження в навчально-виховний процес з фізики в старших класах авторської моделі розвитку дослідницької компетентності учнів [3; 4; 5; 6].

У контексті нашого дослідження ми виходили з положення, що дослідницька компетентність є системою здатностей учнів у процесі дослідницької діяльності здійснювати активну пошукову

діяльність, спрямовану на розв'язання різного роду проблем. Структура дослідницької компетентності представлена чотирма компонентами: *мотиваційним, операційним, рефлексивним та технологічним*. Сформованість кожного з компонентів дослідницької компетентності учнів старших класів ми оцінювали за трьома рівнями: низьким, середнім і високим.

На формуальному етапі психолого-педагогічного дослідження для нас було принципово зберегти чистоту експерименту. Тому в період 2013–2017 рр. ми працювали з трьома потоками учнів старших класів: перший потік (2013–2015 рр.), другий потік (2014–2016 рр.) і третій потік (2015–2017 рр.) (див. табл. 1). Це дозволило нам робити контрольні (початок 10-го класу) та фінальні (кінець 11 класу) зрізи для кожного якісно незмінного потоку. Експериментальною базою формуального етапу було обрано низку загальноосвітніх навчальних закладів Сумської та Чернігівської областей.

Таблиця 1

## Кількісні показники розподілу респондентів за потоками на формуальному етапі

Навчальний рік	10 клас (к-ть класів / к-ть учнів)		11 клас (к-ть класів / к-ть учнів)	
	Місто	Село та селище міського типу	Місто	Село та селище міського типу
2013/2014 н.р.	12 / 264	10 / 113		
2014/2015 н.р.	12 / 231	10 / 109	12 / 264	10 / 113
2015/2016 н.р.	12 / 241	10 / 136	12 / 231	10 / 109
2016/2017 н.н.			12 / 241	10 / 136
	736	358		
Всього	1094			

Мінімальну кількість респондентів ми розрахували за умови, що похибка отриманих результатів має бути меншою за 5% ( $E = 0,05$ ). Скориставшись виразом (1)

$$n = \frac{t^2 pq}{E^2}, \quad (1)$$

де  $n$  – кількість необхідних респондентів;  $t$  – аргумент функції  $F(t)$ , значення якої дорівнює наперед заданій ймовірності  $P$  (значення  $t$  визначають за табл. 5 [7, с. 204–206] значень функції  $F(t)$  при різних значеннях  $t$ );  $p$  – імовірність появи події;  $q = 1 - p$  – імовірність протилежної події (оскільки величини  $p$  і  $q$  невідомі, ми прийняли, що  $p = q = 0,5$ ; при цьому добуток  $p \times q$  буде максимальним, а шукана величина  $n$  дещо завищеною, але цілком надійною);  $E$  – похибка отриманих результатів [7, с. 101], а також таблицею значень функції  $F(t)$  (ураховали, що при  $P = F(t) = 0,95$   $t = 1,96$  [7, с. 205]), ми отримали необхідну кількість респондентів:  $n = 384,16$ . Отже, щоб з імовірністю 0,95 можна було стверджувати, що похибка отриманих у ході педагогічного експерименту результатів не перевищує 5 %, необхідно охопити експериментом не менше 385 респондентів.

Для кожного з трьох потоків формуальний етап психолого-педагогічного дослідження проведено в три кроки.

*Крок 1:* проводився констатувальний зріз у потоці на початку 10-го класу з метою виявлення рівня дослідницької компетентності респондентів.

*Крок 2:* після отримання результатів та їх обробки ми, визначивши контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи в потоці, приступали до апробації авторської педагогічної моделі розвитку дослідницької компетентності учнів старших класів у процесі навчання фізики (апробація здійснювалася впродовж 2 років у експериментальних групах).

*Крок 3:* на завершення апробації авторської моделі (кінець 11-го класу для потоку) нами було виконано повторний зріз у контрольних та експериментальних групах.

Після фінальних зрізів на даному етапі психолого-педагогічного дослідження за допомогою методів математичної статистики було здійснено аналіз впливу авторського підходу на рівень дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. Для спрощення подання даних формуального етапу педагогічного експерименту в усіх таблицях ми наводимо узагальнені дані всіх трьох потоків.

Кількісний розподіл учнів за контрольною та експериментальною вибірками наведено в таблиці 2.



Таблиця 2

**Кількісний розподіл учнів за контрольною та експериментальною вибірками**

10 клас			
Місто		Село та селище міського типу	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
354	382	170	188
736		358	
Разом по КГ		524	
Разом по ЕГ		570	
Всього		1094	

Розподіл респондентів за рівнями по компонентах дослідницької компетентності та загальний розподіл, отриманий нами на початку формульованого етапу, наведено в таблицях 3–7.

Таблиця 3

**Розподіл респондентів за рівнями мотиваційного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	50 (14%)	201 (57%)	103 (29%)	20 (12%)	104 (61%)	46 (27%)	70 (13%)	305 (58%)	149 (29%)	524
ЕГ	46 (12%)	233 (61%)	103 (27%)	25 (13%)	103 (55%)	60 (32%)	71 (12%)	336 (59%)	163 (29%)	570

Таблиця 4

**Розподіл респондентів за рівнями операційного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	42 (12%)	203 (57%)	109 (31%)	16 (9%)	56 (33%)	98 (58%)	58 (11%)	259 (49%)	207 (40%)	524
ЕГ	36 (9%)	198 (52%)	148 (39%)	19 (10%)	57 (30%)	112 (60%)	55 (10%)	255 (45%)	260 (45%)	570

Таблиця 5

**Розподіл респондентів за рівнями рефлексивного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	46 (13%)	202 (57%)	106 (30%)	18 (11%)	80 (47%)	72 (42%)	64 (12%)	282 (54%)	178 (34%)	524
ЕГ	41 (11%)	216 (57%)	125 (32%)	22 (12%)	80 (43%)	86 (45%)	63 (11%)	296 (52%)	211 (37%)	570

Таблиця 6

**Розподіл респондентів за рівнями технологічного компонента  
 дослідницької компетентності (початковий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	76 (21%)	234 (66%)	44 (13%)	65 (38%)	97 (57%)	8 (5%)	141 (27%)	331 (63%)	52 (10%)	524
ЕГ	70 (18%)	241 (63%)	71 (19%)	60 (32%)	86 (46%)	42 (22%)	130 (23%)	327 (57%)	113 (20%)	570

Усереднення показників за компонентами дослідницької компетентності дозволяє нам отримати загальний розподіл респондентів за рівнями дослідницької компетентності (табл. 7).

Таблиця 7

**Розподіл респондентів за рівнями дослідницької компетентності (початковий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	52 (15%)	210 (59%)	92 (26%)	35 (20%)	81 (48%)	54 (32%)	87 (17%)	291 (56%)	146 (27%)	524
ЕГ	53 (14%)	223 (58%)	106 (28%)	36 (19%)	77 (41%)	75 (40%)	89 (15%)	300 (53%)	181 (32%)	570

На завершення формувального етапу на кожному потоці нами були проведені контрольні зрізи (табл. 8–11).

Таблиця 8

**Розподіл респондентів за рівнями мотиваційного компонента  
 дослідницької компетентності (кінцевий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	48 (14%)	215 (60%)	91 (26%)	20 (12%)	110 (65%)	40 (23%)	68 (13%)	325 (62%)	131 (25%)	524
ЕГ	67 (18%)	259 (68%)	56 (14%)	24 (13%)	120 (64%)	44 (23%)	91 (16%)	379 (66%)	100 (18%)	570

Таблиця 9

**Розподіл респондентів за рівнями операційного компонента  
 дослідницької компетентності (кінцевий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	45 (13%)	187 (53%)	122 (34%)	12 (7%)	87 (51%)	71 (42%)	57 (11%)	274 (52%)	193 (37%)	524
ЕГ	49 (13%)	245 (64%)	88 (23%)	18 (10%)	69 (37%)	101 (53%)	67 (12%)	314 (55%)	189 (33%)	570

Таблиця 10

**Розподіл респондентів за рівнями рефлексивного компонента дослідницької компетентності (кінцевий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	51 (14%)	204 (58%)	99 (28%)	14 (8%)	101 (60%)	55 (32%)	65 (12%)	305 (58%)	154 (30%)	524
ЕГ	68 (18%)	266 (70%)	48 (12%)	32 (17%)	86 (46%)	70 (37%)	100 (17%)	352 (62%)	118 (21%)	570

Таблиця 11

**Розподіл респондентів за рівнями технологічного компонента дослідницької компетентності (кінцевий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	71 (20%)	247 (70%)	36 (10%)	63 (37%)	102 (60%)	5 (3%)	134 (25%)	349 (67%)	41 (8%)	524
ЕГ	97 (25%)	256 (67%)	29 (8%)	75 (40%)	83 (44%)	30 (16%)	172 (30%)	339 (60%)	59 (10%)	570

Усереднення показників за компонентами дослідницької компетентності дозволяє нам отримати загальний розподіл респондентів за рівнями дослідницької компетентності в кінцевому зрізі (табл. 12).

Таблиця 12

**Розподіл респондентів за рівнями дослідницької компетентності (кінцевий зріз)**

Група	Місто			Село та селище міського типу			Загальна кількість			Всього
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
КГ	54 (15%)	213 (60%)	87 (25%)	27 (16%)	100 (59%)	43 (25%)	81 (16%)	313 (60%)	130 (24%)	524
ЕГ	70 (18%)	257 (68%)	55 (14%)	37 (20%)	90 (48%)	61 (32%)	107 (19%)	347 (61%)	116 (20%)	570

Щоб виявити статистично значущі відмінності в рівнях дослідницької компетентності респондентів експериментальних та контрольних вибірок, скористаємося методом перевірки статистичних гіпотез. Експериментальні дані з таблиць 3–12 використаємо для перевірки нульової та альтернативної гіпотез за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ), оскільки: 1) обидві вибірки випадкові; 2) вибірки незалежні і члени кожної з вибірок незалежні між собою; 3) шкала вимірів є шкалою найменувань з 3 категоріями.

Сформулюємо основну  $H_0$  та альтернативну  $H_1$  гіпотези.

*Нульова гіпотеза  $H_0$* : ймовірність потрапляння учнів контрольної та експериментальної вибірок у кожну з  $i$  ( $i = 1, 2, 3$ ) категорій рівні, тобто  $H_0: p_{1i} = p_{2i}$  і вищий рівень експериментальної групи пояснюється випадковими факторами.

*Альтернативна гіпотеза  $H_1$* :  $p_{1i} \neq p_{2i}$  хоча б для однієї з  $i = 3$  категорій, тобто цей більш високий рівень пояснюється результатом запропонованої методики.

Використаємо двосторонній критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) з метою перевірки гіпотези дослідження [8]. Ураховуючи, що кількість категорій  $c = 3$ , за виразом (2) обчислимо значення статистики критерію Т досліджуваної випадкової величини:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \quad (2)$$

де  $Q_{1i}$  і  $Q_{2i}$  ( $i = 1, 2, 3$ ) – кількість учнів експериментальних і контрольних класів, які потрапили в  $i$ -ту категорію. За табл. Г [8, с. 130] для числа ступенів вільності  $v = 3 - 1 = 2$  і  $\alpha = 0,05$  рівень значущості знаходимо критичне значення величини  $T$ :  $T_{\text{крит}} = 6$ .

Ми виявили статистично значущі відмінності в експериментальній та контрольній вибірках, а також відмінності в контрольній вибірці перед формувальним експериментом і після його проведення. Результати обчислення статистики  $t$  вказаних вибірок наведені в табл. 13–16.

Таблиця 13

**Перевірка статистичної значущості відмінностей  
 рівнів мотиваційного компонента дослідницької компетентності**

<b>початковий зріз</b>				
	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b><math>T_{\text{пз}}</math></b>
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	70	305	149	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	71	336	163	
$n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i}$	2696	-2214	-482	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	141	641	312	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	51549,05	7647,108	744,6282	0,200686
<b>кінцевий зріз</b>				
	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b><math>T_{\text{кз}}</math></b>
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	68	325	131	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	91	379	100	
$n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i}$	-8924	-13346	22270	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	159	704	231	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	500866,5	253005,3	2146982	9,712247

На підставі даних, наведених у табл. 13, ми можемо зробити висновок:

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів мотиваційного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз) дають нам підстави прийняти нульову гіпотезу, що є підтвердженням однакового рівня компонента дослідницької компетентності респондентів КГ та ЕГ ( $T_{\text{пз}} = 0,200686 < T_{\text{крит}} = 6$ );

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів мотиваційного компонента дослідницької компетентності дають нам підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну, що є підтвердженням відмінностей у рівнях мотиваційного компонента і ці відмінності є наслідком використання в навчально-виховному процесі авторської моделі ( $T_{\text{кз}} = 9,712247 > T_{\text{крит}} = 6$ ).

На підставі даних, наведених у табл. 14, ми можемо зробити висновки:

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів операційного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз) дають нам підстави прийняти нульову гіпотезу, що є підтвердженням однакового рівня компонента дослідницької компетентності респондентів КГ та ЕГ ( $T_{\text{пз}} = 4,199001 < T_{\text{крит}} = 6$ );

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів операційного компонента дослідницької компетентності не дають нам підстави відхилити нульову гіпотезу, що є підтвердженням однакового рівня операційного компонента дослідницької компетентності учнів старших класів контрольної та експериментальної вибірок ( $T_{\text{кз}} = 1,638135 < T_{\text{крит}} = 6$ ).

Таблиця 14

**Перевірка статистичної значущості відмінностей  
 рівнів операційного компонента дослідницької компетентності**

початковий зріз				
	В	С	Н	$T_{пз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	58	259	207	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	55	255	260	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	4240	14010	-18250	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	113	514	467	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	159093,8	381867,9	713195,9	4,199001
кінцевий зріз				
	В	С	Н	$T_{кз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	57	274	193	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	67	314	189	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	-2618	-8356	10974	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	124	588	382	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	55273,58	118746,1	315258,3	1,638135

Таблиця 15

**Перевірка статистичної значущості відмінностей  
 рівнів рефлексивного компонента дослідницької компетентності**

початковий зріз				
	В	С	Н	$T_{пз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	64	282	178	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	63	296	211	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	3468	5636	-9104	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	127	578	389	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	94700,98	54955,88	213066,4	1,214421
кінцевий зріз				
	В	С	Н	$T_{кз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	65	305	154	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	100	352	118	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	-15350	-10598	25948	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	165	657	272	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	1428015	170955,3	2475363	13,64113

На підставі даних, наведених у табл. 15, ми можемо зробити висновок:

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів рефлексивного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз) дають нам підстави прийняти нульову гіпотезу, що є підтвердженням однакового рівня компонента дослідницької компетентності респондентів КГ та ЕГ ( $T_{пз} = 1,214421 < T_{крит} = 6$ );

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів рефлексивного компонента дослідницької компетентності дають нам підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну, що є підтвердженням відмінностей у рівнях рефлексивного компонента і ці відмінності є наслідком використання в навчально-виховному процесі авторської моделі ( $T_{кз} = 13,64113 > T_{крит} = 6$ ).

Таблиця 16

**Перевірка статистичної значущості відмінностей  
 рівнів технологічного компонента дослідницької компетентності**

початковий зріз				
	В	С	Н	$T_{пз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	141	331	52	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	130	327	113	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	12250	17322	-29572	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	271	658	165	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	553736,2	456005,6	530001,9	5,155162
кінцевий зріз				
	В	С	Н	$T_{кз}$
$n_1$	570			
$Q_{2i}$ (КГ)	134	349	41	
$n_2$	524			
$Q_{1i}$ (ЕГ)	172	339	59	
$n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i}$	-13748	21294	-7546	
$Q_{1i} + Q_{2i}$	306	688	100	
$\frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	617671,6	659061,7	569421,2	6,181045

На підставі даних, наведених у табл. 16, ми можемо зробити висновок:

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів технологічного компонента дослідницької компетентності (початковий зріз) дають нам підстави прийняти нульову гіпотезу, що є підтвердженням однакового рівня компонента дослідницької компетентності респондентів КГ та ЕГ ( $T_{пз} = 5,155162 < T_{крит} = 6$ );

– одержані дані перевірки статистичної значущості відмінностей рівнів технологічного компонента дослідницької компетентності дають нам підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну, що є підтвердженням відмінностей у рівнях технологічного компонента, і ці відмінності є наслідком використання в навчально-виховному процесі авторської моделі ( $T_{кз} = 6,181045 > T_{крит} = 6$ ).

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку.** Отримані результати формувального етапу психолого-педагогічного дослідження (2013–2017 рр.) стосовно перевірки ефективності використання в навчально-виховному процесі з фізики загальноосвітньої школи авторської моделі розвитку дослідницької компетентності старшокласників є задовільними. Так, за трьома компонентами дослідницької компетентності старшокласників з фізики (мотиваційним, рефлексивним та технологічним) нами прийнято альтернативну гіпотезу, що в цілому дає нам можливість говорити про ефективність розробленої педагогічної моделі. Комплекс заходів для розвитку операційного компонента дослідницької компетентності учнів старших класів потребує подальшого уточнення.

На нашу думку, також є актуальним і потребує подальших наукових і методичних розвідок питання підготовки (перепідготовки) учителів фізики до використання авторської моделі розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Грудинін Б. О. Організація дослідницької діяльності учнів у процесі навчання фізики як педагогічна проблема / Б. О. Грудинін // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. редактор) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 49. – Частина 2. – С. 42–48.
2. Грудинін Б. А. Исследовательская деятельность учащихся как педагогическая проблема / Б. А. Грудинин // International scientific-practical conference of teachers and psychologists [Text]: materials of proceeding of the International Scientific and Practical Congress. / Prague (Czech Republic), the 8th of May, 2014 / Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», Prague, 2014. – Vol. 1.1. – 276 p. – С. 74–78.
3. Грудинін Б. Компетентнісний підхід – сутності вихідних понять та положень / Б. Грудинін // Наукові записки. – Випуск 7. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 140–146.
4. Грудинін Б. О. Педагогічна модель розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики / Б. О. Грудинін // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 21 : Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технічного профілю. – С. 187–191.
5. Грудинін Б. О. Педагогічні умови реалізації моделі розвитку дослідницької компетентності учнів старших класів з фізики / Б. О. Грудинін // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2016. – С. 79–87.
6. Грудинін Б. Принципи реалізації педагогічної моделі розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики / Б. Грудинін // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – В. 2. – Ч. 2 – С. 117–125.
7. Воловик П. И. Теория вероятностей и математическая статистика в педагогике / П. И. Воловик. – К. : Рад. школа, 1969. – 221 с.
8. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

#### Борис Александрович Грудинин,

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры физико-математического  
образования и информатики  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: b.hrudynin@ukr.net

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ФИЗИКЕ

*В статье рассмотрена проблема развития исследовательской компетентности учащихся старших классов в процессе изучения физики. Подано результаты формирующего этапа психолого-педагогического исследования (2013–2017 гг.) по проверке эффективности использования в учебно-воспитательном процессе по физике общеобразовательной школы авторской модели развития исследовательской компетентности старшеклассников. Структура исследовательской компетентности представлена четырьмя компонентами: мотивационным, операционным, рефлексивным и технологическим. Сформированность каждого компонента исследовательской компетентности оценена по трем уровням: низкому, среднему и высокому. Респондентами в психолого-педагогическом исследовании стали учащиеся 10 и 11 классов общеобразовательных школ городов, сел и сел городского типа. Статистические данные подано в табличном виде.*

*Ключевые слова: компетентность, исследовательская компетентность, уровень сформированности, компонент.*

**Boris Hrudynin,**  
Pedagogical sciences candidate, associate professor of Natural sciences education and computer chair,  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university,  
e-mail: b.hrudynin@ukr.net

## RESULTS OF INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF THE AUTHOR'S MODEL OF DEVELOPING SENIOR PUPILS RESEARCH COMPETENCE IN PHYSICS

**Introduction.** *Examining the effectiveness of the methodological system for developing senior pupils research competence in the process of teaching Physics is a complex process of scientific and pedagogical activity aimed at improving the existing system of education, training and developing the younger generation. Such examining is a complicated way of creative searches in the process of passing a series of interrelated stages, the optimal sequence of which is conditioned by the idea of psychological and pedagogical research to study the problem of development of research competence of students in the process of teaching Physics. Ultimately, we need to get experimental data pointing to gaps in the process of forming a person-researcher at the comprehensive school.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to present the results of the forming stage of the psychological and pedagogical research on determining the effectiveness of using the author's model of developing senior pupils research competence in the process of teaching Physics in the process of forming a person-researcher at the comprehensive school.*

**Methods.** *In our research the theoretical methods (analysis of scientific and methodological literature on the problem of the investigation; analysis of school documents in Physics for senior school) and empirical methods (pedagogical observation, interviews, quantitative and qualitative analysis of the results of psychological and pedagogical experiment) were applied.*

**Results.** *The results obtained and the forming stage of the psycho-pedagogical investigation (2013-2017) on checking the efficiency of applying the author's model of developing senior pupils research competence in the educational process of teaching Physics at comprehensive school are presented. The structure of the research competence is presented by four components: motivational, operational, reflexive and technological. Forming each component of the research competence is evaluated according to three levels: low, medium and high. Respondents in the psychological and pedagogical research were comprehensive schools senior pupils of grades 10 and 11 in cities, towns and villages. The statistics are presented in tabular form.*

**Originality.** *For the first time the experimental data on the effectiveness of applying the author's model of developing senior pupils research competence in the educational process in Physics at the comprehensive school were obtained.*

**Conclusion.** *The obtained results of the forming stage of the psycho-pedagogical research (2013-2017) on the verification of the effectiveness of applying the author's model of developing senior pupils research competence in the educational process of teaching Physics at comprehensive school are satisfactory. For instance, for each component of the senior pupils research competence in Physics (motivational, operational, reflexive and technological) an alternative hypothesis was assumed, which, in general, gives the author the opportunity to confirm the effectiveness of the developed pedagogical model.*

*In our opinion, it is relevant and it requires the further scientific and methodological investigations of the issue of training (retraining) teachers of Physics for applying the author's model of developing senior pupils research in the process of teaching Physics.*

**Key words:** *competence, research competence, formation level, component.*

## References

1. Hrudynin B. O. Orhanizatsiya doslidnyts'koyi diyal'nosti uchniv u protsesi navchannya fizyky yak pedahohichna problema / B. O. Hrudynin // Psykholoho-pedahohichni problemy sil'skoyi shkoly: zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / [red. kol. : Pobirchenko N. S. (hol. redaktor) ta in.]. – Uman' : PP Zhovtyy O.O., 2014. – Vypusk 49. – Chastyna 2. – S. 42–48.
2. Hrudynyn B. A. Yssledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchykhsya kak pedahohycheskaya problema / B. A. Hrudynyn // International scientific-practical conference of teachers and psychologists [Text]: materials of proceeding of the International Scientific and Practical Congress. / Prague (Czech Republic), the 8th of May, 2014



/ Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», Prague, 2014, Vol. 1.1. 276 p. – С. 74–78.

3. Hrudynin B. Kompetentnisnyy pidkhdid – sutnosti vyskhdidnykh ponyat' ta polozhen' / B. Hrudynin // Naukovi zapysky. – Vypusk 7. – Seriya : Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Chastyna 2. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. – S. 140–146.

4. Hrudynin B. O. Pedahohichna model' rozvytku doslidnyts'koyi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannya fizyky / B. O. Hrudynin // Zbirnyk naukovykh prats' Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna / [redkol. : P. S. Atamanchuk (holova, nauk. red.) ta in.]. – Kam»yanets'-Podil's'kyy : Kam»yanets'-Podil's'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2015. – Vyp. 21 : Dydaktyka fizyky yak kontseptual'na osnova formuvannya kompetentnisnykh i svitohlyadnykh yakostey maybutn'oho fakhivtsya fizyko-tekhnichnoho profilyu. – S. 187–191.

5. Hrudynin B. O. Pedahohichni umovy realizatsiyi modeli rozvytku doslidnyts'koyi kompetentnosti uchniv starshykh klasiv z fizyky / B. O. Hrudynin // Naukovi zapysky. – Vypusk 9. – Seriya : Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Chastyna 1. – Kirovohrad : RVV KDPU im. Vynnychenka, 2016. – S. 79–87.

6. Hrudynin B. Pryntsypy realizatsiyi pedahohichnoyi modeli rozvytku doslidnyts'koyi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannya fizyky / B. Hrudynin // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tyehyny / [hol. red. : M. T. Martynyuk]. – Uman' : FOP Zhovtyy O. O., 2015. – V. 2. – Ch. 2 – С. 117–125.

7. Volovyk P. Y. Teoryya veroyatnostey y matematycheskaya statystyka v pedahohyke / P. Y. Volovyk. – K. : Rad. shkola, 1969. – 221 s.

8. Hrabar' M. Y. Prymenenye matematycheskoy statystyky v pedahohycheskykh yssledovanyakh. Neparаметрыческие методы / M. Y. Hrabar', K. A. Krasnyanskaya. – M. : Pedahohyka, 1977. – 136 s.

Отримано редакцією 23.08.2017 р.

**УДК 377.36**

**Анатолій Григорович Саблук,**

здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,  
e-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

## **РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

*У статті розглянуто проблему функціонування освітнього середовища медичного коледжу та його роль у професійному зростанні молодших спеціалістів сестринської справи. Для оцінювання ефективності функціонування медичного коледжу визначені критерії діяльності його окремих підсистем та їхні показники: системність і цілеспрямованість діяльності адміністрації, активність і продуктивність управлінської діяльності, ефективність забезпечення освітнього процесу в кваліфікованих кадрах, інформаційна забезпеченість медколеджу, рівень розвитку освітньої системи, рівень розвитку інноваційної діяльності, рівень кадрового забезпечення, рівень методичного забезпечення, рівень розвитку організаційно-педагогічної підсистеми керівника освітнього закладу. Розкрито структуру, функції та способи організації освітнього середовища. Простежено процеси інтеграції середовища лікувального закладу та освітнього середовища медколеджу і виділено три рівні цієї інтеграції – методологічний, структурно-функціональний і змістовий.*

*Ключові слова: медколедж, освітнє середовище, сестринська справа, молодші спеціалісти сестринської справи, професійне зростання.*

**Постановка проблеми.** Формування особистісної сфери фахівця відбувається під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, а й специфічного освітнього середовища, в якому він навчається. Проте, як стверджує Л. Виготський, варто змінитися соціальному середовищу, як відразу ж змінюється і поведінка людини [1]. У зв'язку із цим вважаємо за доцільне розглянути проблему функціонування освітнього середовища медичного коледжу та його роль у професійному зростанні молодших спеціалістів сестринської справи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Середовище розглядається науковцями

(О. Артюхіна, Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, О. Ісаєва, Ю. Мануйлов, В. Ясвін та ін.) через взаємодію різних типів середовищ, способи конструювання середовищ з різною спрямованістю, як простір, як «узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний фактор (засіб) розвитку особистості» [2, с. 5].

Дослідник Ю. Мануйлов дає методологічне обґрунтування середовища як підходу, тобто засобу виховання, визначаючи середовище з функціональної точки зору «як те, серед чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що «опосередковує» його розвиток і «осереднює» особистість [3, с. 135].

Поділяємо думку Б. Бім-Бада, який розглядає освітнє середовище як важливий принцип педагогіки навчання й виховання через особливий устрій медичного закладу і організацію оточення тих, хто, взаємодіючи з цим оточенням, отримує освіту [4, с. 28].

В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [5, с. 14].

Проте стосовно медичного коледжу це визначення не зовсім коректне за окремими аспектами. По-перше, що розуміти під «заданим зразком»? Адже уявлення про ідеальну медсестру склалися століттями, і вимоги до її особистісної сфери багато в чому збігаються в осіб різних національностей і громадян різних держав. По-друге, хоча професія і накладає відбиток на особистість, і особистість медсестри відрізняється від особистості, наприклад, агронома, але і всередині професії діяльність медсестри різних напрямів має проявлятися через різні особистісні функції, а професіограми розроблені ще не для всіх. По-третє, в процесі навчання в медичному коледжі студент проходить складний шлях професійної орієнтації та професійного самовизначення, а на остаточний вибір спеціальності впливають не тільки особистісні якості, а й зовнішні, соціально-побутові обставини (ситуація на ринку праці, матеріальне заохочення тощо). По-четверте, на думку А. Артюхіної, в однаковому середовищі при наявності єдиної системи впливів і умов у різних індивідуумів можливі зміни різного типу: позитивний розвиток особистості або регрес, оскільки їхнє сприйняття середовища різне. Крім того, в коледжі студенти перебувають на різних щаблях соціальної зрілості й частина з них – уже сформовані особистості, яким не потрібне формування, а лише можливості для розвитку особистісного потенціалу [2, с. 49].

Освітнє середовище медичного закладу, на думку О. Ісаєвої, може бути охарактеризоване як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих психолого-педагогічних умов і передумов, у результаті тісної взаємодії яких відбувається становлення майбутнього медика як особистості [6, с. 158].

Освітнє середовище медколеджу як педагогічний феномен, за визначенням О. Артюхіної, становить континуум просторово-часових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників, які постають як цілеспрямовано створені й спонтанні умови взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу медколеджу. Ця взаємодія проявляється у формі ситуацій-подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, предметно-просторового і інформаційного оточення, інтегративним початком яких є забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх спеціалістів [2, с. 50].

Вищезазначені погляди науковців на освітнє середовище дозволяють конкретизувати освітнє середовище медичного коледжу як цілісність суб'єктного, науково-методичного, духовного і предметно-матеріального компонентів, що розвивається як за рахунок її внутрішніх потенціалів шляхом реалізації можливостей кожного окремого компонента і зміни характеру зв'язків між ними, так і за рахунок розширення зовнішніх зв'язків шляхом збагачення можливостей інших середовищ. Усі можливості реалізуються за допомогою активності самих студентів у процесі їхньої взаємодії із середовищем.

**Мета.** Розкрити особливості функціонування освітнього середовища медичного коледжу та його роль у професійному зростанні молодших спеціалістів сестринської справи.

**Результати дослідження.** Професійне зростання студентів медичного коледжу здійснюється в освітньому середовищі, що визначає вимоги до діяльності студентів та її результатів, критеріїв оцінювання відповідності результату, мети, норм, принципів, умов їх становлення як професіоналів. Освітнє середовище має значний розвивальний потенціал, оскільки є не тільки умовою, але і засобом саморозвитку студента.

У сучасних умовах модернізації навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації формування й розвиток освітнього середовища вважається складовою єдиного освітнього простору і одним із основних стратегічних завдань колективу. Необхідно зазначити, як вказує О. Ісаєва, що освітнє середовище в навчальному закладі сприяє адаптації до мінливих державних факторів, що передбачає підвищення ефективності підготовки медичних фахівців у сучасних умовах для подальшої кар'єри [6, с. 157].

Отже, освітнє середовище є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається професійне зростання особистості.

На наш погляд, розвиток освітнього середовища медичного коледжу може залежати від різних чинників, зокрема:

– фізичного оточення (архітектура навчальних корпусів медичного коледжу, ступінь відкритості-закритості конструкцій дизайну інтер'єру, розмір і просторова структура аудиторій та інших приміщень, легкість їх просторової трансформації за необхідності та ін.);

– людського фактору (ступінь скупченості студентів, або каудінг; особистісні особливості й успішність студентів, зміна персонального та міжособистісного простору в залежності від умов організації, розподіл статусу і ролей, статевої та національних особливостей викладачів і студентів та ін.);

– програми навчання (структура діяльності студентів, стиль викладання і характер контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання; зміст навчальних програм, їх традиційність, консерватизм чи гнучкість та ін.)

У процесі професійного зростання майбутніх медсестер в умовах освітнього середовища також необхідно враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на цей процес. До об'єктивних чинників належать: культурні – історичні, соціально-демографічні, національні традиції, норми, звичаї, ритуали, цінності, характерні для регіону, країни; соціальні – охоплюють належність студента до певного соціального класу (індивідуальний спосіб життя, соціальна роль і статус студента, місце проживання, характер впливу соціального оточення, характер взаємин студента з оточуючими людьми, середовище медичного коледжу, специфіка викладацького складу тощо).

Суб'єктивні чинники охоплюють: психологічні – пізнавальні процеси, властивості й тип особистості студента, психічний стан, вік, зміст ціннісних орієнтацій і установок, позитивне ставлення до інших людей, здатність протистояти антигуманним вчинкам, емоційна і моральна стійкість; педагогічні – рівень освіченості й духовно-моральної культури студентів, зміст професійної освіти тощо.

Ці фактори зумовлюють реальну соціальну ситуацію розвитку для кожної конкретної особистості [7, с. 47].

Подібно пропонує врахувати групу факторів В. Миколишина, яка вважає, що впливають на розвиток середовища професійного зростання студентів: макрофактори (регіональний та муніципальний освітні простори); мезофактори (інфраструктура навчально-професійного комплексу освітнього закладу); мікрочинники (соціально-психологічна готовність викладацького корпусу до інноваційної діяльності в культуродоцільному освітньому просторі, а також фізичне оточення, персональний і міжособистісний простір студентів, програмно-методичне забезпечення середньої професійної школи) [8, с. 42].

Серед факторів, що діють за межами навчального процесу, О. Артюхіна відзначає просторово-предметну організацію середовища (наприклад, оформлення кабінету) і як особливо потужний фактор – спілкування в неформальній обстановці з видатними вченими, прилучення до традицій. Некеровані фактори освітнього середовища проявляють себе на ситуативному рівні, і їхній вплив не може бути заздалегідь передбаченим (наприклад, хворий зі складним, нетиповим перебігом захворювання; військовий конфлікт між країнами, представники яких навчаються в університеті) [2, с. 63].

Для виявлення сукупності впорядкованих і невпорядкованих середовищних та організованих педагогічних впливів необхідний комплекс вимірювань, що ґрунтується на загальнометричних категоріях, і внаслідок цього може застосовуватися для характеристики такої складної системи, як освітнє середовище медколеджу.

Базовими при такому підході є п'ять параметрів: широта, інтенсивність, модальність, усвідомленість, стійкість освітнього середовища, характеристика яких подана у таблиці 1.

Таблиця 1

## Параметри освітнього середовища медколеджу

Параметри	Характеристика
Широта освітнього середовища	Структурно-змістова характеристика, що показує, які суб'єкти, об'єкти, процеси і явища залучені до освітнього середовища (місцеві екскурсії, подорожі, обмін педагогами, обмін студентами, широта матеріальної бази, відвідування закладів культури, гості, можливості вибору освітніх мікросередовищ)
Інтенсивність освітнього середовища	Структурно-динамічна характеристика, що показує ступінь насиченості освітнього середовища умовами, впливами та можливостями, а також концентрованість їх прояву (рівень вимог до студентів, інтерактивні форми і методи, навчальне навантаження, організація активного відпочинку)
Модальність освітнього середовища	Якісно-змістова характеристика, що показує освітнє середовище з якісної, типологічної точки зору
Усвідомленість освітнього середовища	Характеристика, що показує ступінь включеності в неї всіх суб'єктів освітнього процесу (рівень поінформованості про навчальний заклад, символіку, формування усвідомленості, зв'язок з випускниками, активність співробітників, активність студентів, активність батьків)
Стійкість освітнього середовища	Характеристика, що показує його стабільність у часі. Параметр принципності, віднесений до параметрів «другого порядку» з точки зору методичної доцільності, зумовленої специфікою об'єкта аналізу, змістово приєднаний В. Ясвіним до параметру стійкості. Параметр стійкості дозволяє здійснити діахронічний опис освітнього середовища (посилення + або ослаблення -).

В. Ясвін виділяє також шість параметрів «другого порядку», що характеризують освітнє середовище навчального закладу:

– емоційність – характеристика, що показує співвідношення емоційного і раціонального компонентів у освітньому середовищі (взаємини в педагогічному колективі, емоційність оформлення просторово-предметного середовища);

– домінантність – характеристика, що показує важливість цього локального середовища в системі цінностей суб'єктів освітнього процесу (значущість для педагогів, значущість для студентів);

– узагальненість – характеристика, що показує ступінь координації діяльності всіх суб'єктів освітнього середовища (команда однодумців, концепція розвитку навчального закладу, форми роботи з педагогічним колективом, реалізація авторських освітніх моделей);

– когерентність (узгодженість) – характеристика, що показує ступінь узгодженості впливу на особистість цього локального середовища з впливами інших чинників довкілля (наступність з іншими освітніми установами, регіональна інтеграція, широка соціальна інтеграція);

– активність – характеристика, що показує соціально орієнтований потенціал і експансію освітнього середовища в середовище проживання (трансляція досягнень, робота із засобами масової інформації, соціальні ініціативи, соціальна значущість випускників);

– мобільність – характеристика, що показує його здатність до органічних еволюційних змін у контексті взаємин із середовищем проживання (мобільність цілей і змісту освіти, мобільність методів освіти, мобільність кадрового забезпечення освіти, мобільність засобів освіти) [5, с. 129].

Однак з урахуванням наявності в цьому середовищі суб'єкта, який постійно змінюється, вдосконалюється в ході набуття нового досвіду і нових знань, освітнє середовище характеризується з точки зору неперервності. Саме поняття «неперервність» уявляємо як процес або властивість об'єкта, що характеризується відсутністю проміжків у його здійсненні, перехід від одного якісного стану до іншого, властивість, що встановлює певну взаємозалежність і взаємозумовленість елементів та станів об'єктів. Таким чином, можна стверджувати, що поняття неперервності має посилити поняття «освітнє середовище», надати йому доцільності, усвідомленості.

За результатами дослідження О. Артюхіної, до сутнісних характеристик освітнього середовища медичного коледжу належать: відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність при

внутрішній стабільності, оптимальний баланс; цілеспрямованість взаємозумовленості процесів впливу на особистість; структурність; діалогічність; гуманітарність; дійсність інтеграції педагогічної об'єктивної і суб'єктивної реальності; поле реалізації діалектичної єдності розвитку і саморозвитку студента, що протікає за «внутрішніми», властивими тільки конкретній особистості законами; включення середовища в освітнє, наукове, соціокультурне медичне середовище регіону [2, с. 314].

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити, що освітнє середовище навчального закладу розглядається через властиві йому характеристики: структуру, функції та способи організації.

Структура освітнього середовища становить сукупність взаємозалежних і взаємодоповнювальних блоків:

блок 1 – творче поле особистості, що забезпечує комфортність освітнього середовища, сукупність умов, що оточують людину, створює позитивний емоційний фон, супутній творчій діяльності в тому випадку, якщо учасники освітнього процесу будуть готові не тільки висувати оригінальні ідеї, але і реалізовувати їх, використовуючи нестандартні способи діяльності;

блок 2 полягає в педагогічному супроводі й забезпечується технологією управління процесом розвитку особистості з боку батьків, педагогів, адміністрації;

блок 3 описує психологічний супровід, забезпечується комфортністю освітнього середовища, що характеризується емпатійністю учасників освітнього процесу, сприятливим психологічним мікрокліматом, задоволеністю, належністю до колективу, що забезпечує високий ступінь емоційної включеності;

блок 4 становить науково-методичний супровід, ефективність якого визначається сформованістю індивідуальних інтелектуальних переваг, можливістю вибору мікросередовищ, свідомою включеністю в них усіх учасників освітнього процесу;

блок 5 охоплює задоволення потреб і запитів та забезпечується шляхом взаємоузгодженості соціального, санітарно-гігієнічного та культурного середовищ, що характеризуються сукупністю умов, що сприяють поліпшенню фізичного і психічного здоров'я, екологічній взаємозалежності, матеріально-побутовій захищеності учасників освітнього процесу;

блок 6 характеризує соціально-психологічне поле колективу, що утворює систему життєдіяльності особистості, представлену загальними цілями колективу і особистими мотивами спільної взаємозбагачувальної діяльності й узгодженими відносинами [9, с. 15].

Функції освітнього середовища відповідають його структурним компонентам та критеріям готовності студентів до професійної діяльності:

– спонукальна функція – соціальні умови середовища визначають потреби саморозвитку, що конкретизуються в мотивах, що спонукають до професійного зростання студента;

– прогностична функція – середовище ініціює процес визначення мети, постановка мети здійснюється самим суб'єктом саморозвитку;

– результативна функція – середовище обумовлює отримання власного досвіду, необхідного для досягнення запланованого результату професійного зростання;

– аналітична функція – порівняльне оцінювання результатів професійного зростання студента в умовах середовища здійснюється як за внутрішніми (власними) критеріями, так і за зовнішніми критеріями відповідності результатів меті;

– регулятивна функція полягає в розвитку емоційно-вольової саморегуляції процесу і результату професійного зростання.

Складніше характеризує функції освітнього середовища В. Козирев і виділяє такі функції:

1) інтегративну, що базується на таких передумовах: а) людський організм реагує не стільки на навколишні обставини як такі (ситуацію), скільки на когнітивні уявлення про них; б) когнітивні уявлення функціонально пов'язані з процесами і параметрами навчання; в) більшість людських знань когнітивно опосередкована; г) думки, почуття і форми поведінки каузально взаємозалежні, що «забезпечує цілісність відображення різнобічних проявів буття, обумовлених впливом цілісності людської особистості і замкненості процесу навчання на особистість студента» [10, с. 87]. Освітнє середовище, інтегруючи вплив на людину безлічі чинників, сприяє прояву і становленню в студентів індивідуальних властивостей, адекватних цілепокладанню освітнього процесу і відповідних моральним і професійним цінностям, що культивуються в конкретному коледжі;

2) адаптивну, що забезпечує умови повноцінного входження суб'єкта в освітній процес, нівелюючи прояви нормативних та інших криз, сприяючи засвоєнню норм і цінностей освітнього середовища, а також перетворенню середовища відповідно до нових умов і цілей діяльності;

3) соціокультурну, що характеризує передавання і засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, орієнтацію на ціннісно-сміслову входження людини в культуру;

4) професійно-особистісного становлення і саморозвитку індивіда. За ступенем вираженості цієї функції, а саме за поєднанням двох моментів – за наявністю цієї функції в ході цілепокладання в процесі проектування освітнього середовища медколеджу і за рівнем реалізації в ньому – освітнє середовище може бути віднесене (або не віднесене) до групи розвивальних середовищ, тобто до середовища професійно-особистісного становлення і саморозвитку. Провідними факторами становлення і розвитку особистості студента є освітнє середовище медколеджу та активність студента.

Роль освітнього середовища медколеджу полягає в створенні оптимальних зовнішніх умов для професійного зростання особистості й у стимулюванні процесу саморозвитку (задаються внутрішні умови саморозвитку), воно підвищує мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності в коледжі, сприяє самоповазі й опосередковано впливає на розвиток ряду особистісних характеристик.

Освітнє середовище медичного коледжу – інтеграційна структурована цілісність, у якій О. Артюхіна виділяє три рівні організації:

1) освітнє середовище як динамічна цілісність інтегрує взаємодію архітектурного, матеріально-технічного, соціокультурного (гуманітарного), інформаційного, педагогічного середовищ;

2) освітнє середовище є сукупністю вбудованих за концентричним принципом його компонентів;

3) освітнє середовище медколеджу як духовна спільність виникає у взаємодії, сприяє професійному зростанню майбутньої медсестри. Стрижнем освітнього середовища є саме традиції медколеджу і духовна спільність, орієнтована не тільки на широкий спектр загальнолюдських і трансцендентних духовних цінностей, але й заснована на професійних сенсах і цінностях: життя, здоров'я, милосердя, служіння та ін. [2, с. 235].

Визначені рівні інтеграції дають можливість простежити процеси інтеграції середовища лікувального закладу та освітнього середовища медколеджу, що відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Процес інтеграції середовища лікувального закладу та освітнього середовища медколеджу**

Педагогічні компоненти середовища медколеджу	Принципи інтеграції	Критерії інтеграції
Мотиваційно-ціннісний	Єдине уявлення про цінності з позиції біоетики	Поєднання тактичних і стратегічних цілей лікувального та педагогічного процесу (визнання їх рівної цінності)
Інформаційно-знанцевий	Системність, доступність, оптимізація	Ступінь ефективності зв'язків між коледжем і лікувальним закладом; оптимальне поєднання фундаментального і прикладного процесів
Розвивальний	Деонтологічність, керованість, діалогічність	Ступінь можливостей застосування отриманих знань, умінь, навичок і проявів особистісних функцій; ступінь ефективності реалізації управлінських функцій; залученість студентів до лікувальних ситуацій
Особистісного саморозвитку	Активізація особистісного зростання	Ступінь можливостей для самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації
Валеологічний	Єдине уявлення про здоровий спосіб життя	Ступінь можливостей для підтримки здоров'я медперсоналу і студентів
Гуманітарний	Розгортання гуманітарних процесів	Загальнокультурний потенціал колективу, рівень функціонування гуманітарного компонента середовища

Умовами для інтеграції середовища медичного закладу і медичного коледжу є такі положення:

– здійснення навчального процесу безпосередньо на території лікувального закладу – в палатах, перев'язувальних, операційних стаціонару, кабінетах поліклінік;

– взаємна повага і довіра, прояви яких базуються на авторитеті педагогів-лікарів і їхній готовності допомогти колегам з одного боку, і визнання студентами представників медичного

персоналу (лікарів, медичних сестер) носіями професійно значущих якостей і прагнення отримати від них потрібні знання, вміння, навички – з іншого;

– співпраця медичного персоналу: пацієнтів – викладачів – студентів. Ставлення до пацієнта не як до об'єкта медичних маніпуляцій і «підслідного», а як до суб'єкта лікувального та навчального процесів. Деонтологічне коректне спілкування медсестри з пацієнтом формує в нього позитивний погляд на лікувальний процес.

Інтеграція освітнього середовища медичного коледжу здійснюється на методологічному, структурно-функціональному і змістовому рівнях.

Основу методологічного рівня інтеграції освітнього середовища медичного коледжу становить синтез особистісно-діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного та середовищного підходів. Окреслені взаємопов'язані підходи відповідають суті й характеру інтегрування освітнього середовища в систему професійної освіти. Функціонування цих підходів розуміється в сукупності, що дозволяє уявити інтегративне освітнє середовище як цілісну систему, що визначає професійне зростання студента.

Структурно-функціональний рівень освітнього середовища характеризується взаємодією, взаємопроникненням і взаємодоповненням освітніх середовищ різних рівнів організації і різної функціональної належності, множинність яких утворює цілісність освітнього середовища конкретного навчального закладу, що взаємодіє із зовнішнім освітнім макросередовищем у широкому сенсі. Таке освітнє середовище у взаємозв'язку із структурно-функціональними компонентами впливає як єдине ціле на процес професійного зростання студентів.

Змістовий рівень освітнього середовища медичного коледжу організовано як об'єднання варіативних можливостей розвивальних ресурсів, зв'язки і відносини між якими мають кооперативний характер. Можливості професійного зростання студентів значно доповнюють ресурси інформаційних освітніх середовищ, що забезпечують використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та здійснення переходу до відкритої освітньої системи.

Резюмуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що медичний коледж є освітнім середовищем професійного зростання майбутніх медсестер, у ньому є всі умови для реалізації цього завдання.

Для того щоб створити освітнє середовище, сприятливе для професійного зростання особистості медсестри, необхідно чітко уявляти реальні канали та механізми формування властивого професії способу бачення світу і розуміння свого місця в ньому, що потребує розгляду основних підходів до вивчення професійного становлення особистості.

Для ефективної діяльності педагогічного колективу в напрямі забезпечення професійного зростання майбутніх медичних сестер необхідно створити професійно орієнтоване освітнє середовище, що сприяє наближенню до майбутньої фахової діяльності [11, с. 409].

Першим кроком на шляху вирішення цієї проблеми має бути створення освітнього середовища, що дозволило б зіставити процеси професійного зростання медичного працівника середньої ланки з вимогами ринку праці. Таке середовище має враховувати всі чинники освітнього процесу, тобто адекватно відображати взаємодію студентів з: основними і додатковими освітніми структурами (педагогічні впливи); соціальним середовищем (вплив комунікацій і соціально-психологічних впливів поза навчальним процесом); інформаційним середовищем (вплив засобів мас-медіа і глобальних інформаційних ресурсів); середовищем проживання і розвитку (психофізіологічний вплив навколишнього природного і урбанізованого середовища).

Вирішуючи задачу оптимізації освітнього середовища медколеджу, важливо враховувати взаємозв'язок структури освітнього середовища і структури професійної діяльності. Такий взаємозв'язок має виходити з того, що система психічних операцій, покладена в основу будь-якої діяльності, в тому числі й діяльності медичного працівника середньої ланки, особливо на початку розвитку (періоду професійного становлення особистості), як правило, проходить «зовнішню» стадію активної взаємодії із середовищем. Отже, проектування оптимального освітнього середовища медколеджу неможливе без визначення законів або правил, відповідно до яких виявилось б можливим встановлення відповідності між професійною діяльністю медичного працівника середньої ланки і структурою освітнього середовища, в якій ця діяльність може бути сформована [12, с. 111].

С. Лапочкін виділяє такі закони формування освітнього середовища медколеджу: освітнє середовище співрозмірне особистості, яка в ньому розвивається; педагог і студент постають у ньому в ролі суб'єктів; організація в ньому має соціально-особистісний характер; освітнє середовище

становить сукупність зовнішніх і внутрішніх умов; освітнє середовище культуродоцільне, оскільки саме в ньому можливе переосмислення старих і створення нових культурних норм у процесі освіти; освітнє середовище варіативне (педагог і студент мають можливість будувати освітнє середовище на підставі своїх потреб і відповідно до свого розвитку); освітнє середовище передбачає вибір навчальних методик, спрямованих на різні способи діяльності педагога і студента; будь-яка діяльність її суб'єктів є креативною і дослідницькою; освітнє середовище спрямоване на формування в суб'єктів усіх видів освітньої рефлексії [12, с. 112].

Аналіз структури, функцій, способів організації освітнього середовища медичного коледжу показав, що професійне зростання особистості фахівця сестринської справи в умовах динамічної зміни ринку праці, постійного технологічного оновлення всіх галузей охорони здоров'я, інтеграції наук і діалогу культур вимагає своєчасної координації та оптимізації освітніх структур, що впливають на професійну підготовку середніх медичних працівників, здатних працювати не на рівні дій і маніпуляцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а на рівні діяльності (коли мета наповнена сенсом і у людини виникає можливість вибору).

**Висновки.** Отже, нами розглянуто проблему функціонування освітнього середовища медичного коледжу та його роль у професійному зростанні молодших спеціалістів сестринської справи. Для оцінювання ефективності функціонування медичного коледжу визначені критерії діяльності його окремих підсистем та їхні показники: системність і цілеспрямованість діяльності адміністрації, активність і продуктивність управлінської діяльності, ефективність забезпечення освітнього процесу у кваліфікованих кадрах, інформаційна забезпеченість медколеджу, рівень розвитку освітньої системи, інноваційної діяльності, рівень кадрового та методичного забезпечення, рівень розвитку організаційно-педагогічної підсистеми керівника освітнього закладу.

Базовими характеристиками середовища визначено п'ять параметрів: широта, інтенсивність, модальність, усвідомленість, стійкість.

Розкрито структуру освітнього середовища, вона охоплює 6 блоків: творче поле особистості, що забезпечує комфортність освітнього середовища, сукупність умов, що оточують людину; педагогічний супровід; психологічний супровід; науково-методичний супровід; задоволення потреб і запитів; соціально-психологічне поле колективу.

До функцій освітнього середовища віднесено: спонукальну, прогностичну, результативну, аналітичну, регулятивну, інтегративну, адаптивну, соціокультурну, професійно-особистісного становлення і саморозвитку індивіда.

Простежено процеси інтеграції середовища лікувального закладу та освітнього середовища медколеджу та виділено три рівні цієї інтеграції – методологічний, структурно-функціональний і змістовий.

Освітнє середовище медичного коледжу визначене як цілісність, в якій в єдності постають суб'єктний, науково-методичний, духовний і предметно-матеріальний компоненти і який розвивається як за рахунок її внутрішніх потенціалів – шляхом реалізації можливостей кожного окремого компонента і зміни характеру зв'язків між ними, так і за рахунок розширення зовнішніх зв'язків – шляхом збагачення можливостей інших середовищ. Усі можливості реалізуються за допомогою активності самих студентів у процесі їхньої взаємодії із середовищем.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розкриття специфіки проектування освітнього та інших типів середовищ медколеджу для забезпечення ефективної підготовки майбутніх молодших спеціалістів як медсестринської, так і лікувальної справи.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти томах / под. ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 377 с.
2. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2004. – 389 с.
3. Мануйлов Ю. С. Опыт освоения средового подхода в образовании : учеб.-метод. пособ. / Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек. – Москва – Новгород : Растр-НН, 2008. – 220 с.
4. Бим-Бад Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду : теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. – Москва, 2001. – № 3. – С. 28.



5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
6. Ісаєва О. Інноваційний підхід щодо культурно-освітнього середовища вищих навчальних медичних закладів освіти / О. Ісаєва // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – Полтава, 2014. – Вип. 13. – С. 157–162.
7. Лямова О. О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лямова Оксана Олегівна. – Ярославль, 2014. – 200 с.
8. Миколишина В. И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (на примере средней профессиональной школы) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Миколишина Валентина Ивановна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 211 с.
9. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 35 с.
10. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета : сущность, модель, проектирование : монография / В. А. Козырев – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 328 с.
11. Закусилова Т. О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки / Т. О. Закусилова // Молодий вчений – 2016. – № 7 (34). – С. 407–410.
12. Лапочкин Е. В. Моделирование образовательной среды среднего профессионального образовательного учреждения медицинского профиля : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Евгений Владимирович Лапочкин. – Тамбов, 2005. – 255 с.

**Анатолий Григорьевич Саблук,**  
соискатель Уманского государственного педагогического университета  
имени Павла Тычины,  
e-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

### **РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА**

*В статье рассмотрена проблема функционирования образовательной среды медицинского колледжа и его роль в профессиональном росте младших специалистов сестринского дела. Для оценивания эффективности функционирования медицинского колледжа определены критерии деятельности его отдельных подсистем и их показатели: системность и целенаправленность деятельности администрации, активность и производительность управленческой деятельности, эффективность обеспечения образовательного процесса в квалифицированных кадрах, информационная обеспеченность медколледжа, уровень развития образовательной системы, уровень развития инновационной деятельности, уровень кадрового обеспечения, уровень методического обеспечения, уровень развития организационно-педагогической подсистемы руководителя образовательного учреждения. Раскрыты структура, функции и способы организации образовательной среды. Прослежены процессы интеграции среды лечебного учреждения и образовательной среды медколледжа и выделены три уровня этой интеграции – методологический, структурно-функциональный и содержательный.*

*Ключевые слова: медколледж, образовательная среда, сестринское дело, младшие специалисты сестринского дела, профессиональный рост.*

**Anatoliy Sabluk,**  
Postgraduate student  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
e-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

### **THE ROLE OF THE MEDICAL COLLEGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN JUNIOR SPECIALISTS' PROFESSIONAL GROWTH IN NURSING**

***Introduction.** The article deals with the problem of the educational environment functioning of a medical college and its role in the professional development of junior nursing specialists.*

***Purpose.** To reveal the peculiarities of the functioning of the educational environment of a medical*

college and its role in the professional development of junior nursing specialists.

**Methods.** Theoretical methods of research were used - the analysis of scientific sources of the research problem, which made it possible to determine the structure, functions and methods of organizing the educational environment, to formulate its purpose and tasks, to clarify the essence of the concept «educational environment of medical college».

**Results.** To evaluate the effectiveness of the medical college functioning, the criteria for the functioning of its separate subsystems and their indicators are determined: the systematicity and purposefulness of the activity of the administration, the productivity of the management activity, the efficiency of providing the educational process with qualified personnel, the information security of the school, the level of the educational system development, the level of innovation activity development, the level of staffing, the level of methodological support, the level of the organizational and pedagogical subsystem development of the institution manager.

It is proved that the development of the educational environment depends on various factors, in particular: the physical environment (macro factors), the human factor (meso factors), the curriculum (micro factors). In addition, in the professional growth of future nurses in the educational environment, it is necessary to take into account objective (cultural, social) and subjective (psychological, pedagogical) factors.

The basic characteristics of the environment are determined by five parameters: latitude, intensity, modality, awareness, stability.

The structure of the educational environment, which includes 6 blocks, is revealed: the creative field of the individual, which provides the comfort of the educational environment, a set of conditions that surrounds a person; pedagogical support; psychological support; scientific and methodological support; satisfaction of needs and requests; socio-psychological field of the collective.

The functions of the educational environment include: inductive, predictive, effective, analytical, regulatory, integrative, adaptive, socio-cultural, professional and personal formation and self-development of the individual.

**Originality.** The structure, functions and methods of the educational environment organization are revealed. The process of integrating the environment of the medical institution and the educational environment of the medical school were searched, and three levels of this integration have been identified - methodological, structural-functional and content.

The educational environment of the medical college has been defined by us as the integrity in which the subjective, scientific, methodological, spiritual and material components act in unity, and which develops both through its internal potentials - through the realization of the capacities of each individual component and the change in the nature of the relationship between them, and by expanding external ties - by enriching the capabilities of other environments. All opportunities are realized through the students' activity in the process of their interaction with the environment.

**Conclusion.** Consequently, the peculiarities of the educational environment functioning of a medical college, its structure, factors of influence and its role in the professional growth of junior nursing specialists are revealed in the study course. The role of the educational environment of the medical college is to create the optimal external conditions for the individual professional growth and to stimulate the process of self-development (internal conditions of self-development are specified), it enhances the motivation for educational and cognitive activity in college, promotes self-esteem and indirectly affects the development of a number of personal characteristics.

**Key words:** medical college, educational environment, nursing, junior nursing specialists, professional growth.

#### References

1. Vigotsky`j L. S. Detskaya psy`xology`ya / L. S. Выготский // Собр. соч. в 6-ти томах. / под. ред. Д. В. Эп`kony`na. – Moskva : Pedagogy`ka, 1984. – Т.4. – 377 s.
2. Artyuxy`na A. Y`. Obrazovatel`naya sreda vysshego uchebnogo zavedeny`ya kak pedagogy`chesky`j fenomen (na matery`ale proekty`rovany`ya obrazovatel`noj sredy medy`cy`nskogo uny`versy`teta) : dy`ss. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Artyuxy`na Aleksandra Y`vanovna. – Volgograd, 2004. – 389 s.
3. Manujlov Yu. S. Oпы`t osvoeny`ya sredovogo podxoda v obrazovany`y` : Ucheb.-metod. posob. / Yu. S. Manujlov, G. G. Shek. – Moskva – N.Novgorod : Rastr-NN, 2008. – 220 s.
4. By`m-Bad B. M. Obucheny`e y` vospy`tany`e cherez neposredstvennyuyu sredu : teory`ya y` prakty`ka. / B.M. By`m-Bad // Труды kafedры pedagogy`ky`, y`story`y` obrazovany`ya y` pedagogy`cheskoj antropology`y` Uny`versy`teta RAO. – Moskva, 2001. – # 3. – S. 28.
5. Yasvy`n V. A. Obrazovatel`naya sreda: ot modely`rovany`ya k proekty`rovany`yu. / A. Yasvy`n. – Moskva : Smysl, 2001. – 365 s.
6. Isayeva O. Innovacijny`j pidxid shhodo kul`turno-ocvitn`ogo seredovy`shha vy`shhy`x navchal`ny`x medy`chny`x zakladiv osvity`. Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti. Seriya : Pedagogichni nauky`. – Poltava,

2014. Vy'p. 13. – С. 157–162.

7. Lyamova O. O. Vospy'tany'e gumannogo otnosheny'ya k cheloveku v professy'onal'noj podgotovke vracha: dy'ss. ... kand. ped. nauk. : 13.00.08 / Lyamova Oksana Olegivna. – Yaroslavl', 2014. – 200 s.

8. My'koly'shy'na V. Y'. Proekty'rovany'e kul'turosoobraznogo obrazovatel'nogo prostranstva kak sredy ly'chnostno-professy'onal'nogo stanovleny'ya uchashhy'xsya (na pry'mere srednej professy'onal'noj shkoly) : dy'ss. ... kand. ped. nauk. : 13.00.08 / My'koly'shy'na Valenty'na Y'vanovna. – Rostov-na-Donu, 2004. – 211 s.

9. Loshakova T. F. Pedagogy'cheskoe upravleny'e sozdany'em komfortnoj sredy v obrazovatel'nom uchrezhdeny'y' : avtoref. dy'ss. ... d-ra ped. nauk. / T. F. Loshakova. – Ekaterynburg, 2001. – 35 s.

10. Kozыrev V. A. Guman'y'tarnaya obrazovatel'naya sreda pedagogy'cheskogo uny'versy'teta : sushhnost', model', proekty'rovany'e: monografy'ya. / V.A. Kozыrev – Sankt-Peterburg : RGPU y'm. A. Y'. Gercena, 2004. – 328 s.

11. Zakusy'lova T. O. Pedagogichni umovy' formuvannya osnov profesionalizmu majbutnix medy'chny'x sester u procesi faxovoyi pidgotovky'. // Molody'j vcheny'j – # 7 (34) – 2016. – С. 407–410.

12. Lapochky'n E. V. Modely'rovany'e obrazovatel'noj sredy srednego professy'onal'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeny'ya medy'cy'nskogo profy'lya : dy'ss. ... kand. ped. nauk. : 13.00.08 / Lapochky'n Evgeny'j Vlady'my'rovych. – Tambov, 2005. – 255 s.

Отримано редакцією 13.09.2017 р.

**УДК: 378.6:37.035.(477)**

**Ірина Олексіївна Данченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»  
та соціально-гуманітарних дисциплін  
Харківського національного  
технічного університету  
сільського господарства імені Петра Василенка,  
e-mail: irinadanchenco@gmail.com

## **ВОЛЬОВА (ЕНЕРГЕТИЧНА) СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розглянуто проблему підвищення ефективності підготовки студентів у вищих аграрних навчальних закладах, досліджено необхідність розроблення та впровадження в навчально-виховний процес педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, обґрунтовано необхідність здійснення діяльності, спрямованої на підвищення рівня саморегуляції, самосвідомості особистості, уміння мобілізувати вольові зусилля, формування та розвиток вольових якостей студентів як внутрішніх чинників формування їхньої соціальної зрілості; визначено основні засоби, форми та методи реалізації вольової (енергетичної) складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.*

*Ключові слова:* вольова (енергетична) складова педагогічної технології, соціальна зрілість студентів вищих аграрних навчальних закладів, воля, вольові зусилля, саморегуляція особистості, психолого-акмеологічні чинники професійного розвитку студентів-аграріїв.

**Постановка проблеми** Складний, суперечливий і динамічний характер сучасного етапу розвитку людства суттєво позначається на характері індивідуального та суспільного буття людини, вимагаючи від системи вищої освіти нового підходу до формування особистості-професіонала.

Складність ситуації полягає ще в тому, що перед людством постають принципово нові проблеми: процеси суспільного розвитку набувають глобального характеру й істотно прискорюються. Тому перед системою вищої освіти загалом і системою вищої аграрної освіти зокрема постає вкрай важливе завдання, а саме: підготувати фахівців, здатних мислити сучасними категоріями, добре розуміти сутність соціальних, політичних та економічних процесів і явищ, їхні глибинні й суперечливі зв'язки, готових стати активними суб'єктами діяльності та спілкування, реалізовувати у своїй професії власний спосіб буття, готовність уточнювати професійні завдання, брати на себе відповідальність за їх вирішення, розширювати рамки професійної діяльності. Вирішити ці завдання можливо лише за умови,

якщо особистість буде мати високий рівень соціальної зрілості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Проблема формування та розвитку ефективної системи навчання та виховання висококваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах не є новою в науковому дискурсі.

Стратегія дослідження системи професійної підготовки компетентного фахівця визначається філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої особистості.

Важливе значення для дослідження проблеми мають праці з філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Кудін, М. Кузьмін, Ф. Кумбс, В. Луговий, В. Лутай, А. Маркович, М. Михальченко, В. Огнев'юк), філософії сучасних європейських освітніх концепцій (Гофрон Анджей), історії педагогіки вищої школи (Л. Вовк, О. Сухомлинська), проблем неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Ліготський, С. Сисоева), організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Бондар, М. Євтух, О. Падалка, В. Сагарда, О. Шестопалюк), розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (В. Рибалка, В. Семиченко).

Ефективність навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів (далі ВАНЗ) визначається за багатьма критеріями. На нашу думку, найголовніший серед них – відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам професійної діяльності, яку вони мають здійснювати. За традицією її визначають за показниками та рівнями компетентності, готовності або професійної культури. Значно менше дослідників звертається до визначення якості підготовки фахівців до професійної діяльності за критеріями їх особистісного розвитку, зокрема за станом соціальної зрілості, що є визначальним показником активного засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних ролей, соціальних норм, загальнолюдських цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві, сформованості соціальних якостей, знань, умінь, навичок, що дає змогу особистості стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в працях філософів (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар та ін.), соціологів (І. Половинки, Л. Сохань, Ф. Філіпова, В. Ядова та ін.), психологів (Г. Гартман, Н. Міллер, О. Кисельова, В. Мухіна, Б. Паригіна, А. Петровського, Д. Фельдштейна та ін.).

Механізми досягнення соціальної зрілості та умови її формування розкрито в концепціях таких зарубіжних та вітчизняних педагогів, як: А. Лай, Є. Мейман, А. Біне, А. Макаренко, С. Шацький, Т. Мальковська, В. Семенов та інші.

Проблема формування соціальної зрілості особистості означена в працях таких науковців: Л. Конішевської, О. Михайлової, А. Позднякової, В. Радула, Г. Яворської та інших.

Разом із тим теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ педагогічною технологією формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ ще не стала предметом цілісного наукового дослідження.

**Формулювання мети статті.** Мета статті – обґрунтувати необхідність формування вольових якостей особистості, необхідність здійснення діяльності, спрямованої на підвищення рівня саморегуляції, самосвідомості особистості, уміння мобілізувати вольові зусилля як внутрішніх чинників формування її соціальної зрілості, визначити специфіку реалізації вольової (енергетичної) складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Проблему волі вважають однією з найбільш складних у сучасній психології (Л. Божович, К. Корнілов, А. Висоцький, В. Іванніков, В. Калін, А. Пуні, В. Селіванов, С. Шингаєв, А. Щербаков, R. Assagioli, L. Corno, J. Kuhl, K. Lewin та ін.). Це зумовлено насамперед інтегрованістю вольових явищ, їх тісним зв'язком з іншими психічними процесами.

Актуальність дослідження волі, вольової сфери особистості зумовлена практичними позиціями, пов'язаними з формуванням як вольових якостей, необхідних людині для розв'язання багатьох життєвих ситуацій, так і формуванням високого рівня соціальної зрілості.

Різні аспекти цієї проблеми досліджували О. Биков, В. Котирло, С. Поліщук, Т. Шульга, Є. Фещенко та ін. (вікові особливості вольової регуляції); В. Калін, В. Іванніков, В. Селіванов, Є. Щербаков, L. Corno та ін. (механізми вольових зусиль); Н. Будрейка, Н. Макарова та ін. (міжстатеві відмінності в прояві вольових якостей); О. Барабаш, М. Ільїна, В. Прядеїн, D. Ryans та ін. (окремі вольові якості) та ін.

Водночас недостатньо з'ясованими залишаються як змістовна сутність волі студентів ВАНЗ,

так і механізми її функціонування, а також умови цілеспрямованого формування та корекції окремих вольових якостей, які, у свою чергу, впливають на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Виходячи із завдань та мети нашого дослідження, вважаємо доцільним використовувати в якості робочого визначення, запропоноване І. Бехом, який визначає волю «як функцію людської психіки, яка полягає у владі над собою, керуванні своїми діями й усвідомленому регулюванні прагнення досягти мети» [1, с. 34].

Важливим також є той факт, що воля пов'язана з довільною діяльністю, що має свідомий характер і може бути спрямована на мобілізацію психічних та фізичних можливостей людини для подолання об'єктивних та суб'єктивних труднощів.

Готовність до проявів вольових дій особистістю визначається рівнем сформованості її вольових якостей (порівняно стійких особистісних утворень, що не обмежуються конкретною ситуацією, а проявляються під час подолання труднощів).

Крім того, на думку багатьох психологів-практиків, усебічний, гармонійний розвиток особистості передбачає формування, вдосконалення основних сторін психіки особистості: розуму, почуттів і волі. Розум неспроможний морально вдосконалити людину, якщо він не зігрітий почуттям і не підкріплений волею. Значення людини вимірюється тим, що вона здійснила, а не тим, про що думала. Зокрема, С. Рубінштейн визначає вольові дії як «дії, регульовані усвідомленою метою», наголошуючи при цьому на діяльнісному, свідомому характері вольової дії [2, с. 173].

Вольову поведінку особистості можна схематично представити у вигляді ланцюга: знання – переконання – поведінка. Лише ті знання, що стали переконаннями, можуть стимулювати людину до виконання вольової дії. Тільки воля перетворює переконання на вчинок. Основу переконань особистості складає її світогляд. Необхідно зауважити, що саме світогляд особистості визначає зміст волі, її загальну спрямованість. Світогляд при цьому визначає загальну спрямованість життя людини, її головну життєву мету. Чим значущішою є мета, тим більшу волю вона породжує. При цьому мета пов'язана з ідеалами та цінностями, до яких прагне особистість, у яких міститься вольовий імпульс.

Крім того, вольовий процес є визначальним у подоланні пасивності (реактивності) суб'єкта і розвитку в нього власне активності. Адже конструктивне втручання в ситуацію потребує від людини вміння повсякчас приймати психологічно виважене рішення, ставити в себе в позицію контролера. Це сприяє глибокому розумінню власних внутрішніх процесів і робить їх підвладними вищим духовним інстанціям особистості. Під час вольової діяльності критерієм поцінування суб'єктом самого себе є суспільні відносини, які в процесі розвитку перетворюються на образ «Я». Вольові якості – невід'ємні складники формування розвиненої зрілої особистості [3, с. 34].

Тому на основі узагальнення теоретичних та практичних наукових досліджень вважаємо, що формування вольових якостей особистості, вміння здійснювати цілеспрямовану діяльність на основі вольової дії, використання можливостей стимулювальної (енергетичної) функції волі, на нашу думку, сприяє підвищенню рівня соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Спираючись на класифікацію, розроблену І. Березовською [4, с. 30], за основу беремо функціональний компонент як прояву волі, вольової регуляції, так і вольових дій умовно поділяючи всі вольові якості на дві групи: вольові якості, пов'язані з активністю людини (цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, ініціативність, самостійність, рішучість, сміливість); вольові якості, пов'язані з саморегуляцією (самовладання, витримка, терплячість, самоконтроль).

Стосовно факторів, що впливають на формування вольових якостей, виділяємо: типологічні особливості нервової системи (Є. Ільїн, В. Селіванов, Т. Тріфанова, С. Шингаєв та інші); рівень розвитку самосвідомості, становлення Я-концепції, характер особистісного та професійного самовизначення (Л. Божович, І. Дубровіна, І. Кон, Р. Бернс, І. Сисоєва, Т. Тріфанова та інші); вікові та статеві особливості (А. Биков, Н. Будрейка, І. Грошев, Т. Шульга та інші); активність особистості (К. Абульханова-Славська, А. Карнишев, В. Татенко та інші); її залучення до діяльності (А. Висоцький, А. Пуні, В. Селіванов та ін.); моральний компонент (Л. Божович, В. Іванніков, П. Рудик, В. Селіванов та інші).

Будуючи педагогічну технологію формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, зокрема її вольову (енергетичну) складову, вважаємо, що необхідно враховувати специфіку діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу ВАНЗ, її спрямованість, а також наявні технології та техніки щодо розвитку як конкретних вольових якостей (О. Барабаш, Н. Будрейка, Є. Ільїн, Г. Нікіфоров та ін.), так і цілісних утворень (В. Калін, Т. Тріфанова, С. Шингаєв, R. Assagioli та ін.).

Зважаючи на це, в процесі експериментального дослідження діяльність було спрямовано на:

- підвищення рівня обізнаності студентів та викладачів стосовно вольових якостей, що сприяють розвитку особистості та формуванню її соціальної зрілості (сукупність знань щодо понять «воля», «вольові якості», розуміння значущості вдосконалення особистісних якостей, усвідомлення сутності та ролі волі в діяльності, зокрема діяльності, спрямованій на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ);
- підвищення рівня вмотивованості прояву вольових напружень під час опанування діяльності, у тому числі діяльності, спрямованої на формування високого рівня соціальної зрілості особистості (інтерес, бажання виховувати особистісні якості, як вольові, так і ті, що містяться в структурі соціальної зрілості як інтегративній якості особистості);
- розвиток здатності студентів та викладачів застосовувати знання, уміння та навички на практиці.

Серед педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності відповідної діяльності, визначаємо такі: забезпечення усвідомлення студентами завдань щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ та їх значущості на близьку і віддалену перспективу; підвищення інтересу і мотивації студентів як до формування вольової сфери, так і соціальної зрілості особистості; стимулювання свідомої активності студентів у процесі формування соціальної зрілості особистості та планування відповідного процесу, а також забезпечення його відповідними педагогічними формами, методами та засобами; підвищення обізнаності та готовності викладачів як до формування вольової сфери, так і соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Зважаючи на це, нами було організовано низку виховних заходів.

По-перше, діяльність було спрямовано на усвідомлення вираженості власних вольових якостей та необхідності їх формування. Основними завданнями було ознайомлення студентів зі змістом різних вольових якостей, усвідомлення необхідності їх використання для долання перешкод та труднощів, створення умов для згуртованості студентської групи.

По-друге, діяльність спрямовано на формування навичок саморегуляції та самовладання, що передбачає формування в студентів навичок рефлексії, розвиток уміння зосереджуватися на внутрішніх переживаннях та станах, керувати власними емоціями тощо.

По-третє, діяльність було спрямовано на формування мотивації досягнень та вміння ставити цілі, а саме: здатності усвідомлювати мотиви, аналізувати і узгоджувати їх, визначати цілі, розподіляти їх у часовій послідовності, формувати вміння приймати рішення та аргументувати.

По-четверте, діяльність було спрямовано на формування потреби в подальшому саморозвитку вольових якостей у процесі формування соціальної зрілості.

Крім того, в рамках діяльності постійно діючого психологічного семінару були розроблені заняття з елементами тренінгу, основна мета яких полягала, у першу чергу, в тому, щоб створити ситуації, в яких студенти мали можливість усвідомити власне світосприймання, відчуті дію різних факторів, що впливають на її поведінку в соціумі, та виробити нові, більш сприятливі способи діяльності в подальшому житті.

А. Пуні вважає, що «у кожній людини вольові якості виступають як єдина цілісна система, але структура ланок цієї системи в різних людей неоднакова. Більш того, в одній і тій ж людині в різних видах діяльності вона змінюється. Тому сукупність вольових якостей варто розглядати як рухливу, динамічну систему, ланки якої можуть по-різному співвідноситись, пов'язуватись між собою». Він стверджує, «що та чи інша сукупність вольових якостей визначається стійкими, об'єктивними умовами конкретного виду діяльності. Ними визначаються насамперед провідні вольові якості, із розвитком яких пов'язаний успіх переборення перешкод, типових для цього виду діяльності, а також вольові якості, що підтримують провідні» [5, с. 56].

Через вчинення (яке вимагає від людини активної, дієвої самодетермінації) відбувається розгортання потенціалу вольових якостей особистості. У цьому розгортанні велику роль відіграють найперші в житті особистості випадки зіткнення мотивів.

Перший вольовий акт у житті людини, як зазначає І. Маноха, є дуже тривалим, складним і енергомістким. Подальші вольові акти вже йдуть «знайомим шляхом», вони з часом «механізуються», переходять у неусвідомлюваний план [6, с. 163].

Шляхом механізації психічних процесів і актів діяння закріплюються деякі види психічної діяльності, на основі чого формуються неповторні стилі поведінки особистостей, наголошує науковець [6, с. 165].

Факторами розвитку вольових процесів індивіда також є очікування успіху (важлива впевненість у можливості досягнення мети) та цілеспрямованість (ціль постає перед особою як соціально-визнаний та індивідуально-прийнятий компонент діяльності, який надає дії сенсу і керує нею в процесі виконання).

Зокрема, стверджує І. Манохіна, «орієнтація індивіда на завершеність дій виступає як фактор, що впливає на організацію циклу дій від початку до кінця. Важливим для розвитку волі є мотивування процесу діяння, тобто свідоме утворення індивідуальної значущості цього процесу» [6, с. 166].

Основна особливість вольової регуляції полягає у свідомій мобілізації особистістю своїх психічних і фізичних можливостей.

Спонукальна функція вольової регуляції забезпечує активність людини і характер її дій відповідно до свідомо поставленої мети.

Натомість, гальмівна функція вольової регуляції проявляється у стримуванні небажаних проявів активності.

Повсякденна, рутинна, нецікава діяльність часто стає для особистості формою емоційного стресу і вимагає від неї вольових зусиль, завдяки яким гальмується дія одних і посилюється дія інших мотивів, переборюються зовнішні перешкоди (при розв'язанні складних завдань, втомі) та їх відображення у психіці у вигляді внутрішніх труднощів.

Ефективність праці завдяки мобілізації вольових зусиль може зростати вдвічі. Найбільший успіх діяльності забезпечується тоді, коли сила мотивів і вольове зусилля доповнюють одне одного.

Сучасний навчально-виховний процес ВАНЗ здебільшого орієнтований на розумовий розвиток особистості, виховання волі в ньому недооцінюється. Тоді як слабкий розвиток волі робить людину не тільки нерішучою, нездатною цілеспрямовано приймати рішення і реалізовувати їх, а й обмежує її можливості в саморегуляції.

Традиційно вважають, що в юнацькому віці, який припадає саме на період навчання особистості у вищому навчальному закладі, основною діяльністю є навчально-професійна діяльність, що зумовлює основні психологічні новоутворення, такі як: здатність до рефлексії, формування «Я-концепції» і життєвої програми, професійна спрямованість тощо.

У студентському віці можуть домінувати одна із трьох діяльностей: спілкування, пізнання і майбутня трудова діяльність. Останню прийнято називати провідною. Вона обумовлює внутрішню позицію молодого людини, особливості її ціннісних орієнтацій.

Л. Хабаєва додає, що до переліку значущих психолого-акмеологічних чинників професійного розвитку особистості також можна додати ті, що реально впливають на досягнення студентів ВАНЗ: потреба в досягненнях, престиж знань; особистісно-ділові, професійно значущі якості; потенціал особистості, в тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, до розширення свого кругозору; особливості мотивації навчальної діяльності студентів, рівень її розвитку.

Перераховані чинники, наголошує Л. Хабаєва, мають яскраво виражену психологічну специфіку, що, безумовно, дозволяє стверджувати необхідність усебічного дослідження професійної мотивації особистості студента ВАНЗ [7].

Представники концепції професійної самосвідомості молоді (А. Поляков, С. Чистякова, Л. Хабаєва та ін.) вважають, що професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного розвитку в майбутній професійній діяльності тощо, яка є основою для подальшого формування соціальної зрілості особистості фахівця-аграрія.

І. Краснощок [8, с. 15], досліджуючи особистісну самореалізацію студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ, звертає увагу на особливу значущість активної життєвої позиції студента, що може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні самої особистості до швидшого досягнення вищих рівнів самореалізації, у потребі саморозвитку. Необхідно звернути увагу на той факт, що саморозвиток та самореалізація безпосередньо пов'язані з розвитком вольової сфери особистості студентів, тому що воля супроводжує будь-яку життєдіяльність людини.

Особистісна самореалізація фіксує стан розвитку «соціальності» особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів.

Межа кожної із названих сфер особистісної самореалізації умовна, її можна виокремити лише на рівні теоретичного аналізу.

Отже, особистісна самореалізація майбутнього спеціаліста виявляється у двох умовних станах – як рівень розвитку самоствердження особистості і як умова самоствердження. У процесі розвитку особистості відбувається перетин цих характеристик особистості й на емпіричному рівні вивчення становлення особистісної самореалізації має зв'язок із дослідженням особливостей соціально-професійної діяльності [8, с. 27].

Зважаючи на це, з метою формування самосвідомості особистості, в тому числі й професійної, як складової соціальної зрілості студентів ВАНЗ нами здійснено заходи, мета яких – сформувати цю якість та сприяти її розвитку та формуванню в студентів, а також розробити методичні рекомендації для викладачів, які займаються формуванням цієї якості в студентів у навчально-виховному процесі (міні-лекції, спецсемінари, електронні довідники, бібліотека електронних ресурсів, конференції тощо).

Перед викладачами, які працюють у вищих аграрних навчальних закладах, постають дві важливі проблеми:

- інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців-аграріїв з оволодінням ними предметними знаннями, інноваційними технологіями практичної професійної діяльності;
- соціалізація студентів із їх ухваленням у професійну роль фахівця та індивідуалізацією цього процесу. Неодмінною умовою такого роду соціалізації та індивідуалізації є розвиток у студентів потреби в обраній професійній діяльності й формування в них високого рівня соціальної зрілості.

Часто вибір абітурієнтами навчального закладу як певної сходинки в професійному самовизначенні й становленні пов'язаний не із внутрішніми потребами, нахилами, бажаннями, інтересами, здібностями, а залежить від зовнішніх умов і чинників: місця розташування, розміру плати за навчання, престижу закладу, легкості вступу саме до нього, конкурсу тощо.

Крім того, сам ВАНЗ зацікавлений у тому, щоб до нього вступали якомога більше абітурієнтів, особливо на умовах контракту, бо це є основним джерелом матеріально-фінансової бази навчального закладу.

Ці тенденції можливо зменшити, якщо акцентувати увагу на мотиваційному компоненті готовності студентів до навчання у вищому аграрному навчальному закладі, бо при його сформованості більш успішно піддаються корекції інтелектуальна і волева сфери. Якщо ж цей компонент не сформований, процес формування соціальної зрілості особистості відбувається стихійно, ситуативно, що призводить до того, що її рівень залишається вкрай низьким.

Тому важливою, на наш погляд, є діяльність, спрямована на підвищення престижу аграрної освіти, професійної діяльності фахівця-аграрія, діяльність, спрямована на виявлення студентів, які вибрали професію не за покликанням, альтернативного вибору професії і організація діяльності, яка покликана допомогти їм зробити правильний вибір, а також діяльність, спрямована на підвищення престижу професії викладача ВАНЗ. Відповідними заходами, що повинні задовольнити ці потреби, стали: зустрічі з видатними випускниками та випускниками ВАНЗ, які досягли певного успіху в професійній діяльності; засідання земляцтва, на яких студентів та випускників ознайомлюють із сучасними досягненнями та новинами аграрної галузі відповідних районів та громад; система заохочення викладачів та підняття престижу професії; створення центрів підтримки малого бізнесу та стартапу та інші.

Аналізуючи вікову динаміку самореалізації особистості, Л. Рудкевич і Є. Рибалко виділяють ряд чинників, впливу на розкриття творчих потенцій особистості.

Науковці (П. Рудика, А. Пуні, Б. Смирнова, Є. Ільїна та інші) акцентують увагу на тому, що воля є переважно діяльністю творчою, і що вище піднімається вона у своєму розвитку, то чіткішим стає її творчий характер. Річ у тім, що не існує дії, яка була б буквальною повторенням попередньої дії і не містила в собі бодай мінімальної частки новизни – свідомий акт ніколи не буває актом репродуктивним, тут завжди виникає потреба докладати зусилля, прагнути винаходити. Тому розвиток творчих здібностей студентів ВАНЗ є одним з провідних напрямів навчально-виховного процесу ВАНЗ. Грунтуючись на акмеологічних засадах вивчення особливостей самореалізації, Л. Рудкевич та Є. Рибалко наголошують, що в різному віці творча особистість самореалізується різними шляхами [9, с. 56].

Саме тому у ВАНЗ створено всі умови для всебічного творчого розвитку особистості студентів, а саме: працюють гуртки за інтересами (танцювальні, вокальні, дослідницькі, наукові



тощо), молодіжний студентський театр, проводяться різноманітні конкурси, свята, зокрема: «Дебют першокурсника», «День технолога», конкурс «Кращий куратор року», семінари, симпозиуми, наукові конференції та багато інших.

Крім того, на процес розвитку та формування волі впливають: настрої, що може як активізувати, так і паралізувати волю, близьке оточення, колектив, у якому формується особистість, стереотипи, пов'язані з негативними емоціями, психологічні бар'єри.

Серед заходів, що сприяють подоланню психологічних бар'єрів, активізують позитивний настрої людини, формують колективні норми і способи ефективної міжособистісної взаємодії в малих групах, запобігають виникненню конфліктів, долають психологічні бар'єри та стереотипи, запобігають маніпуляціям тощо, можна зазначити такі:

– проведення бесід «Крок до зірок», «Потік умінь», «Асертивна поведінка», «Стоп насилля» та багато інших; робота постійно діючого психологічного семінару із застосуванням методу брейнстормінгу для подолання психологічних бар'єрів та стереотипів;

– проведення індивідуальних консультацій;

– виховна діяльність, спрямована на реконструкцію, рефлексію та перетворення уявлень та способів дій студентів;

- опанування спецкурсу «Формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ»;
- застосування в навчально-виховному процесі можливостей ігрових методів;
- використання прийомів та технік фасилітаційного спілкування;
- створення емоційно-позитивного освітнього середовища активної взаємодії між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу ВАНЗ тощо.

Результати експериментальної діяльності щодо реалізації в навчально-виховному процесі вольової (енергетичної) складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ дозволили конкретизувати сукупність вимог щодо продуктивної рефлексії як з боку студентів, так і з боку викладачів:

– усвідомлення всіма суб'єктами навчально-виховного процесу понять та наукових положень, що впливають на розвиток та формування вольової сфери особистості, на основі яких розробляються система дій, форм, прийомів та заходів, мета яких – сприяти підвищенню рівня сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а також підвищення рівня підготовки викладачів щодо впровадження системи формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ;

– осмислення відповідної діяльності, її необхідності та умов ефективності;

– аналіз та зміна неефективних моделей поведінки у власній професійній діяльності;

– використання в практичній діяльності викладачами інноваційних форм, методів і засобів;

– усвідомлення та подолання стереотипів у навчально-виховній діяльності з боку студентів, у власній професійній діяльності з боку викладачів;

- розвиток творчості та креативності суб'єктів освітнього простору;
- створення позитивного освітнього середовища з атмосферою активної взаємодії;
- формування високого рівня професійної самореалізації;
- надання студентам можливості свободи щодо вибору способів дій;
- сприяння розвитку вольових якостей особистості тощо.

**Висновки** Таким чином, результатом реалізації вольової (енергетичної) складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є одержана суб'єктами інформація про механізми підвищення рівня вольової саморегуляції, подолання перешкод та бар'єрів на шляху формування особистості, що впливає на ефективність процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, оскільки змінюються підходи, форми та методи організації навчально-виховного процесу ВАНЗ, зміщуючи акцент на формування соціальних настанов, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; форми і зміст взаємодії між студентами та викладачами; освітнє середовище; сутність навчальних та виховних завдань, які повинні вирішувати педагоги, і сутність навчальних та виховних завдань, що їх повинні вирішувати студенти.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у визначенні організації та аналізі результатів дослідно-експериментальної роботи формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех: [в 2-х кн./ Кн. 1.] – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М. : Наука, 1997.
3. Высоцкий А. И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. И. Высоцкий. – Л., 1982. – 41 с.
4. Березовська І. В. Соціально-психологічні аспекти розвитку волевої сфери у студентів / І. В. Березовська // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. - Т. VIII, част. 8. – С. 26–31.
5. Пуни А. Ц. О самовоспитании воли спортсмена / А. Ц. Пуни // Проблемы психологии спорта. – М. : Физкультура и спорт, 1962. – 122 с.
6. Маноха І. П. Перспективи психолого-дискурсивних досліджень в сучасній психології мистецтва / І. П. Маноха, К. А. Фетісова // Пробл. заг. та пед. психології : зб. наук. пр. – 2011. – 13, ч. 6. – С. 162–169.
7. Хабаева Л. М. Психолого-акмеологические условия и факторы формирования профессиональной мотивации в структуре профессионального самовоспитания личности студента вуза [Электронный ресурс] / Лариса Муратовна Хабаева. – Режим доступа : <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page8.html>.
8. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / [под ред. В. А. Бодрова]. – М. : Наука, 1991. – 234 с.
9. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка. – К. – Кременчук : П. П. Щербатих, 2006. – 76 с.

**Ирина Алексеевна Данченко,**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры ЮНЕСКО «Философия человеческого  
общения» и социально-гуманитарных дисциплин  
Харьковского национального технического  
университета сельского хозяйства  
имени Петра Василенко,  
e-mail: irinadanchenco@gmail.com

### ВОЛЕВАЯ (ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ) СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ АГРАРНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье рассмотрена проблема повышения эффективности подготовки студентов в высших аграрных учебных заведениях. Исследованы необходимость разработки и внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогической технологии формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Обоснована необходимость осуществления деятельности, направленной на повышение уровня саморегуляции, самосознания личности, умение личности мобилизовать волевые усилия, формирование и развитие волевых качеств студентов как внутренних факторов формирования их социальной зрелости; определены основные средства, формы и методы реализации волевой (энергетической) составляющей педагогической технологии формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.*

*Ключевые слова: волевая (энергетическая) составляющая педагогической технологии, социальная зрелость студентов высших аграрных учебных заведений, воля, волевые усилия, саморегуляция личности, психолого-акмеологические факторы профессионального развития студентов-аграриев.*

**Iryna Danchenko,**

candidate of pedagogical sciences, associate professor  
UNESCO Chair of «Philosophy of Human Communication»  
and socio-humanitarian disciplines  
Kharkiv Petro Vasylenko National  
Technical University of Agriculture,  
e-mail: irinadanchenco@gmail.com

## VOLITIONAL (ENERGETIC) COMPONENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF SOCIAL MATURITY FORMATION OF STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Introduction** Ensuring the educational process of higher agricultural educational institutions by the pedagogical technology of forming the social maturity of students of higher agricultural educational institutions

**Purpose.** The purpose of the article is to substantiate the necessity of forming the volitional qualities of the individual, the necessity to carry out activities aimed at increasing the level of self-regulation, self-consciousness of the individual, the ability to mobilize volitional efforts - as internal factors for the formation of its social maturity, to determine the specifics of the implementation of the volitional (energetic) component of the pedagogical technology of forming the social maturity of students of higher agrarian educational institutions.

**Methods.** For the solution assigned tasks, to obtain the purpose we have used the complex of methods of research, in particular: analysis, synthesis, comparison, modeling, systematization, generalization.

**Results.** The problem of increasing the efficiency of students' training in higher agrarian educational institutions is considered. The need to develop and introduce pedagogical technology into the educational process of forming the social maturity of students of higher agrarian educational institutions has been studied. The need for carrying out activities aimed at increasing the level of self-regulation, self-awareness of the individual, the ability of the individual to mobilize willed efforts, the formation and development of strong-willed qualities of students as the internal factors of the formation of their social maturity is substantiated. The main means, forms and methods for implementing the volitional (energetic) component of pedagogical technology for the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions are determined.

**Originality.** The results of the experimental work on the implementation of the educational process of the volitional (energetic) component of the pedagogical technology of forming the social maturity of students of higher agricultural educational institutions allowed to specify the set of requirements for productive reflection both from the side of students and from the side of teachers:

- awareness of all the subjects of the educational process, the notions and the scientific provisions that influence the development and formation of the volitional sphere of the individual on the basis of which the system of actions, forms, adoptions and measures is developed; the goal is to enhance formation of social maturity of higher agricultural educational institutions students and increase the level of training of teachers for implementing the system of forming social maturity of students in the educational process of higher agricultural educational institutions;

- comprehension of the relevant activity, its necessity and conditions of efficiency;
- analysis and change of ineffective behavioral patterns in their own professional activities;
- the use of innovative forms, methods and means by instructors in practical activity;
- goals and priorities; awareness and overcoming of stereotypes in the bulk-educational activity of students, in their own professional activities on the part of teachers;
- development of creativity of subjects of the educational space;
- creating a positive educational environment with an atmosphere of active interaction;
- formation of a high level of professional self-realization;
- providing students with the freedom to choose how to act; promotion of the development of volitional personality.

**Conclusion.** The result of the implementation of the volitional (energetic) component of the pedagogical technology of forming the social maturity of the students of higher agricultural educational institutions is the information received about the mechanisms of increasing the level of voluntary self-regulation, overcoming obstacles and barriers to the formation of the individual, the effectiveness of the process of forming the social maturity of students of higher agricultural educational institutions; changing of approaches, forms and methods of organization of the educational process of higher agricultural educational institutions shifting the emphasis on the formation of social guidance aimed at conscious realities social norms and values; the form and content of interaction between students and teachers; educational environment; the essence of educational tasks addressed by teachers, and the nature of educational tasks that students must address.

Prospects for further exploration are to determine the organization and analysis of the results of experimental work of forming the social maturity of students in the educational process of higher agricultural educational institutions.

**Key words.** Volitional (energetic) component of pedagogical technology, social maturity of students of higher agrarian educational institutions, will, volitional efforts, self-regulation of a personality, psychological and acmeological factors of professional development of students-agrarians.

### References

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti / I. D. Bekh: [v 2-kh kn./Kn. 1.]. – K.: Lybid, 2003. – 280 s.

2. Rubinshteyn S. L. Bytie i soznanie // Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii. — M.: Nauka, 1997.
3. Vysotskiy A. I. Vozrastnaya dinamika volevoy aktivnosti shkolnikov i metody ee izuchenie : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / A. I. Vysotskiy. — L., 1982. — 41 s.
4. Berezovska I. V. Sotsialno-psikhologichni aspekty rozvytku volovoi sfery u studentiv // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psikhologii: Zbirnyk nauk. prats Instytutu psikhologii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka — K.: 2006. T. VIII, chast.8. — S. 26-31.
5. Puni A. Ts. O samovospitanii voli sportsmena / A. Ts. Puni // Problemy psikhologii sporta. — M. : Fizkultura i sport, 1962. — 122 s.
6. Manokha I P. Perspektivy psikhologo-dyskursyvnykh doslidzhen v suchasniy psikhologii mystetstva / I. P. Manokha, K. A. Fetisova // Probl. zah. ta ped. psikhologii : zb. nauk. pr. - 2011. - 13, ch. 6. - S. 162-169.
7. Khabaeva L. M. Psikhologo-akmeologicheskie usloviya i faktory formirovaniya professionalnoy motivatsii v strukture professionalnogo samovospitaniya lichnosti studenta vuza [Yelektronnyy resurs] / Larisa Muratovna Khabaeva. — Rezhim dostupa: <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page8.html>.
8. Psikhologicheskie issledovaniya problemy formirovaniya lichnosti professionala / [pod red. V. A. Bodrova]. — M. : Nauka, 1991. — 234 s.
9. Rybalka V. V. Psikhologhiia pratsi osobystosti / V. V. Rybalka : navch.-metod. posibnyk. — K. — Kremenchuk : P P. Shcherbatykh, 2006. — 76 s.

Отримано редакцією 15.10.2017 р.

## УДК 378.016: 811

## Валентина Антонівна Каліш,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: va-kl@ukr.net

### ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КУРСІВ

*Стаття присвячена проблемі формування громадянської свідомості майбутніх учителів української мови і літератури як суттєвого критерію громадянськості у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін у вищому педагогічному закладі. З'ясовано сутність ключових понять, обґрунтовано, що громадянська свідомість студентів-філологів виявляється у ціннісному ставленні, прихильності до рідної мови, відповідальності за її долю на сучасному етапі і в майбутньому, у бажанні користуватися державною мовою у всіх сферах діяльності, у сприянні через мову відродженню і пропагуванню історії, культури, традицій українського народу. Виокремлено аспекти вивчення мови у її зв'язку з суспільством, когнітивною діяльністю людини, народом, його культурою і визначено теоретичні питання, засвоєння яких забезпечить реалізацію поставлених цілей, окреслено зміст і види навчально-наукової діяльності студентів, спрямованих на виховання у них якостей громадянина.*

*Ключові слова: громадянин, громадянськість, громадянська свідомість, мова, соціокультурні тексти.*

**Постановка проблеми.** Актуальність означеної у публікації проблеми зумовлена сучасними тенденціями демократичних трансформацій в Україні, утвердження незалежності держави, самобутності українського народу, процесами націєтворення, інтегрування до європейського простору. Відтак, як зазначає Л. Мацько, «нині в Україні актуальним є питання державної ваги – виховання державницького народу: громадян України української національності та інших національностей, які свідомо прилучаються до українства, розбудовують і змінюють українську державу, тих, хто в ній живе і хоче жити як у власному доброму і добротному домі» [1, с. 101]. Виховання громадянина є пріоритетним завданням шкільних навчальних закладів, про що йдеться у законодавчо-нормативних документах у галузі сучасної освіти, які орієнтують педагогічні колективи

на формування громадянина України, громадянської свідомості, відповідальності, усвідомлення цінності свободи, прав людини, готовності до компетентної участі у суспільно-політичному і громадському житті. Реалізація поставлених завдань значною мірою залежить від особистості учителя, його громадянської свідомості і позиції. А отже, важливим завданням вищого педагогічного закладу є підготовка майбутнього вчителя з високим рівнем професіоналізму і зі стійким морально-ціннісним ставленням до держави, нації, народу, до себе як громадянина України, готового до реалізації навчальних і виховних функцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема громадянськості, становлення особистості громадянина є об'єктом розгляду таких наук, як правознавство, психологія, історія, соціологія і, особливо, педагогіка. Значний внесок у становлення теоретико-методологічних засад громадянської освіти і виховання зробили відомі педагоги і просвітителі, зокрема М. Грушевський, М. Костомаров, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та інші. Зокрема, К. Ушинський значну увагу приділяв моральному вихованню як важливому складнику громадянського. Педагогічна діяльність В. Сухомлинського була спрямована передусім на формування громадянина, патріота, високоморальної особистості.

Проблема громадянськості, громадянської свідомості, громадянської позиції молодого покоління розглядається сучасними психологами і педагогами у зв'язку з процесом формування особистості (О. Алексєєва, І. Бех, М. Боришевський, П. Вербицька, Н. Дерев'яно, Ю. Завалевський, І. Зязюн, О. Красовська, В. Кремінь, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Москалець, П. Омельченко, О. Пометун, В. Поплужний, О. Сухомлинська, К. Чорна, М. Ярмаченко та інші) і потрактовується як ціннісна орієнтація останньої, інтегративна моральна якість особистості, соціальна компетенція, морально-правова культура особистості, світоглядно-психологічна характеристика людини, найвища духовна потреба, духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, як позиція особистості відносно своєї держави, народу, орієнтація особистості на державу як на цінність тощо. На думку П. Вербицької, «громадянськість – усвідомлення своєї приналежності до суспільства, прагнення служити йому» [2, с. 15–16]. Дослідники наголошують, що інтенсивне реформування політичного, економічного, духовного життя українського суспільства потребує прискореного розвитку і формування громадянської свідомості й позиції молоді та дітей, які здатні побудувати демократичне громадянське суспільство, діючи за принципами конституційної демократії та поваги до прав людини [3, с. 42–43].

Сутність, зміст, сучасні тенденції, педагогічні умови, принципи, форми і методи формування громадянськості учнівської і студентської молоді, охоплюючи й майбутніх педагогів, висвітлено у наукових публікаціях і дисертаційних дослідженнях М. Бабкіної, О. Батішевої, Н. Бібік, П. Волошина, О. Кафарської, І. Кравченка, Н. Нікітіної, О. Шестопалюк та ін.

У моделюванні системи громадянського виховання особистості дослідники спираються на сутність таких ключових понять, як, зокрема, громадянськість, громадянин. У трактуванні першого поняття науковці в основному спираються на дефініції, подані у словниках, наприклад: «Громадянськість – це спрямованість на користь суспільства, підпорядкування особистих інтересів громадянським, служіння Батьківщині; виконання правил і обов'язків, встановлених законами держави» [4, с. 27]; «усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище» [5, с. 75].

Слушним для нашої розвідки є трактування поняття «громадянин», яке О. Шестопалюк у своїй монографії «Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні аспекти» розглядає з педагогічної точки зору, зокрема: «Громадянин – це самобутня індивідуальність, особистість, що усвідомлює єдність духовно-етичного і правового обов'язку, відчуває себе частиною своєї Батьківщини» [6, с. 69].

І. Бех до найважливіших громадянських якостей, якими має оволодіти людина, відносить громадянську свідомість, почуття громадянської гідності, громадянської відповідальності та обов'язку, громадянську мужність, прихильність до державних інтересів, суспільну ініціативність, громадянську дисциплінованість, національну гідність, готовність захищати Батьківщину, піклування про державну мову, про природу, правосвідомість, громадянську активність, вірність, політичну волю, прихильність до загальнолюдських цінностей, повагу до національних традицій, державний оптимізм [7, с. 4–5].

Загальнотеоретичні настанови реалізації проблеми формування свідомого, відповідального,

компетентного громадянина-патріота України розкрито у державно-нормативних, законодавчих документах, концепціях громадянської освіти і виховання в Україні, за якими громадянськість – це реальна можливість утілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадських прав особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства.

Окремі аспекти виховання громадянина України, громадянської свідомості особистості окреслено у лінгвістичних працях (П. Гриценко, Л. Масенко, Л. Мацько, О. Мисечко, О. Пономарів, П. Селігей та ін.), присвячених розкриттю націє- та державоутворювальної функції мови, внеску відомих мовознавців у процес формування особистості свідомого громадянина України.

Одним із суттєвих критеріїв громадянськості, за твердженням дослідників, є громадянська свідомість, яка і є об'єктом нашої розвідки.

**Формулювання мети статті.** Мета нашої публікації – розкрити можливості лінгвістичних курсів у формуванні в майбутніх філологів громадянської свідомості, визначити теоретичні питання, засвоєння яких забезпечить реалізацію означених цілей, окреслити зміст і види навчально-наукової діяльності студентів, спрямованих на виховання у них якостей громадянина.

**Виклад основного матеріалу.** Як показав аналіз теоретичних джерел, формування громадянської свідомості – це складний процес усвідомлення особистістю своєї громадянської сутності, оволодіння національними і духовними цінностями народу, готовності до національно-патріотичної активності у розбудові держави, відстоюванні її незалежності, реалізації національної ідеї. Громадянська свідомість особистості виявляється у «свідомому, відповідальному ставленні до Батьківщини, народу, суспільного життя, сучасником і діячем якою вона є» [8, с. 45].

Лінгвістичні курси, передбачені навчальним планом підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, мають значні можливості для громадянського виховання студентської молоді, формування її громадянської свідомості, оскільки об'єктом їх є мова в усіх її виявах, станах і формах як загальнонародне явище, універсальна невід'ємна належність людини. Мова, за твердженням І. Огієнка, «найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ» [9, с. 6], саме мова «приносить людині найбільше й найглибше особисте щастя, а державі – найсильніші патріотичні характери» [9, с. 6]. З огляду на пріоритети підготовки фахівців у сучасній вищій школі вважаємо за першочергове завдання викладача-словесника – вибудувати таку модель опанування студентами лінгвістичних дисциплін, щоб виховний аспект тісно переплітався із навчальним. У процесі вивчення таких нормативних курсів, як вступ до мовознавства, загальне мовознавство, сучасна українська мова, історія української літературної мови у майбутніх філологів, окрім знання про мову як системно-структурне утворення, умінь і навичок виявляти, аналізувати, використовувати мовні одиниці і категорії, необхідно сформувати:

- розуміння мови як важливого чинника забезпечення повноцінного існування суспільства, відображення суспільно-національної картини світу, репрезентації інтересів держави, суспільства, кожного громадянина;
- усвідомлення значення рідної мови для формування інтелекту, духовно-емоційної сфери особистості, професійного зростання і утвердження в суспільстві, а, отже, і необхідності досконало, вільно володіти державною мовою в усіх сферах суспільної діяльності людини;
- ставлення до рідної (національної, державної) мови як до інтелектуальної, духовної і культурної цінності, яку потрібно вивчати, утверджувати, зберігати і розвивати;
- спроможність самостійно аналізувати мовну дійсність, виробляти й обґрунтовувати власні оцінки;
- розуміння мови як засобу самоусвідомлення, самотворення, самовираження та самореалізації особистості;
- бажання дбати про престижність української мови, виконувати рідномовні обов'язки;
- систему ціннісних і соціальних орієнтацій, ставлення до суспільства, держави, нації, до себе як до громадянина.

Громадянська свідомість студентів-філологів виявляється у ціннісному ставленні, прихильності до рідної мови, відповідальності за її долю на сучасному етапі і в майбутньому, у бажанні користуватися державною мовою у всіх сферах діяльності, сприянні через мову відродженню і пропагуванню історії, культури, традицій українського народу. Зазначене є обов'язковими складниками професіограми вчителя-словесника, завдання якого – сформувати мовну особистість, мовця, який досконало, усвідомлено, творчо володіє українською мовою, користується

нею як засобом самотворення, вираження своїх інтелектуальних, емоційно-вольових можливостей та утвердження в суспільстві в різних видах діяльності. На уроках української мови і літератури упродовж шкільного навчання учитель має виховати «носія української національної ідеї, який розуміє національну своєрідність української картини світу, знає константи української національної культури і володіє лінгвокультурами, є самоідентифікованим українцем» [Цит. за 1, с. 75].

Отже, відповідно до суспільних запитів в організації навчальної діяльності студентів, зорієнтованої на опанування лінгвістичною компетентністю, чільне місце має займати громадянське, патріотичне, морально-етичне, мовне виховання, що забезпечить становлення особистості сучасного вчителя – професіонала, громадянина, високоморальної особистості, здатної плідно й результативно працювати в умовах сучасної школи, приймати правильні рішення відповідно до сучасних суспільних викликів.

Формування у процесі лінгвістичної підготовки майбутніх філологів громадянської свідомості, громадянської самовизначеності, гідності, активної суспільної позиції, прагнення до участі у державо-і націєтворчих процесах, національно-патріотичних почуттів має набути системного характеру. Забезпечення цього можливе у тісному взаємозв'язку системно-структурного та соціолінгвістичного, етнолінгвістичного і лінгвокультурного, когнітивного та інших підходів до розгляду мови.

Соціолінгвістичний підхід передбачає вивчення соціальних аспектів розвитку мови, її суспільних функцій, особливостей взаємозв'язку мови і суспільства. Відповідно до навчальних програм зі вступу до мовознавства, загального мовознавства з огляду на соціолінгвістичний аспект студенти мають засвоїти такі питання:

- природа і сутність мови, її функції у суспільстві;
- роль мови як базового чинника самоідентифікації у процесі формування етнічної ідентичності, взаємозв'язок мови, нації і держави;
- залежність стану мови від соціальної організації суспільства, рівня економічного розвитку, державності, незалежності країни, явищ надбудовного характеру, демографічних процесів тощо;
- форми існування мови;
- норми мовного вживання в соціумі, особливості мовного варіювання, зумовленого соціальними розбіжностями й відмінностями умов спілкування;
- проблеми багатомовності і, особливо, двомовності;
- поняття національної, державної, рідної мови, вибір (індивідуальний або колективний) мови спілкування в умовах двомовності, чинники, які забезпечують стійкість мови тощо.

Важливим для формування громадянської свідомості студентів є теоретико-методологічне осмислення мови як головної ознаки і символу нації, вагомого чинника самобутності і незалежності народу, фундаменту громадянського суспільства.

Відповідно до змісту загальнотеоретичних мовознавчих курсів студенти мають осмислити сутність таких понять, як «мовна ситуація», «мовна політика», чинники формування мовної ситуації та її особливості в різних країнах, її залежність від мовної політики. Розглядаючи зазначені питання, акцентується увага на проблемі зв'язку мови з ідеологією, національною політикою, процесах мовного розвитку країни, на моделюванні мовної поведінки особистості тощо. На основі опрацювання рекомендованих наукових джерел, присвячених аналізу мовних ситуацій у різних державах, студенти наводять приклади багатомовних ситуацій, факти мовних конфліктів, їх причин і наслідків, обґрунтовують залежність мовної ситуації від мовної політики.

Важливе місце у засвоєнні зазначеної теоретичної інформації на семінарських і практичних заняттях відводиться таким видам навчальної діяльності студентів, як диспути, інтелектуальні трибуни, аналіз соціальних ситуацій щодо використання мови, робота з першоджерелами, матеріалами періодичної преси, пошук наукової інформації для розв'язання проблемних питань, лінгвістичного аргументування, доведення та спростування думки під час розгляду альтернативних поглядів науковців на мовні явища; узагальнення й виділення головного в науковій інформації, опрацювання та рецензування наукової літератури тощо. У процесі такої роботи майбутні педагоги вчаться зіставляти різні погляди науковців на проблему, аналізувати їх, висловлювати власні міркування, обґрунтовувати думку, посилаючись на факти. Наведемо деякі завдання, пропонувані студентам:

1. Підготувати виступ для політичної трибуни на теми: «Єдина державна мова – єдність нації і держави», «Державна мова в Україні – українська», «Сучасність і майбуття української мови».

2. Підготуватися і взяти участь у диспуті (перелік обговорюваних питань додається) на тему: «Роль єдиної державної у процесі консолідації народу, єдності держави».

3. Провести дослідження мовних проблем у сучасному українському суспільстві.

4. Написати лист-звернення до кандидатів у народні депутати, використовуючи висловлювання П. Ю. Гриценка: «Мова – наша цінність і об'єкт щоденної турботи, а не предмет політичного торгу».

5. Навести факти використання мовної ситуації в Україні у протистоянні її політичних сил. Дати свою оцінку

6. Висловити свою позицію щодо мови окремих передач національного телебачення тощо.

Доцільними є також реферативні дослідження студентів, приміром, на такі теми: «Історія мови і суспільства», «Становлення державності і стан мови», «Мова і народ», «Роль мови у становленні громадянського суспільства», «Мовні ситуації в країнах Європи», «Соціальна диференціація мови» тощо.

Розглядаючи історію світової і вітчизняної мовознавчої думки, особливу увагу слід звернути на лінгвістичні концепції тих учених, у яких закладалися теоретико-методологічні основи осмислення соціолінгвістичних проблем, обґрунтовувалася роль мови у становленні громадянського суспільства, зокібна таких, як В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ф. де Соссюр, І. Бодуен де Куртене, І. Огієнко, Ю. Шевельов та ін.

У вступному розділі курсу сучасної української мови особливої значущості набувають питання походження і розвитку української мови як мови корінної титульної нації, яка репрезентує державу, її роль у становленні незалежності і самостійності України, проблеми розв'язання мовного питання у країні. Розгляд питань, які становлять зміст цього розділу, вимагає від студентів знання української історії, виникнення й розвитку українського етносу як автохтонного на власній землі.

У системі роботи передбачаються такі види діяльності:

- вивчення законодавчих документів, які визначали мовну політику в Україні у різні періоди її поступу, їх оцінка;
- самостійне визначення ідеологічних і соціальних принципів мовної розбудови у державі;
- пошук власних рішень виходу із кризових ситуацій в умовах двомовності, рекомендації для успішного вирішення мовних проблем тощо.

Окрім зазначених, навчально-виховний потенціал мають і завдання типу:

- проаналізувати теорію російського дослідника О. Шахматова про походження і розвиток східнослов'янських мов. З'ясувати ставлення мовознавців до цієї теорії в україністиці і, спираючись на докази науковців, назвати її хибні сторони;
- розкрити погляди українських дослідників на походження українського народу та його мови;
- підготувати лінгвістичну розвідку з презентацією на тему: «Боротьба української мови за свою самобутність»;
- ознайомитися з працею І. Огієнка «Наука про рідномовні обов'язки», визначити її роль у становленні громадянської позиції особистості; висловити розуміння понять рідної і державної мови; назвати провідні принципи, визначені дослідником, для мовного розвитку в Україні;
- вивчити найголовніші мовні заповіді свідомого громадянина І. Огієнка, доповнити їх власними з огляду на сучасні суспільні процеси;
- з'ясувати сутність поняття «суржик», визначити його ознаки; написати аргументоване міркування, в якому висловити власне ставлення до проблеми.

Доцільно також залучати студентів до досліджень мовної ситуації в регіоні, міжособистісної комунікації у сім'ї, навчальних закладах, у студентському або іншому середовищі з використанням анкетування, інтерв'ювання, безпосереднього спостереження за мовленням представників різних соціальних груп та його аналізу. На основі таких досліджень майбутні філологи можуть підготувати доповіді або їх тези на наукові заходи, публікації, презентації тощо.

Варто практикувати і завдання на пошук та аналіз висловлювань відомих мовознавців, письменників, громадських діячів про суспільну значущість мови, мовний обов'язок кожного громадянина. За змістом таких висловлювань пропонуються завдання на побудову власних лінгвістичних міркувань. Наприклад:



• Прочитати висловлювання П. Ю. Гриценка, розкрити основну думку, побудувати лінгвістичне міркування, розкриваючи ідею дослідника.

*Ми маємо твердо стояти на тому, що українська мова в Україні – єдина державна мова, водночас маємо дбати про розвиток і використання інших мов в Україні згідно з Конституцією України. Усі спроби змінити ситуацію і навіть переписати Конституцію України і її закони задля надання російській мові статусу державної – це вияви глибокого лукавства наших політиків, спроби перетворити мову на товар, предмет політичних торгів.*

Формуванню громадянської свідомості майбутніх філологів сприяє проектна діяльність, зокрема участь студентів у проекті «Молодь за українську мову як державну».

Подібні завдання забезпечать формування професійних умінь студента-філолога – інтерпретувати мовну дійсність і водночас сприятимуть розвитку їх громадянської свідомості.

На сьогодні лінгвістична компетентність майбутніх філологів охоплює засвоєння мови як «засобу отримання, зберігання, обробки, переробки й використання знань» [10, с. 365]. Зазначене є предметом вивчення когнітивної лінгвістики. З огляду на основні її здобутки студенти мають усвідомити:

- роль мови в когнітивній діяльності особистості або етносу;
- специфіку репрезентації національною мовою процесів категоризації та концептуалізації;
- співвідношення концептуальної і мовної картин світу;
- залежність процесу концептуалізації від етносвідомості, соціуму, культури і субкультури, індивідуальної свідомості;
- особливості вербалізації різних типів концептів засобами національної мови, а також їх репрезентування в індивідуально-авторській мовній картині світу.

Засвоєння питань когнітивної лінгвістики і лінгвоконцептології стануть підґрунтям для науково-пошукової діяльності майбутніх філологів, зокрема дослідження таких концептів, як *Батьківщина, національна ідея, національна гідність, історична пам'ять, національна свобода, патріот* тощо. Матеріалом для студентських наукових розвідок слугують словники, наукові праці лінгвістів, виступи і публікації сучасних політиків, матеріали ЗМІ, твори українських письменників.

Залучення студентів до самостійного наукового пошуку в аспекті нашої проблеми забезпечує формування як спеціальних знань, умінь і навичок із предмета, так і загальногромадянських якостей.

Тісно взаємопов'язані етнолінгвістичний та лінгвокультурологічний підходи до вивчення мови і мовленнєвої діяльності зорієнтовані на розгляд особливостей відображення у мові «етнічної свідомості, менталітету, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу» [10, с. 252]. Студенти мають переконатися, що мова слугує «чинником етнічної й культурної пам'яті, аттрактом самозбереження, розвитку етносу; дає змогу протистояти деструктивним чинникам» [10, с. 254]. Відповідно майбутні філологи мають засвоїти низку питань, у яких розкриваються співвідношення мови з духовною культурою народу, його менталітетом, народною творчістю, вплив на структуру мови вірувань, звичаїв, побуту, культури народу в цілому, мовної репрезентації особливостей етнічної свідомості тощо. Засвоєння теоретичних знань мови в окресленому аспекті створює підґрунтя для формування умінь і навичок студентів у роботі передусім з лексичним та фразеологічним матеріалом, яка передбачає віднаходження відповідних одиниць, з'ясування їх семантики, етимології, пояснення семантичних процесів, групування за характером парадигматичних зв'язків, розуміння їх ролі в текстах, використання у побудові власних висловлювань тощо. З цією метою у навчальній діяльності систематично використовуються соціокультурні тексти українознавчого, народознавчого типу, об'єднані спільною темою, приміром: «Україна. Народ», «Родина», «Народні ремесла», «Духовна культура українців», «Народна символіка», «Українська міфологія», «Народні свята», «Народна пісня», «Обереги українців», «Народна метеорологія» тощо. Зміст текстів подібної тематики розширює знання студентів про життя, побут, діяльність українського народу, його традиції, обряди, вірування, особливості світосприйняття і світобачення, спосіб мислення про навколишній світ, суспільство і роль у ньому людини, музичну й образотворчу творчість тощо.

У процесі вивчення лексичного і фразеологічного складу мови, у якому найбільшою мірою виявляється національна специфіка мови, можлива система вправ і завдань типу:

– виокремлення в структурі лексичного та фразеологічного значення етнографічного, етнокультурного, символічного компонентів, які відбивають спосіб життя етносу, його матеріальну та духовну культуру, їх вплив на конотацію лексеми чи фраземи;

– виявлення національно маркованої лексики, безеквівалентних лексем, які номінують специфічні для певної культури поняття, фонових слів, етносимволів, міфологем, розкриття їх семантики та етимології;

– самостійне укладання словників етнографізмів, міфологем, культурем, етносимволів за лексикографічними джерелами, текстами художньої літератури, наукових історико-культурних розвідок, публіцистики;

– дослідження лексико-семантичних полів з архісемами, які номінують явища життя і побуту українців, їх культури тощо.

У процесі такої роботи у студентів формується розуміння мови як репрезентанта духовних цінностей етносу, національно-культурного надбання народу, джерело пізнання духовного світу рідного народу, як коду історичної пам'яті.

Застосування текстоцентричного підходу у моделюванні навчальних занять, особливо з курсу сучасної української мови, використання соціокультурних текстів як дидактичного засобу дозволить систематично розширювати знання студентів про основні національні і громадянські цінності (українська ідея, державна незалежність України, самопожертва у боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, протидія антиукраїнській ідеології, свобода, пошана до закону, рівність громадян перед законами, самовідповідальність людини, права людини на життя, власну гідність, пошана до національно-культурних цінностей інших народів тощо) і водночас формувати їх.

**Висновки.** Отже, в умовах сучасних суспільно-політичних трансформацій особливої ваги набуває проблема формування свідомого, компетентного, патріотично налаштованого, суспільно активного громадянина. Важлива роль у цьому процесі відводиться вчителю, зокрема вчителю-філологу, чим зумовлено визначення пріоритетних завдань його підготовки у вищому педагогічному закладі. Громадянська свідомість майбутнього вчителя української мови і літератури є його важливою професійною якістю, формування якої можливе у процесі вивчення нормативних лінгвістичних дисциплін. Опанування системою знань про мову з урахуванням соціолінгвістичного, когнітивного, етнолінгвістичного і лінгвокультурологічного підходів, застосування різних видів навчальної діяльності, реалізація виховних цілей у системі роботи з мовним матеріалом через використання соціокультурних текстів сприятиме формуванню у майбутніх філологів поваги до національних і духовних цінностей народу, в тому числі й до мови.

У перспективі можлива розробка моделі громадянської свідомості майбутнього філолога та визначення умов і шляхів формування її складників у процесі засвоєння студентами лінгвістичних курсів.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
2. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / П. Вербицька. – Луцьк, 2000. – 224 с.
3. Кучинська І. Педагогічні погляди на громадянське виховання видатних українських діячів ХХ ст. // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 11. – С. 42–43.
4. Політичний енциклопедичний словник : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Генеза, 1997. – 278 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Шестопалюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів : теоретичні і методичні аспекти : монографія / О. В. Шестопалюк – Вінниця : Консоль, 2008. – 260 с.
7. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. – Черкаси, 1998, С. 4–5
8. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти : наук.-метод. рекомендації. / Ю. І. Завалевський, Ю. А. Прокопович, В. В. Сагарда. – Чернівці : Букрек, 2004. – 47 с.

9. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – К. : Ярославів Вал, 2014. – 56 с.  
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : Підручник / О. О. Селіванова – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 712 с.

**Валентина Антоновна Калиш,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українського мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: va-kl@ukr.net

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУРСОВ**

*Статья посвящена проблеме формирования гражданского сознания будущих учителей украинского языка и литературы как существенного критерия гражданственности в процессе изучения нормативных лингвистических дисциплин в высшем педагогическом заведении. Выяснено сущность ключевых понятий, обосновано, что гражданское сознание студентов-филологов выражается в ценностном отношении, привязанности к родному языку, ответственности за его судьбу на современном этапе и в будущем, в желании использовать государственный язык во всех сферах деятельности, содействии через язык возрождению и пропаганде истории, культуры, традиций украинского народа. Выделены аспекты изучения языка и определены теоретические вопросы, усвоение которых обеспечит реализацию поставленных целей, определены содержание и виды учебно-научной деятельности студентов, направленных на воспитание у них качеств гражданина.*

*Ключевые слова: гражданин, гражданственность, гражданское сознание, язык, социокультурные тексты.*

**Valentyna Kalish,**

Pedagogical sciences candidate, associate professor of Ukrainian language, literature and teaching methods chair, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university,  
e-mail: va-kl@ukr.net

### **FUTURE PHILOLOGISTS' CIVIL CONSCIOUSNESS FORMING IN THE PROCESS OF LINGUISTIC COURSES STUDYING**

***Introduction.** The relevance of the problem is determined by the current tendencies of democratic transformations in Ukraine, the process of the state independence setting, the identity of the Ukrainian people, the processes of the nation forming, integration into the European community. The important task of the higher pedagogical institution is to train a future teacher with a high level of professionalism and stable moral and valuable attitude to the state, the nation, the people, to himself as a citizen of Ukraine who is ready for educational functions implementing.*

***Purpose.** The paper is aimed to present the linguistic courses possibilities in the process of future philologists' civil consciousness forming, to define the theoretical issues which studying will provide the realization of the stated purposes, to determine the content and types of students' educational and scientific activities aimed at upbringing students' citizen qualities.*

***Methods.** In our research the analysis of scientific and methodological literature on the problem of the investigation, method of students' educational activity modelling and method of exercises were applied.*

***Results.** In the process of teaching such normative courses as Introduction to Linguistics, General Linguistics, Modern Ukrainian Language, History of the Ukrainian Literary Language we form future philologists' understanding the language as a systemic and structural phenomenon, their skills and abilities to identify, analyze and use the language units and categories. It is also necessary to form students' understanding the language as an important factor of ensuring full-value society existence, reflecting social and national world view, representing the interests of the state, society, and every citizen; students' attitude to the native (national, state) language as to an intellectual, spiritual and cultural value that should be studied, valued, saved and developed; the system of valuable and social orientations, attitude to the society, state, and nation.*

*Forming future philologists' civil consciousness, civil self-determination, dignity, active social position, tendency to participation in state and nation-building processes, national and patriotic feelings in the process of*

*linguistic training should have a systemic character. It is possible to provide this taking into account the close interrelation of systemic and structural and sociolinguistic, ethnolinguistic and linguocultural, cognitive and other approaches to language study.*

*The paper defines the theoretical issues which studying will provide the realization of the stated purposes, it determines the content and types of students' educational and scientific activities aimed at upbringing students' citizen qualities.*

*The important place in mastering sociolinguistic, ethnolinguistic theoretical information at the seminars and practical lessons is given to such types of students' educational activities as disputes, intellectual platforms, analysis of social situations concerning the language use, work with primary sources of information, periodicals materials, search of scientific information for solving problem issues, linguistic argumentation, proving and refuting the thoughts while discussing scientists' alternative views on language phenomena; generalization and outlining the main idea in scientific information, processing and reviewing of scientific literature, writing of abstracts, scientific reports, publications, etc.*

*The effective types of students' educational activity are independent study of the language situation in the region, interpersonal communication in family, educational institutions, in student's or other environment using questioning, interviewing, direct observation of the speech of the representatives of different social groups and its analysis, research of language representation of ideological, national, social, ethnocultural concepts.*

*Considerable attention is paid to the exercises that are organized on the basis of sociocultural texts as didactic means that allows to broaden systematically students' knowledge of the main national and civil values (the Ukrainian idea, the state independence of Ukraine, self-sacrifice in the struggle for freedom of the nation, patriotism, readiness to defend the Motherland, counteraction of the anti-Ukrainian ideology, freedom, respect for the law, national and cultural values of other people, etc.) and at the same time to form them.*

**Originality.** *The methodical aspects of future philologists' civil consciousness forming in the process of linguistic courses studying are defined in the paper.*

**Conclusion.** *The civic consciousness of the Ukrainian language and literature future teacher is his important professional quality and its forming is possible in the process of normative linguistic courses studying. Mastering the system of language knowledge taking into account sociolinguistic, cognitive, ethnolinguistic and linguocultural approaches, usage of different types of educational activity, realization of the educational purposes in the system of work with language material through the use of sociocultural texts will lead to forming future philologists' respect for the national and spiritual values of the people, in particular to the language.*

**Key words:** *citizen, civic consciousness, language, sociocultural texts.*

#### References

1. Mats'ko L. I. Ukrayins'ka mova v osvitr'omu prostori : navchal'nyy posibnyk dlya studentiv-filolohiv osvitr'o-kvalifikatsiynoho rivnya «mahistr» / L. I. Mats'ko. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. – 607 s.
2. Verbyts'ka P. V. Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady hromadyans'koyi osvity starshoklasnykiv : dys. kand. ped. nauk: 13.00.07 / P. Verbyts'ka. – Luts'k, 2000. – 224 s.
3. Kuchyns'ka I. Pedahohichni pohlyady na hromadyans'ke vykhovannya vydatnykh ukrayins'kykh diyachiv KhKh st. // Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli. – 2005. – # 11. – S. 42–43.
4. Politychnyy entsyklopedychnyy slovnyk : navch. posib. dlya stud. vyshchyykh navch. zakl. – K. : Heneza, 1997. – 278 s.
5. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko – K. : Lybid', 1997. – 374 s.
6. Shestopalyuk O. V. Hromadyans'ke vykhovannya maybutnikh uchyteliv: teoretychni i metodychni aspekty : [monohrafiya] / O. V. Shestopalyuk – Vinnytsya : Konsol', 2008. – 260 s.
7. Bekh I. D. Psykholoho-pedahohichni umovy vykhovannya u molodi hromadyans'kosti // Hromadyans'ke vykhovannya molodi v umovakh transformatsiyi suspil'stva : Zb. nauk. st. – Cherkasy, 1998, S. 4-5
8. Zavalevs'kyy Yu. I. Hromadyans'ka osvita i hromadyans'ke vykhovannya v zakladakh osvity : nauk.-metod. rekomendatsiyi. / Yu. I. Zavalevs'kyy, Yu. A. Prokopovych, V. V. Saharda. – Chernivtsi : Bukrek, 2004. – 47 s.
9. Ohiyenko I. Nauka pro ridnomovni obov'yazky / Ivan Ohiyenko. – K. : Yaroslaviv Val, 2014. – 56 s.
10. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka : napryamy ta problemy : Pidruchnyk / O. O. Selivanova – Poltava : Dovkillya – K, 2008. – 712 s.

Отримано редакцією 11.10.2017 р.

УДК 378.147

**Тетяна Володимирівна Самусь,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри професійної освіти та технологій  
сільськогосподарського виробництва  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: tatjana12samv@gmail.com

**Юрій Васильович Апьонкін,**

асистент кафедри професійної освіти  
та технологій сільськогосподарського виробництва  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: apjonkinjurijj@rambler.ru

### РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто проблему підготовки викладачів професійного навчання до професійної в цілому та до здоров'язбережувальної діяльності як одного з її аспектів в умовах сучасної освіти та виробництва. Доведено, що реалізація ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх фахівців дозволить їм швидко адаптуватися до умов праці та уникнути професійних захворювань. Авторами проведено аналіз програми підготовки майбутнього викладача професійного навчання. Виділено дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, в яких закладені можливості реалізації ідей здоров'язбереження. Доповнено й розширено здоров'язбережувальним компонентом зміст дисциплін «Ремонт машин», «Експлуатація машино-тракторного парку» та педагогічної практики.*

*Ключові слова: здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології, викладач професійного навчання, професійна підготовка, ремонт машин, експлуатація машино-тракторного парку, педагогічна практика.*

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір основою модернізації системи освіти України мають стати процеси, спрямовані на вдосконалення вищої школи, що передбачає не тільки набуття майбутніми фахівцями сукупності загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь, але й становлення їх як суб'єктів професійної та особистої життєдіяльності. За зазначених умов особливої актуальності в усіх сферах діяльності людини, і особливо в освітній галузі, набуває проблема збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління. Саме тому, на нашу думку, майбутні викладачі професійного навчання повинні дотримуватись ідей культивування загальнолюдських цінностей, збереження й зміцнення здоров'я, здорового способу життя; здійснювати пошук нових механізмів і форм здоров'язбереження учнів та впроваджувати здоров'язбережувальні технології (ЗЗТ) під час професійної підготовки кваліфікованих робітників [1, с. 56].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх викладачів професійного навчання закладено в працях І. Зязюна, О. Коваленко, В. Кременя, З. Курлянд, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Сидоренка та ін.

Нормативна база професійної педагогічної підготовки визначена Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) та іншими нормативно-правовими актами, що регламентують діяльність вищого навчального закладу. Окрім того, на необхідності посилення вимог у сфері здоров'язбереження й відповідальності за власне здоров'я зацентровано в законопроекті «Про затвердження Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» (2013 р.).

Питання підготовки освітян до професійної в цілому та до здоров'язбережувальної діяльності як однієї з її аспектів в умовах сучасної освіти відображено у працях М. Безруких, О. Богініч, Т. Бойченко, О. Іонові, В. Оржеховської та ін.

Дослідженням проблеми здоров'язбереження і розробленням педагогічних технологій здоров'язбереження студентів займається цілий ряд учених: Д. Воронін, Т. Коваленко, Ю. Лук'янова,

Ю. Науменко, М. Носко, Н. Рибачук, Г. Селевко, І. Усатова й ін. Психолого-педагогічні аспекти питань здоров'я і здорового способу життя молоді, умови їх оптимізації висвітлено в працях О. Антонової, Н. Белікової, О. Бойка, М. Булатової, Л. Демінської, В. Єфімової, О. Митчик та ін. Р. Безрукавим, Т. Бережною, В. Тевкуном й ін. обґрунтовано підходи до визначення здоров'язбереження, здоров'язбережувальних технологій та здоров'язбережувальної компетентності (ЗЗК), запропоновано характеристики її складників.

**Формулювання мети статті.** Констатуючи значну кількість досліджень у галузі здоров'язбереження, необхідно зазначити, що у вищій школі недостатньо уваги приділено реалізації ідей здоров'язбереження саме під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання [2, с. 219]. Це, у свою чергу, потребує вдосконалення технології організації освітнього процесу у ВНЗ відповідно до змін пріоритетів в умовах сьогодення. Зважаючи на вищесказане, метою нашої статті є визначення реалізації ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Успіх аграрних перетворень в Україні очевидний та незаперечний, але інтенсивне нарощування обсягів виробництва потребує нових підходів до питань промислової безпеки в галузі [3, с. 53]. Аналіз практичної діяльності органів управління та нагляду за охороною праці свідчить, що ефективність і своєчасність профілактичних заходів і управлінських рішень стосовно безпечних умов праці значною мірою залежить від складу та обсягу інформації щодо об'єкта управління та рівня цих засобів і заходів [4, с. 29].

Професійні захворювання та виробничий травматизм завдають не лише соціальні, а й економічні збитки, тому виявлення причин виникнення і попередження, їх профілактика є актуальним не тільки в сучасному виробництві, а й у галузі підготовки майбутніх працівників. Особливістю сільськогосподарського виробництва є його сезонність у польовому виконанні робіт у рослинництві, циклічність у тваринництві, експлуатація складних засобів механізації без належних засобів безпеки, а в багатьох випадках – недостатній рівень кваліфікації працівників. Ці умови характеризують галузь як таку, де умови праці потребують належної уваги і подальшого поліпшення. Забезпечити належний рівень кваліфікації робітників – одне із завдань професійної школи [5, с. 41].

Викладачі професійного навчання повинні формувати таку компетентність майбутніх фахівців, що дозволить їм швидко адаптуватися до умов праці та уникнути професійних захворювань. Саме тому вивчення методологічних та педагогічних проблем здоров'я в професійній освіті має на меті проаналізувати здоров'язбережувальні технології як інновації в професійній освіті [6, с. 137; 7, с. 84].

З метою підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного демонструвати професіоналізм у нових умовах єдиного європейського простору, сучасна вища школа покликана розробити й упровадити здоров'язбережувальну модель педагогічної освіти. Тому в нашому дослідженні визначимо можливості низки дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки студентів за освітнім ступенем «Бакалавр», об'єднаних метою реалізації ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання [8, с. 43].

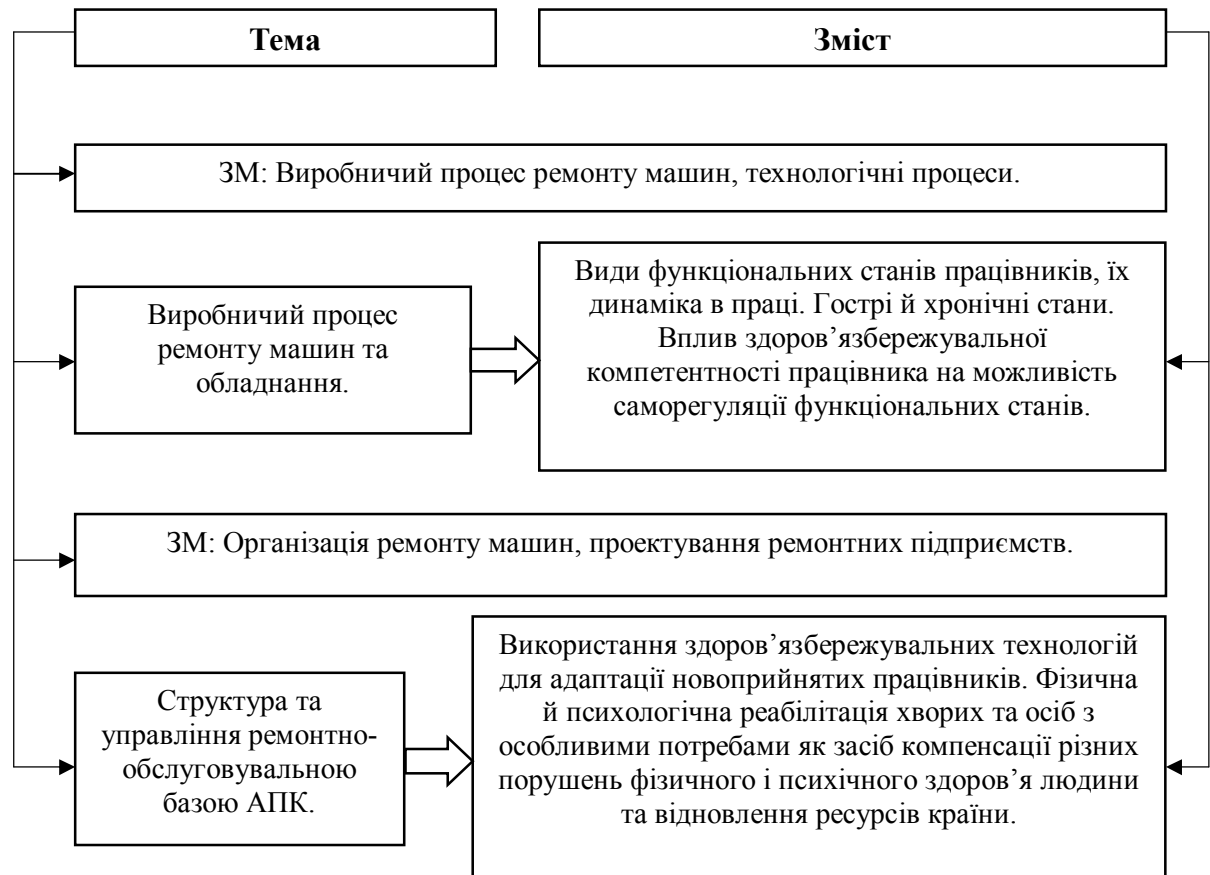
Проаналізувавши освітньо-професійну програму підготовки майбутнього викладача професійного навчання, навчальні плани та навчальні програми, ми виділили дисципліни, в яких закладені можливості реалізації ідей здоров'язбереження.

Для прикладу наведемо виділений нами контекстний зміст дисциплін циклу професійної та практичної підготовки «Ремонт машин» та «Експлуатація машино-тракторного парку», що має, на нашу думку, потенційні можливості для реалізації ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання.

Основним завданням дисципліни «Ремонт машин» є вибір ресурсозбережувальних технологій відновлення сільськогосподарської техніки; обґрунтування оптимальних режимів нанесення захисних покриттів та подальшої механічної обробки; розроблення технічної документації на відновлення деталей; обґрунтування норм часу на проведення ремонтних робіт; обґрунтування ресурсозбережувальних технологій відновлення деталей (рис. 1.).

Умови праці в ремонтних підприємствах мають сукупність чинників виробничої середовища, що впливають на здоров'я та працездатність людини в процесі роботи. Ці чинники різняться своєю природою, формами прояву, характером дії на людину. Серед них особливу групу становлять небезпечні та шкідливі виробничі чинники, що за своєю дією на організм людини поділяються на

групи: фізичні, хімічні, біологічні та психофізіологічні. Тому в процесі вивчення цієї дисципліни важливим вважаємо формувати здоров'язбережувальну компетентність як одну із важливих складових професійної компетентності викладача практичного навчання.



**Рис. 1. Контекстний зміст дисципліни «Ремонт машин», спрямований на реалізацію ідей здоров'язбереження під формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання**

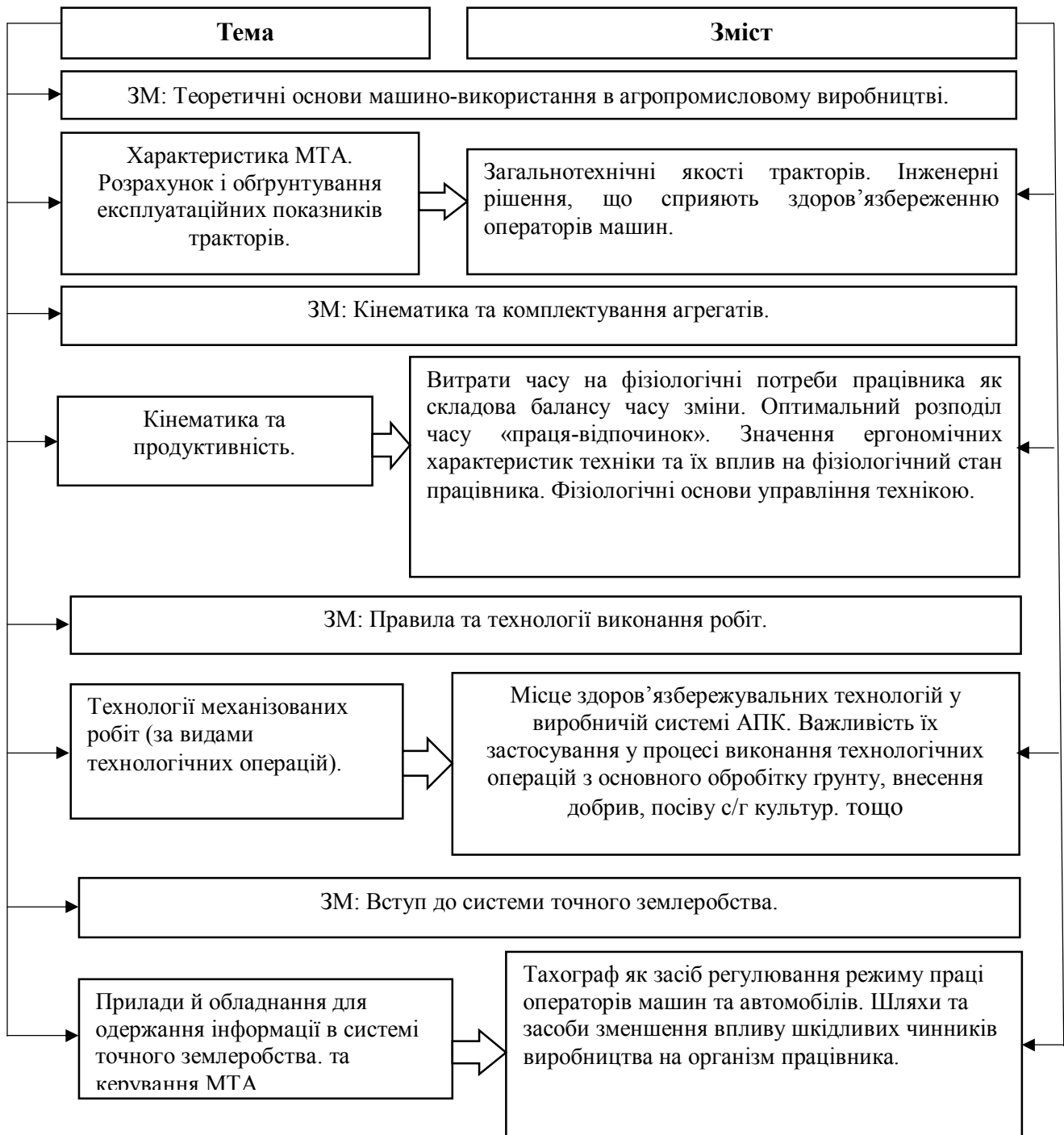
Одним із питань, що розкривається в темі «Виробничий процес ремонту машин та обладнання», є визначення умов та чинників ремонтного виробництва, що впливають на довговічність і працездатність деталей та агрегатів машин. На технічний стан машин впливають конструктивні, технологічні, експлуатаційні та інші чинники. На значущість кожного з наведених чинників безпосередньо впливає психофізіологічний стан працівника, що експлуатує чи займається ремонтом машини. Ремонтне виробництво пов'язане з великою кількістю небезпечних факторів, що впливають на життя та здоров'я людини (вплив отруйних випаровувань, газів, струмів великої напруги, високих температур).

З огляду на це викладач повинен підкреслити, що вживання заходів здоров'язбереження забезпечує мінімізацію або взагалі убезпечує від впливу шкідливих чинників, ведення здорового способу життя дозволяє зменшити вплив негативних чинників праці. У процесі викладання варто використати наявні та чітко простежувані міжпредметні зв'язки дисциплін «Основи охорони праці», «Безпека життєдіяльності» з метою виявлення негативних чинників у виробничому середовищі та шляхів їх подолання.

З іншого боку, ефективність виробничої діяльності підприємства здебільшого залежить від таких показників, як ритмічність та безперервність виробництва, що безпосередньо забезпечуються необхідною кваліфікацією працівників, культурою та рівнем організації виробництва. Тому тема «Структура та управління ремонтно-обслуговувальною базою АПК» належить особливе місце.

Вивчення окремих питань здоров'язбереження у розрізі цієї теми дозволить майбутнім фахівцям уникнути фізичного та психічного перевантаження, дезінтеграції в трудовому колективі й створення негативного психологічного клімату, низької продуктивності праці через моральну невдоволеність.

На рис. 2 відображено контекстний зміст дисципліни «Експлуатація машино-тракторного парку», що також має потенціал для реалізації ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання.



**Рис. 2. Контекстний зміст дисципліни «Експлуатація машино-тракторного парку», спрямований на реалізацію ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання**



Успішне вирішення завдань з розвитку агропромислового сектору України великою мірою залежить від ефективності використання техніки. Значною умовою покращення використання машино-тракторного парку (МТП), зберігання і технічного обслуговування машин є підготовка висококваліфікованих фахівців для галузі сільського господарства. Проте майбутній викладач професійного навчання має не тільки знати основи раціонального використання техніки, а й володіти певною компетентністю в галузі менеджменту, виконувати завдання зі сприяння адаптації майбутніх фахівців до умов праці, навчальні та виховні завдання.

З метою підвищення здоров'язберезувальної компетентності студентів у галузі використання сільськогосподарської техніки до програми дисципліни «Експлуатація машино-тракторного парку» було внесено низку компонентів й завдань:

1. Під час вивчення теми «Характеристика машино-тракторного парку. Розрахунок і обґрунтування експлуатаційних показників тракторів» доцільно звернути увагу на загальнотехнічні якості машин (кількість робочих місць, освітленість, наявність опалення чи кондиціонування повітря, зручність робочого місця тощо). Саме ці якості машин забезпечують належні умови роботи оператора, зменшують його втомлюваність, що сприяє підвищенню продуктивності праці в цілому.

2. У темі «Кінематика та продуктивність агрегатів» необхідно розглянути поняття баланс робочої зміни; виокремити компоненти, пов'язані з фізіологічним станом працівника, обґрунтувати їх значний вплив на продуктивність роботи техніки; розглянути шляхи оптимізації витрат часу на задоволення фізіологічних потреб працівника; розглянути поняття ергономічності робочого місця та впливу ергономіки на людину.

3. Змістовий модуль «Правила та технології виконання робіт» складається з тем, що стосуються окремих технологічних операцій (основний, передпосівний обробіток ґрунту, внесення добрив, посів та ін.). Тому в кожній темі необхідно виділити окремі питання, пов'язані з дотриманням безпеки життєдіяльності та охорони праці.

4. Тема «Вступ до системи точного землеробства» має розкрити основні поняття та терміни, що характеризують цю систему. Під час вивчення елементів цієї системи (пристроїв для отримання та обробки інформації) варто розглянути принцип роботи та правила роботи з електронним тахографом. Використання цього обладнання дозволяє регулювати режим роботи-відпочинку водіїв, що сприяє підтриманню їхнього належного фізіологічного стану, зниженню негативного ефекту перевтоми.

Технічна та педагогічна компетентності майбутнього викладача професійного навчання вдосконалюються в процесі проходження педагогічної практики у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Вона дозволяє синтезувати теоретичні знання і практичний досвід.

Основною метою педагогічної практики є закріплення і поглиблення знань, отриманих студентами під час навчання, набуття необхідних умінь і навичок практичної роботи з майбутньої спеціальності. Педагогічна практика виконує адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну та діагностичну функції. Для успішного проходження педагогічної практики необхідно чітко сформулювати завдання для студентів, окреслити коло повноважень кожного з учасників певного виду роботи, визначити критерії оцінювання результатів практики. У відповідності до цього програмний матеріал педагогічної практики згрупований нами за рубриками: загальні положення, мета та завдання практики, зміст практики, звітність про практику, оцінювання результатів практики.

З метою набуття студентами вмінь та навичок здоров'язбереження в реальній професійній діяльності до програми педагогічної практики було внесено низку компонентів й завдань здоров'язберезувального спрямування:

1. Під час проходження практики студенти зобов'язані:

– вивчати і суворо дотримуватися правил охорони праці й техніки безпеки, виробничої, навчальної гігієни та санітарії, правил внутрішнього розпорядку закладу – бази практики, пропагувати здоровий спосіб життя серед учнів навчальних закладів;

– підтримувати здоровий соціально-психологічний клімат у студентському та інженерно-педагогічному колективах, ґрунтуючись на принципах взаємоповаги, толерантності та демократизму.

2. Позаурочна виховна робота студентів на період практики передбачає:

– розвиток культури здоров'я педагогів, зокрема й культури професійного здоров'я, формування стійкої мотивації до ведення здорового способу життя;

– присутність на батьківських зборах та участь у них разом з майстром, упровадження технологій валеологічного просвітництва батьків, що охоплюють інформування за допомогою різних

засобів, нетрадиційні, зокрема інтерактивні форми роботи з батьками, майстер-класи, тренінги тощо [9, с. 362].

3. Виконання індивідуального завдання здоров'язбережувального спрямування, що передбачає: на основі вивчення стану дотримання учнями правил охорони праці й техніки безпеки, виробничої, навчальної гігієни та санітарії, правил внутрішнього розпорядку закладу – бази практики розробити рекомендації щодо усунення можливих недоліків; визначити загальний стан фізичного та психологічного здоров'я учнів групи ПТНЗ [10, с. 75]; організувати виховний захід здоров'язбережувального спрямування, розробити інструкційні картки до уроків з рекомендаціями щодо дотримання правил техніки безпеки та вимог виробничої санітарії.

4. У розробленні планів-конспектів виховних заходів передбачено наявність здоров'язбережувального компонента.

5. Під час розроблення планів-конспектів уроків із виробничого навчання обов'язково додавати інструкційні картки з рекомендаціями щодо дотримання правил техніки безпеки та вимог виробничої санітарії.

Оцінювання результатів практики передбачає такий складник, як проведення виховного заходу здоров'язбережувального спрямування та впровадження здоров'язбережувального компонента в освітній процес навчального закладу.

**Висновки.** Отже, окреслений методичний підхід до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки «Ремонт машин», «Експлуатація машино-тракторного парку», проведення педагогічної практики має вагоме значення для реалізації ідей здоров'язбереження під час формування практичних умінь майбутніх викладачів професійного навчання. Крім того активне просування ідей здоров'язбереження у виробництво дозволить зменшити рівень професійної захворюваності, виробничого травматизму та суттєво підвищити культуру виробництва в агропромисловій галузі. Такий підхід, у свою чергу, дозволить вітчизняним виробникам сільськогосподарської продукції бути більш конкурентоспроможними як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках.

Значний потенціал реалізації ідей здоров'язбереження підтверджує необхідність подальшого вивчення та розроблення методики їх застосування в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів професійного навчання.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 7 (109). – С. 56–61.
2. Усатова І. А. Соціально-історичні аспекти організації здоров'язбережувальних технологій в системі освіти / І. А. Усатова // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 219–221.
3. Свистун В. І. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / В. І. Свистун, Т. Ф. Мельничук // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 53–60.
4. Купчик М. П. Основи охорони праці / М. П. Купчик, М. П. Гандзюк. – Київ : Основа, 2000. – С. 29–38.
5. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія / П. Г. Лузан. – К. : Міленіум, 2015. – 330 с.
6. Брусенцева О. А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Брусенцева // Теорія і методика управління освітою : електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://tme.uo.edu.ua/>.
7. Шапран О. І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / О. І. Шапран, І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина. – Переяслав-Хмельницький : Карпук С. В., 2008. – 285 с.
8. Самусь Т. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : методичні рекомендації / Т. В. Самусь. – Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2015. – 62 с.
9. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Валентина Іванівна Бобрицька. – К., 2006. – 462 с.

10. Даниленко Г. М. Формування здоров'язберігаючої поведінки серед учнів професійно-технічних навчальних закладів / Г. М. Даниленко, Л. І. Пономарьова, І. В. Межибецька, І. А. Клігіна, О. Ю. Куракса // Освіта і здоров'я : екологія дитинства : матеріали VI Всеукр. наук.-метод. конф. – Євпаторія, 2011. – С. 234.

**Татьяна Владимировна Самусь,**  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель  
кафедры профессионального  
образования и технологий  
сельскохозяйственного производства  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: tatjana12samv@gmail.com

**Юрий Васильевич Апёнкин,**  
ассистент кафедры профессионального  
образования и технологий  
сельскохозяйственного производства  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: apjonkinjurijj@rambler.ru

#### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье рассмотрена проблема подготовки преподавателей профессионального обучения к профессиональной в целом и к здоровьесберегающей деятельности как одной из ее аспектов в условиях современного образования и производства. Доказано, что реализация идей здоровьесбережения при формировании практических умений будущих специалистов позволит им быстро адаптироваться к условиям труда и избежать профессиональных заболеваний. Авторами проведен анализ программы подготовки будущего преподавателя профессионального обучения. Выделены дисциплины цикла профессиональной и практической подготовки, в которых заложены возможности реализации идей здоровьесбережения. Дополнено и расширено здоровьесберегающим компонентом содержание дисциплин «Ремонт машин», «Эксплуатация машинно-тракторного парка» и педагогической практики.*

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, преподаватель профессионального обучения, профессиональная подготовка, ремонт машин, эксплуатация машинно-тракторного парка, педагогическая практика.

**Tetyana Samus',**  
Pedagogical sciences candidate,  
senior teacher of professional education and  
agricultural production technologies chair of  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
national pedagogical university,  
e-mail: tatjana12samv@gmail.com

**Yuriy Apyonkin,**  
assistant of professional education and  
agricultural production technologies chair of  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
national pedagogical university,  
e-mail: apjonkinjurijj@rambler.ru

#### **REALISING HEALTH SAVING IDEAS WHILE FORMING INTENDING VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS PRACTICAL SKILLS**

*Introduction.* Intending vocational training teachers should adhere to the ideas of cultivating universal

human values, saving and strengthening health, healthy lifestyles; to search for new mechanisms and forms of students' healthcare and to implement health saving technologies while training professional skilled workers.

**Purpose.** The purpose of our article is defining the implementation of health saving ideas in forming intending vocational training teachers practical skills.

**Methods** of analysis, synthesis, comparison and generalizing are used in the article.

**Results.** Professional diseases and work injuries cause not only social but also economic losses; therefore, identifying the causes of their emergence and preventing, is relevant not only in modern production process, but also in the field of training future specialists. Ensuring the proper level of their qualifications is one of the tasks of the professional education.

Professional training teachers should form future professionals' competence, which will allow them to adapt quickly to working conditions and to avoid professional diseases. That is why the study of the methodological and pedagogical health problems in vocational education is aimed at analyzing health saving technologies as innovations in the vocational education.

**Originality.** Having analyzed the training program for the intending vocational training teachers, we have defined the disciplines of the professional and practical training cycle «Lorries repairing» and «Lorries park operating», which provide opportunities for implementing health saving ideas.

**Conclusion.** The suggested methodological approach to mastering these disciplines, conducting pedagogical practice is of great importance for implementing health saving ideas while forming the practical skills of intending vocational training teachers.

**Key words:** health saving, health saving technologies, professional education teacher, professional training, lorries repairing, lorries park operating, pedagogical practice.

#### References

1. Hryshchenko I. M. Osvita ta profesiyna pidhotovka fakhivtsiv u svitli yevrointehratsiynykh protsesiv / I. M. Hryshchenko // Aktual'ni problemy ekonomiky. – 2010. – № 7 (109). – S. 56–61.
2. Usatova I. A. Sotsial'no-istorychni aspekty orhanizatsiyi zdorovyazberezhuval'nykh tekhnolohiy v systemi osvity / I. A. Usatova // Naukovi zapysky. – Seriya: Pedahohichni nauky. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. – Vyp. 135. – S. 219–221.
3. Svystun V. I. Hotovnist' do profesiynoyi diyal'nosti pedahoha ahrarnoho VNZ / V. I. Svystun, T. F. Mel'nychuk // Visnyk L'vivs'koho un-tu. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2009. – Vyp. 25. – CH. 3. – S. 53–60.
4. Kupchyk M.P. Osnovy okhorony pratsi / M.P. Kupchyk, M.P. Handzyuk. – Kyiv: Osnova, 2000. – s.29-38.
5. Luzan P. H. Naukovi osnovy orhanizatsiyi pedahohichnoho protsesu v ahrarnomu vyshchomu navchal'nomu zakladi: monohrafiya / P. H. Luzan. – K.: Milenium, 2015. – 330 s.
6. Brusyentseva O. A. Vprovadzhennya innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohiy yak skladova rozvytku vyshchoyi osvity v suchasnykh umovakh [Elektronnyy resurs] / O. A. Brusyentseva // Teoriya i metodyka upravlinnya osvitoju: elektronne naukovе fakhove vydannya. – 2010. – № 4. – Rezhym dostupu: <http://tme.uuo.edu.ua/>.
7. Shapran O. I. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: teoriya ta praktyka vykorystannya u vyshchiiy shkoli: monohrafiya / O. I. Shapran, I. I. Dobroskok, V. P. Kotsur, S. O. Nikitchyna. – Pereyaslav-Khmel'nyts'ky: Karpuk S. V., 2008. – 285 s.
8. Samus' T. V. Formuvannya zdorovyazberezhuval'noyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv-pedahohiv: metodychni rekomendatsiyi / T. V. Samus'. – Hlukhiv: Hlukhivs'ky natsional'ny pedahohichny universytet imeni Oleksandra Dovzhenka, 2015. – 62 s.
9. Bobryts'ka V. I. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya u maybutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennya pryrodnychykh nauk: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Valentyna Ivanivna Bobryts'ka. – K., 2006. – 462 s.
10. Danylenko H. M. Formuvannya zdorovyazberihayuchoyi povedinky sered uchniv profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv / H. M. Danylenko, L. I. Ponomaryova, I. V. Mezhybets'ka, I. A. Klyhina, O. Yu. Kuraksa // Osvita i zdorovya: ekolohiya dytynstva: materialy VI Vseukr. nauk.-metod. konf. – Yevpatoriya, 2011. – S. 234.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 378.147

**Ірина Євгенівна Галушчак,**

кандидат економічних наук,  
доцент кафедри обліку і аудиту  
Державного вищого навчального закладу  
«Прикарпатський національний  
університет ім. В. Стефаника,  
iryna.galushchak@gmail.com

### **ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті проаналізовано необхідність і способи формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. З'ясовано, що ефективність навчальної діяльності студентів залежить передусім від рівня мотивації. Професійна мотивація є фактором конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Автором проведено анкетування, що дозволило виявити рівень професійної мотивації майбутніх економістів та зацікавленості їх у вивченні правових дисциплін.*

*Ключові слова: мотивація, види мотивації, професійна мотивація, правові дисципліни, підготовка фахівців.*

**Постановка проблеми.** Як відомо, професійна мотивація є рушійною силою якісного навчання та основою формування висококваліфікованого фахівця у ВНЗ. Професійну мотивацію необхідно формувати в процесі вивчення не тільки спеціальних, але і професійних та практичних дисциплін.

Сучасний ринок праці вимагає нової концепції професійної підготовки фахівців, що ґрунтується на його тісній взаємодії з ринком освіти. Соціально орієнтований спосіб ведення виробництва і бізнесу вимагає якісно нового рівня професійної мотивації. Сьогодні відповідальність за результати своєї праці, уміння самостійно здобувати необхідні знання і творчо застосовувати їх на практиці є ключовими умовами професійного і кар'єрного зростання молоді людини. Вища професійна освіта є фундаментальною складовою цілісної системи безперервної професійної освіти в сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Формування професійної мотивації студента є важливим фактором його конкурентності.

Модернізація системи освіти України, її адаптація до Болонського процесу, глибока суспільна криза, розширення приватного сектору виробництва, тенденції глобалізації та умови ведення бізнесу висувають нові вимоги і критерії до професійної підготовки студентів. Сьогодні недостатньо досліджено можливості й шляхи взаємопроникнення і взаємотрансформації процесів формування професійної мотивації студентів та працевлаштування. Для реалізації діалогу ринку освіти і ринку праці важливо розуміти, що успішність працевлаштування випускників ВНЗ визначається ефективністю організації навчально-виховного процесу, його спрямованістю на практичні технології ринку праці, якістю знань студентів, їхнім особистісно-професійним потенціалом, здатним до реалізації в умовах жорсткої конкуренції. Результативність цього визначається розвитком професійної мотивації та професійним самовизначенням студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мотивації й мотивів у навчальній діяльності – одна зі стрижневих у психології та педагогіці. Логічно, що ця проблема віддавна є об'єктом значного загалу досліджень учених, серед яких, зокрема, монографії вітчизняних авторів: В. Асеева, І. Васильєва, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтьєва, П. Симонова, П. Якобсона та зарубіжних науковців: Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, А. Маслоу.

Над цією проблемою працювали відомі вчені А. Осборн, У. Дж. Гордон, П. Гальперін, Г. Буш, А. Коваленко, Ж. Піаже, Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, К. Роджерс, А. Новіков. Проблеми мотивації присвячені праці Х. Хекхаузена, Г. Мюрея, Н. Аха, Д. Брауна, Ф. Хоппе, Г. Орлота, А. Бандури, Г. Айзенка, С. Занюка, А. Реана, В. Асеева, К. Левіна, В. Століна та інших.

У сучасних дослідженнях висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчальної діяльності у ВНЗ (Г. Мухіна, А. Мечніков, С. Бобровицька), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (Н. Бордовська, А. Реан, П. Якобсон), виділені умови, що сприяють

формуванню в студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. Волков, С. Занюк). Виявленням мотивації студентів вищих навчальних закладів займалися вчені, серед яких: Л. Буйновська, Б. Дадонова, Т. Дубовицька, Ю. Євсєнко, М. Ліпкин, В. Лутаєв, А. Реан, Е. Савонько, Н. Симонова, Н. Яковлева та ін. Аналіз численних публікацій наведених авторів свідчить про актуальність дослідження професійної мотивації.

**Формування мети статті.** Стаття присвячена проблемі вивчення структури професійної мотивації студентів економічних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення правових дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** У практиці вищої освіти формуванню та розвитку мотивації приділено багато уваги. Саме професійна мотивація специфічно впливає на активізацію навчання.

Мотивація професійної діяльності визначається відповідною спрямованістю, що має певну мету, професійними установками людини. Стійкі системи відносин у професійній діяльності утворюють професійний менталітет і визначають професійні позиції [1]. Однією із найважливіших умов підвищення якості підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ є формування їхньої професійної мотивації, оскільки вона активно впливає на результативність навчальної роботи студентів.

Ефективність навчальної діяльності студентів залежить передусім від рівня мотивації. Цілеспрямований розвиток мотивів пізнавальної діяльності пов'язаний із задоволенням домінуючих потреб студента. Одна з таких потреб – пізнавальна. У процесі її задоволення формуються стійкі пізнавальні інтереси і професійні схильності, що визначають позитивне ставлення до навчання. При цьому цікавою стає можливість розширити і збагатити свої знання, проникнути в сутність досліджуваних явищ, встановити причиново-наслідкові зв'язки. Мотив не є потребою, але безпосередньо пов'язаний із нею. Мотивація, потреби спонукають суб'єкта до професійної діяльності, наявність тісного зв'язку між здійснюваною системою професійного впливу і усвідомленням його мотивів є складовою потребо-мотиваційного компонента, без якого неможлива якісна підготовка фахівців [2].

Термін «мотивація» – це широке поняття, що має різне трактування. Мотив походить від старофранцузького «*motivus*» – «спонукання до дії». У першому випадку її розглядають як сукупність факторів, що підтримують та направляють поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен). У другому випадку її розглядають як сукупність мотивів (К. К. Платонов), у третьому – як пробудження, що викликає активність організму та визначає його направленість, тобто як комплекс факторів, що направляють та спонукають поведінку людини (П. М. Якобсон). Крім того мотивацію розглядають як процес регуляції конкретної діяльності людини (М. Ш. Магомед-Емінов).

У сучасних дослідженнях стверджено, що мотивація охоплює всі види спонукань, а саме: потреби, інтереси, мотиви, цілі, схильності, налаштування тощо, тобто мотивація – це опосередкована процесом її віддзеркалення суб'єктивна детермінація поведінки людини.

За визначенням Н. Лисовець, мотивацію утворюють дві групи явищ:

- сукупність мотивів або чинників як індивідуальна система мотивів;
- динамічна освіта, процес, механізм, тобто система дій з активізації мотивів певної людини [3].

Традиційно мотивацію поділяють на зовнішню й внутрішню (В. Асєєв, Л. Божович, А. Маркова, Дж. Олпорт та ін.), маючи на увазі джерело спонукання. Вона визначає співвідношення динамічної та змістової сторін діяльності й поведінки. Продуктивність діяльності визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, ступенем активності й напруженості мотивів, що в цілому становить своєрідність мотивації особистості студента.

Спираючись на контекстний підхід [4] до навчального процесу, можна стверджувати, що зміст професійної підготовки тісно пов'язаний із мотивацією як однією із найважливіших сторін пізнавальної функції психіки людини: у процесі професійної підготовки за певних психолого-педагогічних умов спочатку породжується пізнавальна мотивація, яка потім трансформується у професійну. Цей процес проходить два етапи [5]: на першому етапі відбувається оволодіння фундаментальними та загальнопрофесійними знаннями, а надалі під час вирішення тих чи інших виробничих завдань і проблем завдяки відтворенню й осмисленню відбувається процес інтеграції професійних знань, який сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутнього фахівця. Професійна мотивація як один із найважливіших компонентів пізнавальної функції є вихідною засадою змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Професійна мотивація — це сукупність чинників і процесів, що, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності [6].

Професійна мотивація є внутрішнім фактором розвитку професіоналізму та особистості. При цьому під мотивом професійної діяльності розуміють усвідомлення актуальних потреб особистості (отримання вищої освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу, професійного розвитку).

Як зазначають Ю. Нікітін та І. Нікітіна, С. Єрохін, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (уможливорює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [7].

Можна виділити чотири основні групи мотивів обов'язку: а) відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог; б) прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; в) новаторство у праці та організації; г) загально-альтруїстичні прагнення.

Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у разі недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу в студента необхідних знань, умінь і навичок. Таку думку, близьку до нашого розуміння, знаходимо у Р. Рибнікова. Він зауважує про те, що готовність до професійної діяльності – це рівень саморозвитку фахівця, за якого той володіє фаховими знаннями й уміннями, необхідними для виконання професійної діяльності, та є вмотивованим до неї через її емоційну привабливість й усвідомлення її особистісної та суспільної значущості [8].

Мотивом самореалізації є не суперечність, а узгодженість між внутрішньою сутністю людини та рішеннями, які вона приймає. На зв'язку між мотивацією та властивостями особистості наголошував С. Ільїн. Він відстоював думку про те, що властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації, закріплюючись, стають властивостями особистості [9].

Мотивація також відіграє велику роль у прагненні досягнення успіху (Ф. Хоппе). «Мотив досягнення» (Д. Мак Клеелланд) розглядається як стійке виявлення потреби індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату. У цьому вона завдячує власній Я-концепції.

На сьогоднішній день мотиваційна царина студента, на думку фахівців, найменш піддатлива до управління нею. Тут є суб'єктивні та об'єктивні причини. Складність вивчення мотивації і тим більше її формування пояснюється перш за все тим, що на студента діє водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають у суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості та як компонент діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає в процесі підготовки майбутніх фахівців максимально враховувати індивідуальні особливості студента. Серед особистісних рис, якими повинен володіти випускник ВНЗ, незалежно від фаху, вчені називають: відповідальність перед справою та людьми, добропорядність, соціопривабливість, єдність слова та справи (О. Мельничук, А. Яковлева); фізичне, психічне та моральне здоров'я, освіченість, загальнокультурну грамотність (Г. Скок); креативність, контактність, самоконтроль (Е. Зеєр) [10]. У центрі освітнього процесу має бути студент, його мотиви, цілі, особистісні якості, психологічний склад, тобто студент як особистість. Виходячи з інтересів майбутнього вихователя, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття та формує, спрямовує і корегує весь освітній процес з метою розвитку особистості студента, сприяє поглибленню ціннісного контексту професії, формуючи у студентів чіткі мотиваційні потреби в її здобутті.

Сьогодні суттєво змінюється завдання вищої школи щодо професійної підготовки економістів. Це пов'язано з перебудовою традиційної системи навчання, впровадження нових технологій навчання. Головним завданням вищої економічної освіти є постійна адаптація її змісту до потреб суспільства. Разом з тим для успішної самоактуалізації та самореалізації майбутнього висококваліфікованого фахівця поряд із професійними якостями надзвичайно важливим є формування правової компетентності.

Якщо студент сам вибирав вищий навчальний заклад, розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, то це впливає на те, як складається його навчання. Проведене анкетування серед студентів економічних спеціальностей повністю підтверджує це твердження. Варто також пам'ятати, що під час навчання у ВНЗ неодноразово відбувається корекція професійної мотивації студентів. Для педагогічного управління цим процесом необхідно активізувати професійне самовизначення студентів.

Досвід сучасних педагогів показує, що професійна мотивація студентів активно формується на 3–4 курсах навчання, коли поглиблено вивчаються професійнозорієнтовані дисципліни та здійснюється практика.

Університетська освіта майбутнього фахівця – основний етап його професійної підготовки. З огляду ж на своєрідність професіограми саме фахівця економіки винятково важливим є формувальний вплив навчально-виховного середовища сучасного університету на позитивну динаміку процесу розвитку правокомпетентної особистості студента.

Для студентів економічного факультету ВНЗ було розроблено анкету, що дозволила виявити рівень мотивації навчання студентів та зацікавленість у вивченні правових дисциплін. Анкетування здійснювалося на третьому курсі. Результати анкетування подано в таблиці 1.

Таблиця 1

## Результати анкетування професійної мотивації

№	Запитання анкети	Показник відповіді, %
1	Чи вважаєте Ви свою спеціальність престижною? а) так; б) ні; в) важко відповісти.	62 23 15
2	Чи задоволені Ви своїм вибором? а) дуже задоволений; б) ще не вирішив; в) чекав зовсім іншого.	70 24 6
3	Чи бачите Ви своє майбутнє за обраною спеціальністю? а) так; б) ні.	72 28
4	Чи ознакомлені Ви з роботою за обраною спеціальністю? а) так; б) ні; в) частково.	42 10 48
5	Яких знань, умінь, на Ваш погляд, потребує Ваша професія? а) досконалі теоретичні знання спеціальних економічних предметів; б) теоретичні знання з суміжних предметів (іноземна мова, господарське право, цивільне право, економетрика, статистика); в) уміння застосовувати теоретичні знання для розв'язування практичних задач.	23 25 52
6	Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що вивчення права важливе для одержання освіти за Вашою спеціальністю? а) так; б) ні.	83 17
7	Чи хотіли б Ви отримати додаткові знання про правову освіченість прослухавши спецкурс. а) так; б) ні.	92 8

Запитання анкети були спрямовані на виявлення мотивів вступу майбутніх економістів на відповідні спеціальності, а також визначення інтересу до формування правової компетентності фахівців-економіки. Як засвідчив аналіз анкетування, питома частка студентів обирала професію за її престижем – 62 % опитаних; 23 % не вважають її престижною і 15 % не змогли визначитись.

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати про достатню професійну вмотивованість студентів економічних спеціальностей, а це позитивно впливає на мотивацію навчання загалом.

Даючи відповіді на запитання: «Чи задоволені Ви своїм вибором?», 70 % студентів відповіли,



що дуже задоволені; 24 % ще не вирішили і тільки 6 % чекали зовсім іншого.

З відповідей на третє запитання «Чи бачите Ви своє майбутнє за обраною спеціальністю?» з'ясувалось, що 72 % опитаних студентів погодилися з твердженням щодо подальшої роботи, пов'язаної за обраним фахом, і лише 28 % опитаних відповіли, що не бачать своє майбутнє за обраною спеціальністю.

На запитання «Чи ознайомлені Ви з роботою за обраною спеціальністю?» студенти відповіли: «так» (42 %), «ні» (10 %), «частково» (48 %).

Відповіді на запитання «Яких знань, умінь, на Ваш погляд, потребує Ваша професія?» дозволили констатувати, що найбільш важливими є вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних задач – 52 %, у той же час досконалі теоретичні знання спеціальних економічних предметів та теоретичні знання із фундаментальних дисциплін (іноземна мова, господарське право, цивільне право, економетрика, статистика) розподілено відповідно на 23 % і 25 %.

Втішними були відповіді на запитання «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що вивчення права важливе для одержання освіти за Вашою спеціальністю?». Більшість (83 %) студентів відповіли «так» і тільки 17 % – «ні».

Відповідаючи на запитання «Чи хотіли б Ви отримати додаткові знання про правову освіченість, прослухавши спецкурс?», студенти здебільшого (92 %) погодилися з необхідністю такого курсу і лише 8 % відповіли «ні».

Результати дослідження показали достатню професійну вмотивованість майбутніх економістів та необхідність у збільшенні практично-спрямованих спецкурсів, зокрема правових, з можливостями студентів обирати дисципліни за власними бажанням.

**Висновки.** Формування професійної мотивації майбутнього фахівця є важливим напрямом модернізації освіти. Освітня діяльність вищої школи повинна спрямовуватись на формування і збагачення мотивів творчої професійної діяльності майбутнього фахівця та інтеграцію їхньої теоретичної підготовки і практичної діяльності. Професійна мотивація постає як внутрішній фактор розвитку професіоналізму та особистості. Розвитку професійної мотивації і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, а також правових дисциплін.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі спрямовуватимемо на розроблення та запровадження спецкурсу «Формування правової компетентності майбутнього економіста» для студентів економічних спеціальностей.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Белозерцев Е. П. Педагогика профессионального образования : учебное пособие / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеева, А. Г. Пашков]. – М. : «Академия», 2004. – 368 с.
2. Моторная С. Е. Актуальные аспекты подготовки специалистов и магистров в условиях технического университета / С. Е. Моторная // Весник СевГТУ. – 1999. – № 22. – С. 50–57.
3. Лисовец Н. М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения [Електронний ресурс] / Н. М. Лисовец. – Режим доступу: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1991. – 207 с.
5. Васіна Л. С. Дидактичні умови інтеграції знань з математики та спеціальних дисциплін у підготовці майбутніх радіотехніків : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Людмила Степанівна Васіна. – Київ, 2006. – 270 с.
6. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу / Н. Г. Каньоса // Збірник наукових праць. – Випуск № 11.
7. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Юридична наука. – 2011. – № 1. – С. 20–28.
8. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно-орієнтованої управлінської діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Р. Рибніков. – Луганськ, 2011. – 20 с.
9. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Издательство «Питер», 2009. – 448 с.
10. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогика – 2002. – № 9. – С. 22–27.

**Ирина Евгеньевна Галушчак,**  
кандидат экономических наук,  
доцент кафедры учета и аудита  
Государственного высшего учебного заведения  
«Прикарпатский национальный университет  
им. В. Стефаника,  
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН**

*В статье анализируется необходимость и способы формирования профессиональной мотивации студентов к успешной профессиональной деятельности. Установлено, что эффективность учебной деятельности студентов зависит прежде всего от уровня мотивации. Профессиональная мотивация является фактором конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Автором проведено анкетирование, которое позволило выявить уровень профессиональной мотивации будущих экономистов и заинтересованности их в изучении правовых дисциплин.*

*Ключевые слова: мотивация, виды мотивации, профессиональная мотивация, правовые дисциплины, подготовка специалистов.*

**Iryna Galushchak,**  
candidate of Economic Sciences,  
associate professor,  
State Higher Educational Establishment  
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»  
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

### **PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE ECONOMIES IN THE STUDY OF LEGAL DISCIPLINES**

**Introduction.** *The modern labor market requires a new concept of professional training, which is based on its close cooperation with the education market. Socially oriented way of doing production and business requires a new level of professional motivation. Professional motivation should be formed in the process of learning is not only special, but also professional and practical disciplines.*

**Purpose.** *The article is devoted to the problem of the students' (economic specialties) professional motivation's structure researching in the process of the legal disciplines studying.*

**Methods.** *The research method was a questionnaire survey of the economic specialties students*

**Results.** *The results showed adequate professional motivation of future economists and the need for more practically-oriented courses, including legal, with opportunities for students to choose subjects on their own.*

**Originality.** *The structure of professional motivation of future economists is analyzed. Has presented the results of a study on the prospects of formation of legal competence of a specialist economy as a basis for further personal and professional improvement.*

**Conclusion.** *The formation of professional motivation of the future specialist is an important direction of modernization of education. Professional motivation acts as an internal factor in the development of professionalism and personality. Further research in this direction is the development and implementation of the special training course «Forming of the Legal Competence Future Economists» for students of economic specialties.*

**Key words:** *the concept of «motivation», types of motivation, professional motivation, legal discipline, training of specialists.*

### **References**

1. Belozertsev E.P. Uchebnoe posobie/ [Belozertsev E.P., Honeeva A.D., Pashkov A.H.]. – М: «Akodemyya», 2004. – 368s.
2. Motornaya S.E. Aktual'nye aspekty podgotovky spetsyalystov y mahystrov v uslovyakh tekhnicheskoho unyversyteta / S.E. Motornaya // Vesnyk SeaHTU. – 1999. - #22. – S.50-57.
3. Lysovets, N.M. Professyonal'naya motyvatsyya studentov kak sposob aktyvatsyy obuchenyya [Электронны resurs] / N.M. Lysovets. – Rezhym dostupa : <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
4. Verbyts'kyu A.A. Aktyvnoe obuchenye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod: [metodycheskoe posobie] / A.A. Verbytskyu. – М.: Vyssh.shk., 1991. – 207s.

5. Vasina L.S. Dydaktychni umovy intehratsiyi znan' z matematyky ta spetsial'nykh dystsyplin u pidhotovtsi maybutnikh radiotekhniv: dys.. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand.. ped.. nauk: spets. 13.00.04/ Vasina Lyudmyla Stepanivna. – Kyiv, 2006. – 270s.
6. Kan'osa N.H. Osoblyvosti formuvannya profesiynoyi motyvatsiyi studentiv vyshchoho pedahohichnoho zakladu / N.H. Kan'osa // Zbirnyk naukovykh prats'. – Vypusk # 11.
7. Yerokhin S. A. Kontseptsiya profesiynoyi motyvatsiyi studentiv yak faktoru konkurentnosti na rynku pratsi / Yerokhin S.A., Nikitin Yu.V., Nikitina I.V. // Yurydychna nauka. – 2011. - #1. – s. 20-28.
8. Rybnikov S. R. Formuvannya hotovnosti maybutnikh ekolohiv do profesiyno-oriyentovanoi upravlins'koyi diyal'nosti: avtoref. dys.... kand. ped. nauk: 13.00.04 / S. R. Rybnikov. - Luhans'k, 2011 - 20 s., s.9
9. Yl'yn E. P. Psykholohyya tvorchestva, kreatyvnyosti, odarennosti / E. P. Yl'yn. – SPb. : Yzdatel stvo «Pyter», 2009, – 448 s.
10. Pyshchulyn V. H. Model' vypusknika unyversyteta / V. H. Pyshchulyn // Pedahohyka, 2002. – #9. – S. 22–27., s. 23.

Отримано редакцією 10.10.2017 р.

**УДК 378.095**

**Наталія Володимирівна Бхіндер,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
здобувач Національної академії  
Державної прикордонної служби  
імені Богдана Хмельницького,  
e-mail: berestetskanat@ukr.net

### **ФІЛОСОФСЬКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ**

*У статті розглянуто проблему аналізу філософсько-концептуальних основ становлення та розвитку професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, проаналізовано ведичні та буддистські системи, концепцію Пурушартхи, внесок Свами Вівекананда, Рабіндраната Тагора, Махатми Ганді, Нетаджі Субхаша Чандри Боса, Шрі Ауробінда, британських військових лідерів та визначних полководців незалежної Індії.*

*Ключові слова: професійна підготовка, ідеалізм, патріотизм, індивідуальний підхід, формальна освіта, духовні практики.*

**Постановка проблеми.** Суспільні, політичні та соціальні зміни, що відбуваються останніми роками, спричинили формування нового типу суспільства, яке характеризується загостренням безпекової ситуації та вимагає актуальних заходів щодо посилення управління безпекою в кожній країні. Відповідно, нове суспільство висуває й нові вимоги до професійної підготовки прикордонників, що, у свою чергу, потребує розроблення нових підходів і стратегій, що відповідають запитам сучасного суспільства. А це скеровує до вивчення зарубіжного досвіду у сфері підготовки фахівців прикордонного профілю. Вибір Республіки Індія як країни дослідження обумовлено схожістю загроз на кордонах на ті, що існують в Україні. Доцільність вивчення філософсько-концептуальних основ професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія зумовлено необхідністю вирішення суперечності між недостатньою науковою розробленістю окресленої наукової проблеми та потребами сучасної практики з метою творчої імплементації для підготовки персоналу Державної прикордонної служби України.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Окремі аспекти вдосконалення професійної підготовки прикордонників в Україні вивчали І. Блощинський, Л. Боровик, О. Войцехівський, А. Галімов, І. Грязнов, О. Діденко, Д. Іщенко, В. Мірошниченко, В. Полюк, В. Райко, О. Торічний та ін. Для вдосконалення процесу підготовки фахівців прикордонних відомств низку праць вітчизняних та зарубіжних учених (А. Афанасьєв, Г. Гладков, А. Каменєв, М. Нешадим, Дж. Елісон, К. Кізука, Б. Шеппард, У. Сміт, С. Ахмад, У. Романовс, Т. Галвін, Ч. Аллен, Р. Ховард, Дж. Сміт, Д. Кауфман, К. Кларк та ін.) присвячено аналізу досвіду в різних країнах світу. Теоретичні засади професійної підготовки військових у Республіці Індія вивчали Р. Шарма, Т. Раштрія, Н. Джаяпалан та ін, а особливості професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія досліджували Д. Сінгх,

Д. Чатерджі, Г. Сен, Б. Пама, А. Мухерджі та ін. Водночас простежується подібність загроз на українському та індійському кордонах. Це дозволяє нам зробити висновок, що детальне вивчення організації професійної підготовки прикордонників у відомчих навчальних закладах Республіки Індії потребує особливого аналізу. Здебільшого багато праць стосується практичного досвіду організації навчального процесу на різних рівнях підготовки прикордонників за кордоном, а питання комплексного дослідження теорії та практики підготовки фахівців прикордонних відомств залишаються поза увагою. Зважаючи на існування значних подібностей у системі охорони державного кордону в Республіці Індія, вважаємо за необхідне сконцентрувати увагу на розкритті пріоритетних концептуальних положень, на яких ґрунтується процес професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

**Мета статті** – проаналізувати філософсько-концептуальні основи професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія та вивчити результати педагогічної науки в Республіці Індія, що стосуються підготовки фахівців прикордонних відомств.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в стародавні часи в Індії освіта була частиною філософії, адже навчання вважали способом підготовки людини до життя. Тому не дивно, що освіті та тренуванню приділяли велику увагу. Це стосується і підготовки військових, які були важливою суспільною групою в країні, забезпечували безпечний та гармонійний розвиток усього суспільства. Аналіз наукових джерел свідчить [1-3] про те, що навчання є ключовим елементом багатьох індійських філософій, а сьогодні підготовка фахівців будь-якого профілю не обходиться без ідей основних філософських концепцій.

Веди, упанішади, пурани та епоси – джерела, з яких ми дізнаємося про давню індійську філософію та освіту. Веди репрезентують індійське суспільство і культуру та вказують на унікальність цивілізації, де всі люди рівні. Ведичний світогляд – оптимістичний і позитивний, пропагував безгрішне життя. Це не могло не відобразитися на навчанні. Студентам присвячували виняткову увагу, також вимагалось особливе ставлення до вчителів. У цей час популяризувалося навчання залежно від їхніх інтересів, здібностей, талантів [1]. Це вважається сучасним індивідуальним підходом до навчання. Крім того відомо про принципи суб'єкт-суб'єктного навчання, де учень і вчитель вели діалог на рівних.

Освіта під час ведичного періоду була джерелом світла, орієнтувалася на самореалізацію здібностей і забезпечувала свободу від матеріальних труднощів. Ведичні філософи вважали, що освіта робить життя змістовним, а знання повинні позбавляти людину від сумнівів, догм та темряви. Важливою умовою було покликання на орієнтацію підготовки окремого індивіда, а метою підготовки був усебічний розвиток того, хто навчався.

Серед методів навчання ведичного періоду можна назвати усний метод та метод, який базувався на роздумах. Навчальний процес проходив через три стадії: розуміння, медитацію, усвідомлення досвіду. Навчання відбувалося від простого до складного, за основу було взято формування професійних навичок, підготовка до професійної діяльності. Активно використовували і метод запитань та відповідей. Самонавчання вважалось дуже важливим, а дисципліна була невід'ємною умовою навчання [1].

Освітнім спадком ведичного періоду, елементи якого і зараз існують у системі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, вважають такі положення: прищеплення гордості за свою цивілізацію та культуру, велика роль дисципліни і стосунком між учителем і учнем, де викладач – професіонал й ідеал для того, хто навчається, формування необхідних професійних навичок для майбутньої професії [2], усний метод викладання, всебічний розвиток, рівні можливості для всіх учнів, естетичне виховання, виховання громадянина та патріота. Оскільки військовий – популярна професія під час ведичного періоду, а кожен громадянин повинен був уміти себе захищати, то не дивно, що військова справа була важливою дисципліною в ашрамах. На той час була розроблена методика викладання різних військових дисциплін: їзда на слоні та коні, використання різноманітних видів зброї тощо. Крім того в пізній ведичний період офіцери та ветерани армії відкривали приватні військові школи, де навчали всіх охочих воювати, а за це отримували плату від короля [3].

Буддистська система освіти передбачала відмову від ортодоксальних індуїстських положень та пропонувала розділити освіту для всіх. Уперше освіту інституціонували в Індії залежно від цілі навчання. Цілі такої освіти: отримати всебічні знання, соціальний розвиток, професійний розвиток, релігійний розвиток, розвиток характеру, яких досягали такими прийомами: слідування моральним

цінностям; наслідування гарної поведінки; досягнення нірвани; навчання неосвічених людей; забезпечення освіти мовою народу, якого вчать; простеження прогресу та розвитку суспільства та адаптація до цього; відхід від індивідуалістичного навчання.

Методами навчання були: вербальні, запитання-відповіді, дискусії, дебати, Agra shishya gpanali (на сьогодні відома як Ланкастерська система навчання, коли старші учні навчають молодших), мандрування та вивчення природи, книжний метод, проповіді, конференції. Мовою навчання була палі. Буддистські вчителі організували «семінари», щоб обговорити основні проблеми, практикували конференції, медитації, освітні поїздки [4].

Серед принципів буддистської філософії, що існують і досі, можна назвати такі: космополітичність, повний розвиток особистості, позитивізм та логічна систематизація ідей, етика, демократичність у відносинах з учителем для того, щоб дізнатися інформацію, формування хорошої поведінки, моральна дисципліна, розвиток позитивних рис характеру, орієнтація на практичний досвід, прагматичний підхід, аксіологічний підхід, вступне тестування для вступу, зменшення часу на навчання (інтенсивна підготовка для отримання професійних навичок (сільське господарство, економіка, право, політика, військова справа)). Освіта як соціальний інститут з'явилася саме під впливом буддизму. Водночас була започаткована спеціалізація підготовки та існували різні напрями підготовки. Кожен учитель викладав свою дисципліну. Військову справу вивчали на етапі вищої освіти. Єдиною умовою було – добровільний вибір цієї дисципліни [5].

Концепція Пурушартхи тісно пов'язана з ідеями ідеалізму, самовдосконалення, свободи від матеріального світу, справедливості та захисту. Навчання розвиває етичну, духовну, моральну та інтелектуальну складові людини будь-якого віку. Пурушартха заклала основи педагогіки дозвілля, естетичного виховання, підтримки народних традицій. Студенти вивчали прикладне мистецтво, поезію, подорожували до гарних місць, відвідували та організували різні свята. На сьогодні реалізуються такі ідеї пурушартхи, актуальні для підготовки військових, у тому числі прикордонників: заохочення вступати на державну службу чи в армію, формування патріотизму, духу самовідданості, командного духу. Активно поширювалися ідеї освіти для всіх та освіта заради миру на землі [1].

У подальшому концепції ідеалізму, натуралізму, ненасилля, взаєморозуміння та самозахисту були втілені у вченнях відомих індійських філософів Свами Вівекананди та Рабіндраната Тагора, що сприяли відродженню індійської національної ідеї та формуванню ідеалів. Так, С. Вівекананда вважав, що справжня «освіта допомагає стояти на власних ногах» [6, с. 104] і забезпечує всебічний розвиток людини. Відповідно до його вчення освіта – неперервний процес, який стосується таких аспектів життя: фізичного, матеріального, інтелектуального, емоційного, морального, духовного. Його відношення до модернізації суспільства – освіта для всього населення [7]. Сьогодні його філософія актуальна, бо освіта тісно пов'язана з формуванням загальнолюдських цінностей. Крім того, завдяки С. Вівекананді було впроваджено діяльнісний підхід в освітній процес, зокрема під час формування професійних навичок, а також почали застосувати його та креативні вправи під час формальної підготовки. Він активно підтримував самонавчання та закликав формувати внутрішню мотивацію. Більше того, філософ практикував сам і велику роль приділяв наставництву під час навчального процесу, підтримував індивідуальний підхід до навчання учнів [8].

Рабіндранат Тагор – відомий індійський письменник, філософ, гуманіст, педагог, нобелівський лауреат, який поширював ідеї гуманізму, ідеалізму, натуралізму, спіритуалізму, універсалізму та інтернаціоналізму [9]. Р. Тагор наголошував на важливості самореалізації учня, його інтелектуальному та фізичному розвитку, свободі та людяності. Також він наголошував, що навчання має здійснюватися рідною мовою, а кожен учень повинен усвідомлювати свою суспільну роль і обов'язки, виконувати закони держави. Велике значення приділяв естетичному вихованню учнів, що здобували будь-яку професію, та практичному досвіду вчителя [10]. Ці ідеї і зараз актуальні у військових навчальних закладах Республіки Індія, де більшість військових дисциплін викладають колишні військові, які мають досвід участі у військових операціях. Він вважав, що практичний досвід більш важливий, ніж методи, що він використовує. Підтримував ідеї гуманізму і демократизації суспільства, тому виступав проти загального призову до лав Збройних Сил і наголошував, що військові повинні бути добровольцями і слідувати внутрішній мотивації, а для виконання своїх обов'язків на належному рівні, бо державу потрібно захищати, їх потрібно підготувати належним чином, «дати їм обладунки» [11, с. 75]. Виступав за армію, що існує для захисту країни, а не для

нападу. Прикордонники виконують обов'язки захисту недоторканості кордонів. Всі повинні були бути відданими своїй професії, бути внутрішньо мотивовані.

Аналізуючи філософсько-концептуальні основи професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, неможливо не згадати британський вплив. У час Британської Індії були засновані Пенджабські прикордонні війська, що були розміщені на північно-західному кордоні. Так, серед ідеологів становлення першого формального прикордонного відомства в Республіці Індія були бригадний генерал Г. М. Лоуренс, генерал Ч. Дж. Напіер, підполковник Дж. О. Рус-Кеппел [12].

Г. М. Лоуренс відомий заснуванням шкіл для дітей військових (Lawtence Military Asylums), три з яких і досі діють у Республіці Індія і перетворилися на відомі навчальні заклади. Г. М. Лоуренс розробив систему військово-патріотичного виховання, фізичної підготовки та формування дисциплінованості для підлітків. Цікавим є той факт, що в цих школах навчалися і хлопці, і дівчата. Більшість з випускників теж ставала офіцерами Британської армії. Г. М. Лоуренс підтримував думку, що командир має тренувати своїх солдат, і саме він запровадив поширення методичних матеріалів для військових командирів, де були описані основні спеціальні навички, які потрібно було відпрацювати з солдатами [13]. Також бригадний генерал Г. М. Лоуренс відомий тим, що запровадив військову форму кольору хакі. Після себе цей відомий військовий залишив багато спогадів, де описано бої в прикордонних районах. Ці твори і сьогодні вивчають курсанти у вищих військових навчальних закладах під час занять з курсу «Військова історія Індії».

Під командуванням Ч. Дж. Напіера відбулося кілька воєнних кампаній. Незважаючи на те, що він керував кампанією завоювання провінції Сіндх, він був проти каральних операцій проти місцевого населення, які практикували британські командири. Будучи не тільки військовим, але й філософом з ліберальними поглядами, він виступав за налагодження співпраці з місцевим населенням та наголошував на важливості благородства солдата. Після повернення на батьківщину він опублікував кілька філософських праць, де аналізував поведінку британських солдат в Індії і зазначав роль високоморальних якостей військових. Крім того, він зауважував, що не повинно бути зверхності, зарозумілості, вважав, що потрібно вчити мову місцевого населення, спілкуватися з індійськими військовими демократично, впроваджувати в службу активно-позитивні відносини між солдатами та командиром. Крім того, він був активним прихильником просування індійських військових на високі офіцерські посади. Метою такої гуманістичної концепції створення позитивного клімату у військовому колективі було забезпечення успіху воєнної кампанії. Він наполягав на якісній підготовці солдат, але зазначав, що війни потрібно уникати, якщо ж вона виникла, то потрібно всіма силами зменшувати труднощі для солдат, щоб вони могли успішно виконати свої обов'язки і насолодитися славою [14].

Дж. О. Рус-Кеппел відомий внеском у розвиток військової освіти, а саме він виступав за гуманітарну підготовку солдат наряду з військово-спеціальною підготовкою. Так, він є автором кількох посібників для військових – з мови пушту та військової історії [15]. Дж. О. Рус-Кеппел став засновником коледжу Ісламія в провінції Пешавар (зараз Пакистан), метою якого було «створити нових лідерів» [16, с. 59], вивчення гуманітарних дисциплін, сучасних наук та ін. Варто зазначити, що в коледжі був створений військовий факультет для підготовки офіцерів Британської Індійської армії. Дж. О. Рус-Кеппел вважав, що без знання місцевої мови неможливо створити позитивні умови для становлення військового фахівця, зокрема в прикордонних районах, де мовно-релігійні питання були особливо чутливими. Він наголошував на гармонійному розвитку офіцера, громадянському вихованні та комунікативній складовій військової компетентності.

На початку двадцятого століття спостерігається піднесення індійського національного руху. Його ідеологами стали Махатма Ганді, Субхаш Чандра Бос, Шрі Ауробіндо, внесок яких у розвиток індійської формальної освіти значний.

Махатма Ганді – індійський державний і політичний діяч, ідеолог, філософ, керівник національно-визвольного руху, педагог. Пропагував діяльнісне навчання, сформулював схему базової освіти, поширював філософію правди та ненасилля, гуманізму, самодисципліни, ідеалізму, натуралізму, демократії, громадянського виховання. М. Ганді вважав, що освіта повинна забезпечувати всебічний розвиток найкращих рис учня, розумових і духовних [17]. Крім того, серед філософських ідей М. Ганді варто зазначити благородство праці, ідеал учителя, використання рідної мови для навчання, естетичне виховання, організацію дозвілля учнів та позааудиторне навчання.

Незважаючи на те, що М. Ганді підтримував теорію ненасилля, він вважав, що професія військового необхідна. Важливими положеннями, адаптованими в сучасній професійній підготовці

військових, у тому числі прикордонників, були: мотивація, добровільний вибір військової служби, дисципліна, інтенсивне формування професійних навичок, організація дозвілля, посилена фізична підготовка, уроки самозахисту, моральний розвиток, навчання в умовах, наближених до реальних [18]. М. Ганді вважав, що «якщо солдат має переконання та вірить у те, за що воює, то він непереможний» [19, с. 134] Крім того, М. Ганді запропонував організувати базову військову підготовку для медичного персоналу військових підрозділів [20] (до цього військові проходили медичну підготовку). Важливою проблемою індійської освіти М. Ганді вважав те, що в країні не готують лідерів, що було актуальним і для військових колективів. Тому для незалежної Індії це була вкрай серйозна проблема. Важливою концепцією М. Ганді був зв'язок освіти з вимогами суспільства та адаптація програм підготовки до наявних умов.

Шрі Ауробіндо – індійський філософ, поет, революціонер, організатор національно-визвольного руху Індії, йогін і гуру. Шрі Ауробіндо вважав, що в кожній людині є щось божественне, а божественне можна отримати за допомогою духовної дисципліни – йоги. Важливе значення приділяв самоконтролю, якого можна досягти, практикуючи йогу. У Шрі Ауробіндо розум – інструмент для отримання знань та правди. Розвинув концепцію інтегральної освіти. На його думку, справжня освіта – поєднання духовного, раціонального, психічного, життєвого та фізичного компонентів. Інтегральна освіта – освіта, що здобувається легко, ефективно, без напруження, природно [1]. Мета такої освіти – творення людини. Вона готує того, хто навчається, до праці, бути громадянином країни та особистістю. Шрі Ауробіндо запровадив використання в навчальних закладах чотирьох видів класів: клас тиші, клас співпраці, лекційний клас, клас для консультацій. Вони були призначені для чотирьох видів навчальної діяльності. Цілями навчання були: вдосконалення душі, реалізація внутрішнього «я», фізичний розвиток, моральність, колективізм під час здійснення діяльності, що є дуже важливим під час підготовки військових, ідеї інтернаціоналізму, а також формування людських цінностей. Усі дисципліни, на думку Шрі Ауробіндо, повинні були відповідати інтересам дитини, і він підтримував гнучкість навчального плану [1].

Також філософ зазначав, що особливу увагу необхідно звертати на професійну підготовку тих, хто навчається, і для цього потрібно використовувати діяльнісний підхід. Велике значення приділяв патріотичному вихованню, вважав, що знання повинні бути сучасними та з урахуванням наукового прогресу. Моральне виховання потрібно забезпечувати за допомогою читання книг з так званими «правильними» прикладами та сатсанзі (хорошій компанії) [5]. Важливою концепцією Шрі Ауробіндо було інтегроване навчання, оскільки він наголошував на важливості єдності всіх знань. І сьогодні під час професійної підготовки прикордонників використовують принцип інтегрованого навчання.

І М. Ганді, і Шрі Ауробіндо підтримували ідею гуманізму та ненасилля, але вони усвідомлювали, що для незалежної Індії необхідні безпекові органи. Ідеологом Індійської національної армії став Негаджі Субхаш Чандра Бос, який започаткував формальну військову освіту в Індії. Важливими досягненнями С. Ч. Боса у сфері військової підготовки вважають такі: повноцінна підготовка і чоловіків, і жінок, залучення ветеранів до підготовки майбутніх військових, військова підготовка медичних сестер, моральне виховання солдат [21]. Варто зауважити, що С. Ч. Бос був лінгвістом за освітою, тому важливу увагу приділяв гуманітарній складовій професійної підготовки військових. Так, саме він започаткував використання військових команд мовою хінді, яку використовують і сьогодні у військових формуваннях та правоохоронних органах Республіки Індія. Крім того, важливою умовою професійності армії він вважав позитивну атмосферу у військовому колективі та ввічливе спілкування. Він опублікував кілька наукових праць, де обґрунтував заборону використання грубої та вульгарної лексики військовими. Він як філософ лібералізму та гуманізму поважав працю і наголошував на благородстві людини, яка трудиться на благо держави. Військові, вважав він, виконують свій обов'язок і навіть жертвують своїм життям, тому потрібно забезпечити високий рівень їхньої професійної підготовки. С. Ч. Бос підтримував підготовку військових у спеціальних навчальних таборах [22] в умовах, максимально наближених до реальних.

Під час аналізу філософсько-концептуальних основ професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія варто згадати визначних полководців індійської армії та прикордонних військ, основоположників сучасної професійної підготовки військовослужбовців, у тому числі прикордонників, фельдмаршала Сема Хормусджі Фрамджі Манекшоу та генерал-майора Гагандіп Бакші.

Сем Хормусджі Фрамджі Манекшоу, відомий як Сем «Сміливий» – перший індійський

офіцер, який отримав звання фельдмаршала, проходив службу в Пенджабських прикордонних військах, Королівському шотландському дивізіоні на лінії розмежування Англії та Шотландії, а в незалежній Індії став начальником генерального штабу; був учасником п'яти воєн, у тому числі на кордоні з Пакистаном, командуючи 8-м полком гуркхів та 61-м кавалерійським полком.

Варто зауважити, що С. Манекшоу зробив значний внесок у розвиток військової освіти. Так, у 1950-х роках С. Манекшоу був директором Штабу військової підготовки Збройних Сил Республіки Індія. У цей час він переглянув усі програми підготовки військових, що були розроблені ще за часів Британської Індії, та під його керівництвом була здійснена робота щодо їх переробки та адаптації [23] до нових умов та тактики, затвердженої Воєнною доктриною Республіки Індія. У кінці своєї кар'єри він був начальником різних військових навчальних (Військове училище в Мхоу, Вищого піхотного училища тощо). С. Манекшоу вважав, що молоді потрібна мотивація для вступу на військову службу, потрібно виховувати лідерські якості, особливо в молодших командирів, формувати відповідальність за свої дії, звертати увагу на швидке прийняття рішень у складних бойових умовах [23]. Досвід фельдмаршала щодо участі у війнах у прикордонних районах став концепцією охорони індо-пакистанського кордону та створення Прикордонної служби Республіки Індія.

Гагандіп Бакші – командувач стрілецьким полком штату Джамма та Кашмір, учасник багатьох зіткнень на Лінії фактичного контролю з Пакистаном, керівник антитерористичних операцій у прикордонних районах. Г. Бакші відомий як військовий експерт з питань війни в прикордонних районах, психологічної та інформаційної воєн [24]. Він викладав у багатьох вищих військових навчальних закладах як у Республіці Індія, так і за кордоном, є автором багатьох наукових праць. Сьогодні він почесний професор кількох навчальних закладів, активний розробник концепції військово-патріотичного виховання, популяризації військової служби серед випускників цивільних навчальних закладів. З цієї метою він використовує інноваційні методи і навіть веде популярну телепередачу на індійському телебаченні [25]. Крім того Г. Бакші – дослідник міжкультурних та міжрелігійних збройних конфліктів [24].

**Висновки.** Аналіз філософсько-концептуальних основ професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія свідчить, що індійські прикордонні відомства розвивалися під впливом багатьох філософських концепцій. Так, початок військової освіти було закладено ще у ведичний період, коли були сформульовані основи професійної підготовки, а військові навички визнані важливими життєвими навичками. Космополітичність, ідеалізм, інтернаціоналізм, гуманізм буддистської філософської концепції отримали відображення в посиленні громадського виховання, формуванні патріотизму та моральних якостей військових. Концепція Пурушартхи, тісно пов'язана з ідеями ідеалізму, самовдосконалення, свободи від матеріального світу, справедливості та захисту, була спрямована на розкриття етичної, духовної, моральної та інтелектуальної складових людини кожної вікової групи незалежно від професії.

Використання концепцій ідеалізму, натуралізму, ненасилля, взаєморозуміння та самозахисту були пояснені у вченнях Свами Вівекананди та Рабіндраната Тагора. Відповідно до їхніх філософських ідей прикордонники («військові, які охороняють рубежі країни») виконують суспільний обов'язок. Значний внесок у розвиток професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія було зроблено британськими військовими, які створили перше прикордонне відомство з функціями забезпечення недоторканості кордону та розробили тактику ведення війни в прикордонних районах, а також створили перші методичні посібники для підготовки прикордонників.

На початку двадцятого століття спостерігається піднесення індійського національного руху. Його ідеологами стали Махатма Ганді, Субхаш Чандра Бос, Шрі Ауробіндо, які також зробили визначний внесок у розвиток індійської формальної освіти. У сфері професійної підготовки військових вони пропагували інтенсивну підготовку спеціальних навичок для виконання службових обов'язків та посилену фізичну підготовку. Значну увагу приділено гуманітарній підготовці.

Основоположниками сучасної професійної підготовки військовослужбовців, у тому числі прикордонників, були фельдмаршал Сем Хормусджі Фрамджі Манекшоу та генерал-майора Гагандіп Бакші, які самі брали участь у прикордонних війнах та були ініціаторами та розробниками концепції підготовки прикордонників для охорони індійсько-пакистанського кордону, що вважають одним із найбільш небезпечних кордонів у світі.

**Перспективи подальших розвідок із напрямку.** У подальшому плануємо дослідити теоретико-методологічні орієнтири професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.



**Список використаних джерел та літератури**

1. Sharma R. N. History of Education in India / R. N. Sharma, R. K. Sharma. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2004. – 347 p.
2. Rashtriya T. Vocational Educational. – New Delhi: Aph Publishing Corporation, 2008. – 423 p.
3. Early Aryans to Swaraj / Ed. by S. R. Bakshi, S. Gajrani, H. Signh. – New Delhi : Sarup & Sons, 2005. – 497 p.
4. Chaudhuri R. Buddhist Education in Ancient India. – Kolkata : Punthi Pustak, 2008. – 282 p.
5. Jayapalan N. History Of Education In India. - Atlantic Publishers and Distributors, 2005. – 173 p.
6. Prasad B. S. C. The Socio-Political Philosophy of Swami Vivekananda. – Delhi: Dissertation.com Publishers, 1999. – 278 p.
7. Bhuyan P. R. Swami Vivekananda: Messiah of Resurgent India. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2003. – 395 p.
8. Mohapatra K. Political Philosophy of Swami Vivekananda. – New Delhi: Northern Book Centre, 1996. – 147 p.
9. Tagore – At Home in the World / Ed. by S. Dasgupta, Ch. Guha. – New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd, 2013. – 328 p.
10. Majumdar A. K. B. Rabindranath Tagore: The Poet of India. – New Delhi: Indus Publishing Company, 1993. – 133 p.
11. Cortright D. Peace: A History of Movements and Ideas. – Cambridge University Press, 2008. – 375 p.
12. Moreman T. The Army in India and the Development of Frontier Warfare, 1849-1947. – Palgrave Macmillan, 1998. – 258 p.
13. Edwardes H. B. Life of Sir Henry Lawrence / H. B. Edwardes, H. Merivale. – London: Smith, Elder & Co, 1872. – 406 p. – Режим доступу: <https://panhwar.com/rarebooks/Life%20of%20Sir%20Henry%20Lawrence.pdf>
14. Napier Ch. J. The Life and Opinions of General Sir Charles James Napier / Ed. by W. Napier. – Charleston: BiblioBazaar, 2009. – 444 p.
15. Tripody Ch. Edge of Empire: The British Political Officer and Tribal Administration on the North-West Frontier 1877 – 1947. – London-New York: Routledge, 2011. – 252 p.
16. Baiza Y. Education in Afghanistan: Developments, Influences and Legacies Since 1901. – Routledge: Abington – Oxon, 2013. – 313 p.
17. Gupta S. S. Mahatma Gandhi: The Father of the Nation. – Gurgaon: Penguin India, 2010. – 148 p.
18. Yadav Y. Military Science and Mahatma Gandhi. – The Gandhi-King Community. – 13 October, 2013. – Режим доступу: <http://gandhiking.ning.com/profiles/blogs/military-science-and-mahatma-gandhi-1>
19. Gandhi M. The Essential Gandhi: An Anthology of His Writings on His Life, Work, and Ideas / Ed. by L. Fischer. – New York: Vintage Books, 2002. – 338.
20. Lelyveld J. Great Soul: Mahatma Gandhi and His Struggle with India. – New York: The Knopf Doubleday Publishing Group, 2012. – 448 p.
21. Gopalan A. Netaji Subhas Chandra Bose: Contributions of a Revolutionary to Indian Social Reforms and Indian Industrial Relations // Artha - Journal of Social Sciences. – No 15, 2. – 2016. – P. 69-85. doi.org/10.12724/ajss.37.4
22. Alagappan S. G. Netaji Bose and the Indian National Army: Freedom Movement in East Asia // The Hindu. – 14 August, 2015. – Режим доступу: <http://www.thehindu.com/news/national/tribute-to-netaji-bose-in-the-1947-independence-day-of-the-hindu/article7540562.ece>
23. Saksena A. Field Marshal Sam Manekshaw, The Proud Gorkha Who Fought Five Wars For India // Indiatimes. – 28 June, 2017. – Режим доступу: <https://www.indiatimes.com/news/india/field-marshal-sam-manekshaw-the-proud-gorkha-who-fought-five-wars-for-india-324757.html>
24. Bakshi G. D. Indian Military Revival. – Gurgaon: Lancer International, 1987. – 110 p.
25. Bakshi G. D. War in the 21st Century. – New Delhi-London: Spantech & Lancer, 1997. – 250 p.

**Наталія Владимировна Бхиндер,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
соискатель Национальной академии  
Государственной пограничной службы  
Украины имени Богдана Хмельницкого,  
e-mail: berestetskanat@ukr.net

### **ФИЛОСОФСКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОГРАНИЧНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНДИЯ**

*В статье рассмотрена проблема анализа философско-концептуальных принципов формирования и развития профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия, проанализированы ведические и буддистские системы, концепция Пурушартхи, вклад Свами Вивекананда, Рабиндраната Тагора, Махатмы Ганди, Немаджи Субхаша Чандры Боса, Шри Ауробинда, британских военных лидеров и известных полководцев независимой Индии.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, идеализм, патриотизм, индивидуальный подход, формальное образование, духовные практики.*

**Nataliya Bhinder,**  
pedagogical sciences candidate, associate professor  
doctoral candidate of the National Academy  
of the State Border Guard Service of Ukraine named  
after Bohdan Khmenlytskyi,  
e-mail: berestetskanat@ukr.net

### **PHILOSOPHICAL AND CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA**

**Introduction.** *The article focuses on the analysis of philosophical and conceptual principles of professional training of border guards in the Republic of India.*

**Purpose.** *The author outlines the following purpose of the article – to analyze philosophical and conceptual principles of professional training of border guards in the Republic of India and study the results of Indian pedagogical science in the sphere of training of experts of border agencies.*

**Methods.** *During investigation the author used a wide range of different methods. The most distinguishing are the following: archival research, content analysis, generalization of scientific material, deductive method of analysis. Living in the Republic of India for a while the author used non-participant observation method.*

**Results.** *The article proves that many various philosophical concepts influenced the process of professional training of border guards. Among them are the following: Vedic system, Buddhism, philosophy of Purushartha, the studies of Swami Vivekananda, Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi, Netaji Subhash Chandra Bose, Sri Aurobindo. Also it is necessary to mention British impact upon the system of professional training of border guards in the Republic of India. Henry Montgomery Lawrence, Charles James Napier, George Olaf Roos-Keppel are considered to be ideologists of British Indian Army, namely Punjab Frontier Force. Sam Hormusji Framji Jamshedji Manekshaw and Gagandeep Bakshi are contemporary Indian military leaders who had a great effect upon the formation and development of professional training of border guards in the Republic of India. We have to admit that all concepts mentioned above have common features: idealism, naturalism, humanism, harmonious development of individual, inner motivation, citizenship education, moral and aesthetic education, usage of spiritual practices, voluntary military service. These features are typical for contemporary professional training of border guards in the Republic of India nowadays.*

**Originality.** *The author was the first to investigate the philosophical and conceptual principles of professional training of border guards in the Republic of India in order to implement some principles while training border guards in Ukraine.*

**Conclusion.** *Having found that there are similar threats at the border in Ukraine and the Republic of India we have come to the conclusion that it is important to investigate the system of professional training of border guards in the Republic of India in details and reveal its strength with possible creative usage in Ukraine.*

**Key words:** *professional training, idealism, patriotism, individual approach, formal education, spiritual practices*

### References

1. Sharma R. N. History of Education in India / R. N. Sharma, R. K. Sharma. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2004. – 347 p.
2. Rashtriya T. Vocational Educational. – New Delhi: Aph Publishing Corporation, 2008. – 423 p.
3. Early Aryans to Swaraj / Ed. by S. R. Bakshi, S. Gajrani, H. Signh. – New Delhi: Sarup & Sons, 2005. – 497 p.
4. Chaudhuri R. Buddhist Education in Ancient India. – Kolkata: Punthi Pustak, 2008. – 282 p.
5. Jayapalan N. History Of Education In India.- Atlantic Publishers and Distributors, 2005. – 173 p.
6. Prasad B. S. C. The Socio-Political Philosophy of Swami Vivekananda. – Delhi: Dissertation.com Publishers, 1999. – 278 p.
7. Bhuyan P. R. Swami Vivekananda: Messiah of Resurgent India. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2003. – 395 p.
8. Mohapatra K. Political Philosophy of Swami Vivekananda. – New Delhi: Northern Book Centre, 1996. – 147 p.
9. Tagore – At Home in the World / Ed. by S. Dasgupta, Ch. Guha. – New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd, 2013. – 328 p.
10. Majumdar A. K. B. Rabindranath Tagore: The Poet of India. – New Delhi: Indus Publishing Company, 1993. – 133 p.
11. Cortright D. Peace: A History of Movements and Ideas. – Cambridge University Press, 2008. – 375 p.
12. Moreman T. The Army in India and the Development of Frontier Warfare, 1849-1947. – Palgrave Macmillan, 1998. - 258 p.
13. Edwardes H. B. Life of Sir Henry Lawrence / H. B. Edwardes, H. Merivale. – London: Smith, Elder & Co, 1872. – 406 p. – Retrieved from: <https://panhwar.com/rarebooks/Life%20of%20Sir%20Henry%20Lawrence.pdf>
14. Napier Ch. J. The Life and Opinions of General Sir Charles James Napier / Ed. by W. Napier. – Charleston: BiblioBazaar, 2009. – 444 p.
15. Tripody Ch. Edge of Empire: The British Political Officer and Tribal dministration on the North-West Frontier 1877 – 1947. – London-New York: Routledge, 2011. – 252 p.
16. Baiza Y. Education in Afghanistan: Developments, Influences and Legacies Since 1901. – Routledge: Abington – Oxon, 2013. – 313 p.
17. Gupta S. S. Mahatma Gandhi: The Father of the Nation. – Gurgaon: Penguin India, 2010. – 148 p.
18. Yadav Y. Military Science and Mahatma Gandhi. – The Gandhi-King Community. – 13 October, 2013. – Retrieved from: <http://gandhiking.ning.com/profiles/blogs/military-science-and-mahatma-gandhi-1>
19. Gandhi M. The Essential Gandhi: An Anthology of His Writings on His Life, Work, and Ideas / Ed. by L. Fischer. – New York: Vintage Books, 2002. – 338.
20. Lelyveld J. Great Soul: Mahatma Gandhi and His Struggle with India. – New York: The Knopf Doubleday Publishing Group, 2012. – 448 p.
21. Gopalan A. Netaji Subhas Chandra Bose: Contributions of a Revolutionary to Indian Social Reforms and Indian Industrial Relations // Artha - Journal of Social Sciences. – No 15, 2. – 2016. – P. 69-85. doi.org/10.12724/ajss.37.4
22. Alagappan S. G. Netaji Bose and the Indian National Army: Freedom Movement in East Asia // The Hindu. – 14 August , 2015. – Retrieved from: <http://www.thehindu.com/news/national/tribute-to-netaji-bose-in-the-1947-independence-day-of-the-hindu/article7540562.ece>
23. Saksena A. Field Marshal Sam Manekshaw, The Proud Gorkha Who Fought Five Wars For India // Indiatimes. – 28 June, 2017. – Retrieved from: <https://www.indiatimes.com/news/india/field-marshal-sam-manekshaw-the-proud-gorkha-who-fought-five-wars-for-india-324757.html>
24. Bakshi G. D. Indian Military Revival. – Gurgoan: Lancer International, 1987. – 110 p.
25. Bakshi G. D. War in the 21st Century. – New Delhi-London: Spantech & Lancer, 1997. – 250 p.

Отримано редакцією 15.10.2017 p.

УДК 37.013.42

**Оксана Володимирівна Наконечна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: ksyusha\_nakonechna@meta.ua

### **МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ЗМІСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ**

*У статті обґрунтовано особливості міждисциплінарного підходу та проаналізовано аспекти міждисциплінарної інтеграції в контексті формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Розкрито суть моделі міждисциплінарних зв'язків між циклами навчальних дисциплін, що забезпечує формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.*

*Ключові слова: міждисциплінарний підхід, міжпредметна інтеграція, модель міждисциплінарних зв'язків, готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство характеризується низкою соціальних чинників, що негативно впливають на особистість підлітка. У процесі особистісного становлення ця вікова категорія є однією з найуразливіших. Занепокоєння викликає тенденція до зростання кількості підлітків з девіантною поведінкою (за даними Державної судової адміністрації України у 2013 році на загальну кількість засуджених припадає 4,8% підлітків; за соціологічними опитуваннями, проведеними у 2015 році Українським науково-дослідним інститутом соціальної судової психіатрії та наркології, 76% підлітків мають досвід уживання слабоалкогольних напоїв). У Законах України «Про освіту», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» наголошено на необхідності здійснення соціально-педагогічної роботи з метою створення сприятливих умов для соціалізації особистості.

Пріоритетна роль у процесі попередження негативних явищ серед підлітків шляхом створення необхідних умов для їхньої успішної соціалізації належить соціальному педагогові. Виконуючи професійні ролі педагога і психолога, посередника між особистістю і соціумом, координатора, який регулює впливи педагогів, батьків, учнівського колективу, соціуму на особистість підлітка, захисника його інтересів у всіх сферах життєдіяльності, соціальний педагог покликаний актуалізувати внутрішні ресурси підлітків, забезпечити їхнє входження в соціальне середовище з метою ефективної соціалізації особистості, здатної до самовиховання і самореалізації. Така різноплановість виконуваних соціальним педагогом ролей свідчить про те, що йому в професійній діяльності необхідно послуговуватись новими технологіями.

На модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах інноваційного розвитку наголошується і в Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні 2010 – 2015» (2010), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014). Водночас у Національній рамці кваліфікацій, освітньо-кваліфікаційній характеристиці напряму підготовки «Соціальна педагогіка» наголошено на необхідності формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання терапевтичних технологій, однією із яких є арт-терапія. Ця технологія має характеристики, що вказують на доцільність її застосування в роботі з підлітками: зміцнює культурну ідентичність особистості, сприяє подоланню мовного бар'єру; дає можливість на символічному рівні експериментувати з різними почуттями, досліджувати і виражати їх у соціально прийнятній формі; розвиває почуття внутрішнього контролю; підвищує адаптаційні можливості людини тощо. Саме тому питання готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками набуває актуальності.

Варто зазначити, що, обґрунтовуючи перспективи розвитку соціально-педагогічної освіти в Україні, В. Поліщук стверджує, що існує невідповідність між кількістю випускників та запитом на таких спеціалістів на сучасному ринку праці. Указуючи на беззаперечну актуальність оновлення процесу фахової підготовки, автор зауважує, що в педагогічному проектуванні спеціалізації соціальних педагогів необхідно враховувати перспективні види діяльності спеціаліста, зорієнтовані

на передбачуване майбутнє. Одним з головних напрямів оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищої освіти є, на думку В. Поліщука, включення в процес підготовки нових досягнень соціально-педагогічної науки і практики, серед яких, на нашу думку, є й арт-терапія. Аналізуючи результати попереднього дослідження, в процесі якого ми діагностували реальний стан готовності студентів другого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» до застосування арт-терапії в роботі з підлітками, ми дійшли висновку, що здійснення цілеспрямованого впливу на формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками повинно відбуватися під впливом конкретно визначених умов. Отже, ми вважаємо, що процес формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками може бути результативним, якщо буде протікати в спеціально створених умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує наявність різноманітних трактувань педагогічних умов. Отже, досліджувану категорію розуміють як «сукупність факторів, що здійснюють вплив на кого-небудь, що-небудь, є складовими середовища, в якому протікає процес. Умова є основною характеристикою сталих чинників суспільного, побутового та іншого середовища, яке оточує» [1, с. 625].

Тоді як з педагогічного погляду цей термін трактується як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [2, с. 36].

Заслуговує на увагу думка Ю. Бабанського, який зазначає, що на результативність педагогічного процесу належним чином впливають умови, у яких протікає цей самий процес [3], а Р. Серьожнікова поняття «педагогічні умови» розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів та педагогічних прийомів [4]. Таким чином, умови, необхідні для підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми розглядаємо як суму зовнішніх та внутрішніх вимог (об'єктивних заходів) навчально-виховного процесу, від упровадження яких залежить формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Таким чином, умови, необхідні для підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми розглядаємо як суму зовнішніх та внутрішніх вимог (об'єктивних заходів) навчально-виховного процесу, від упровадження яких залежить формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Водночас аналіз теорії та практики застосування арт-терапії в психолого-педагогічній та соціально-педагогічній діяльності з різними категоріями клієнтів дав нам можливість виокремити потрібні умови, дотримання яких дасть змогу забезпечити ефективність фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Оскільки ці умови спрямовані на організацію педагогічного процесу формування готовності майбутніх фахівців, ми розглядаємо їх як організаційно-педагогічні.

Дотримання певних організаційно-педагогічних (а також з огляду на специфіку дослідження рамкових умов навчально-виховного процесу) забезпечує реалізацію моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

До організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками належать такі:

- забезпечення міждисциплінарної інтеграції в змісті теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками;
- застосування арт-терапевтичних технік, а також інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в процесі полісуб'єктної взаємодії;
- залучення майбутніх соціальних педагогів до процесу практичної арт-терапевтичної діяльності для набуття власного терапевтичного досвіду (навчально-практичний тренінг-марафон «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога» та залучення студентів до відвідування арт-терапевтичної динамічної групи).

**Формулювання мети статті.** Мету статті вбачаємо в охарактеризуванні першої організаційно-педагогічної умови формування готовності майбутніх фахівців до використання арт-терапії в роботі з підлітками – забезпечення міждисциплінарної інтеграції у змісті теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому розумінні першою умовою посилення результативності формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками є орієнтація в процесі теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів на міждисциплінарний підхід.

Характеризуючи міжпредметну інтеграцію, необхідно зауважити, що в педагогічному словнику це поняття розглядається як навчальний спосіб, за якого формування та засвоєння змісту освіти здійснюється у комплексі, що, своєю чергою, дає можливість встановлювати зв'язки між предметами для поглибленого, усебічного вивчення важливих категорій та явищ. На думку С. Гончаренка, міжпредметні зв'язки є відображенням комплексного підходу до навчально-виховного процесу, що дає змогу виокремити як основні складові змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами. На будь-якому етапі навчального процесу міжпредметна інтеграція виконує низку різноманітних функцій, з-поміж яких виховна, розвивальна та детермінувальна [5, с. 210].

Водночас В. Максимова зауважує, що для того, аби на занятті зрозуміти роль міжпредметного матеріалу, необхідно усвідомити характер взаємодії між частинами окремих дисциплін. Дослідниця виокремлює такі види характеру цієї взаємодії, як лінійна, що характеризує зв'язок між новими знаннями, що є основою для поглиблення вже наявних; протилежна, за якої нові знання допомагають уточнити та спрямувати набуті раніше знання; проблемна, за принципами якої нові знання займаються створенням умов для вирішення навчального завдання [6].

Беручи за основу роботу М. Малькової [7], виокремимо аспекти міждисциплінарної інтеграції в контексті формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками:

– медико-біологічний (студенти мають володіти системою знань про взаємозв'язок між станом здоров'я, спадковими й вродженими порушеннями в психічному й фізичному розвитку підлітків, травмами внутрішньоутробного розвитку та негативними проявами особистісної поведінки цієї категорії та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу);

– соціально-економічний (майбутні фахівці мають розуміти залежність наявності неформальних підліткових груп, негативних особистісних проявів поведінки підлітків та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу від рівня трудових та нетрудових сукупних доходів сім'ї, матеріального стану домогосподарств, наявних непрацевдатних членів сім'ї, безробітних, пенсіонерів, ін.);

– психологічний (майбутні спеціалісти повинні знати, який існує зв'язок між нормальним перебігом психічного розвитку особистості підлітка, психічними особливостями вікового етапу, впливами навколишнього середовища з проявами негативних форм особистісної поведінки цієї вікової категорії та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу);

– педагогічний (студенти мають володіти знаннями про взаємозв'язок між невідповідністю змісту освітніх програм психофізіологічним особливостям підлітків і темпу психологічного розвитку й навчання підлітків, відсутністю інтересу до навчання, закритістю для позитивного досвіду з негативними особистісними поведінковими проявами та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу).

У сучасному освітньому процесі майбутніх соціальних педагогів, на жаль, немає збалансованого зв'язку між дисциплінами. І це є причиною того, що вже отримані раніше знання студенти не можуть використати в процесі вирішення завдань нового предмета. Водночас специфічною особливістю процесу формування ГВАТ майбутніми фахівцями в роботі з підлітками є систематизація знань із різних дисциплін. Таким чином, ми бачимо наявність суперечності між фактичними знаннями і відсутністю вмінь застосувати їх під час опанування нової дисципліни.

Ми вважаємо, що одним зі способів вирішення цієї суперечності може стати міждисциплінарна інтеграція.

У словнику термін «інтеграція» трактується як об'єднання в ціле якихось частин; стан зв'язності окремих диференційованих елементів у цілому, а також прогрес, що призводить до такого стану [8, с. 107].

За словами І. Яковлева, «інтеграційні процеси в навчальній діяльності пов'язані з переходом до підготовки спеціалістів широкого профілю, яка ґрунтується на синтезі й універсалізації знань і умінь, нових формах і методах навчання» [9, с. 4]. З метою організації такого роду діяльності потрібна інтеграція змісту навчальних предметів, що реалізується в процесі освіти, міждисциплінарні зв'язки в цьому випадку відіграють роль сполучної ланки.

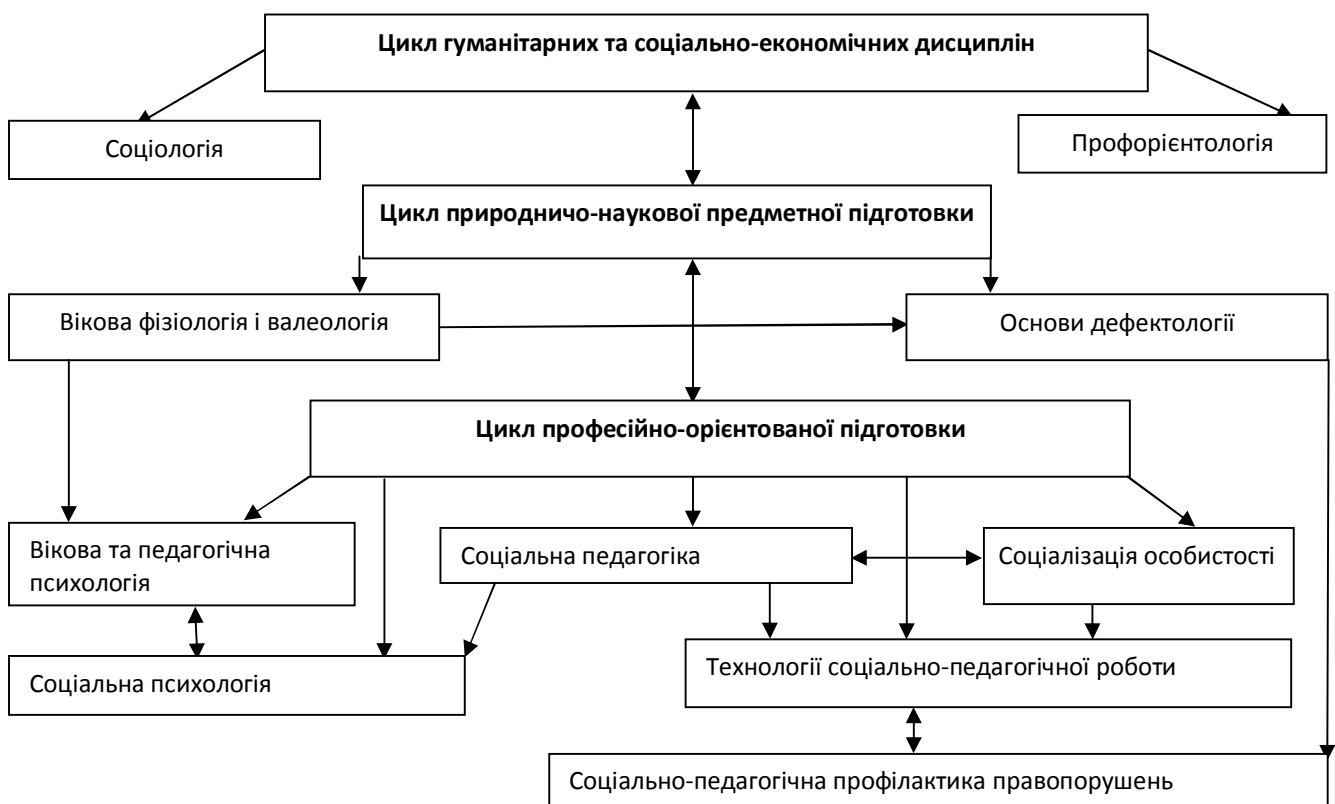
З іншого боку, М. Берулова вважає, що в сучасних умовах розвитку педагогічних наук застосовувати тільки міждисциплінарні зв'язки для інтеграції дисциплін, що вивчаються, недостатньо. Тому, на думку автора, потрібно визначити більш високі рівні системності змісту освіти [10]. М. Берулова запропонувала три рівні входження змісту підготовки. Розглянемо їх:

- рівень міждисциплінарних зв'язків (його сутність полягає в тому, що загальні компоненти змісту освіти можуть переноситися в напрямі будь-яких навчальних дисциплін);
- рівень дидактичного синтезу (дає можливість забезпечити інтеграцію форм навчальних занять);
- рівень цілісності (змістова й процесуальна інтеграція в межах створення нової цілісної дисципліни й вирішення всіх навчальних завдань інтегрованих курсів) [10].

Цей підхід, який опирається на тривірневу систему інтеграції змісту навчального процесу, багато в чому схожий на нашу позицію щодо інтеграції навчальних дисциплін. З погляду елементно-системного підходу міждисциплінарні зв'язки є структурними частинами навчальної системи, що синтезують знання в елементи-комплекси. Процес переходу майбутніх соціальних педагогів від одного ступеня навчання до іншого відповідно до завдань конкретних дисциплін пов'язаний з підвищенням системності.

Таким чином, характеристика представленої умови вимагає розроблення моделі міждисциплінарних зв'язків із позиції підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, яка охопила б взаємозв'язок між циклами навчальних дисциплін і самими предметами, що означає наявність рівня міждисциплінарних зв'язків. У межах цієї роботи ми цікавимось такими напрямами проблеми, що досліджується, як педагогічний, психологічний, соціально-економічний і медико-біологічний.

Отже, запропонована модель міждисциплінарних зв'язків (рис. 1) містить поступове набуття майбутніми соціальними педагогами потрібних знань для організації ефективної арт-терапевтичної діяльності з підлітками.



**Рис. 1. Модель міждисциплінарних зв'язків між циклами навчальних дисциплін, що забезпечує формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками**

Таким чином, процес формування ГВАТ майбутніми соціальними педагогами утворює структуру, в якій майбутнім фахівцям надається можливість отримати потрібні знання з різних

дисциплін про один об'єкт (соціально-економічний, медико-біологічний, педагогічний і психологічний аспекти досліджуваної проблеми й, звичайно, фахові дисципліни), і, відповідно, має інтеграційний характер, що дає змогу забезпечити повноцінну підготовку із зазначеної проблеми. Оскільки міждисциплінарні зв'язки є вихідними складовими дидактичних систем, то такий спосіб взаємодії навчальних дисциплін можна трактувати як міждисциплінарну інтеграцію. Ця інтеграція характерна для фахової діяльності, що потребує вміння вирішувати завдання комплексно. Однею з таких видів професійної діяльності є діяльність соціального педагога щодо використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Головною характерною ознакою міждисциплінарної інтеграції на рівні міждисциплінарних зв'язків є те, що загальнопрофесійні та фахові знання повинні складатись із системи знань фундаментальних дисциплін шляхом їх накопичення та зміцнення, а не вивчатися спочатку як незалежні, первинні. Такий перехід на інший ступінь процесу формування готовності майбутніх спеціалістів свідчить про перехід на новий рівень розвитку мислення [10]. Адже звичайна сума знань без уміння застосовувати їх в інших сферах не сприяє розвитку мислення.

Зазначимо, що на рівні цілісності міждисциплінарної інтеграції ми зосередили увагу на розробленому курсі «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності», у межах якого розкрито всі основні проблеми, що досліджуються. У курсі були інтегровані такі дисципліни: соціальна педагогіка (знання про форми та методи соціально-педагогічної діяльності), соціалізація особистості (особливості соціалізації підлітків), технології соціально-педагогічної діяльності (структура та класифікація технологій соціально-педагогічної діяльності), вікова психологія (анатомічні та психологічні особливості підліткового розвитку).

І на останньому рівні міждисциплінарної інтеграції – дидактичного синтезу ми застосовували різноманітні традиційні форми занять, серед яких лекції та практичні заняття, так і проводили роботу у формі тренінгів, використовували лабораторні заняття, під час яких майбутнім фахівцям були запропоновані проблемні, пошукові завдання. Характерною умовою в процесі формування ГВАТ є створення ситуацій творчого пошуку. Зважаючи на це у процесі вивчення вищезазначеного спецкурсу студенти отримували завдання розробити власні програми, спрямовані на діагностику, корекцію та профілактику негативних проявів поведінки підлітків засобами арт-терапії.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що перша організаційно-педагогічна умова в процесі ефективного формування готовності зорієнтована на вдосконалення теоретичної підготовки. На її зміст впливають особливості фахової діяльності майбутнього соціального педагога щодо використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Дотримання цієї умови забезпечить уникнення повторень у вивченні окремих навчальних тем, сприятиме встановленню зв'язків між дисциплінами, а також формуванню цілісного уявлення про соціальну діяльність.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с.
2. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
3. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Серьожнікова Р. К. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Максимова Н. Ю. Особенности личностных отношений трудновоспитуемых подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Ю. Максимова. – К., 1981. – 22 с.
7. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Марина Олександрівна Малькова. – Луганськ, 2006 – 20 с.
8. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
9. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980 – 268 с.
10. Берулова М. Н. Интеграционные процессы в образовании / М. Н. Берулова // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск : НИЦБиГПИ, 1994. – С. 3–9.



**Оксана Владимировна Наконечная,**  
кандидат педагогических наук, старший  
преподаватель кафедры социальной педагогики  
и социальной работы  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: ksyusha\_nakonechna@meta.ua

### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

*В статье обоснованы особенности междисциплинарного подхода и проанализированы аспекты междисциплинарной интеграции в контексте формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию арт-терапии в работе с подростками. Раскрыта суть модели междисциплинарных связей между циклами учебных дисциплин, которые обеспечивают формирование готовности будущих социальных педагогов к использованию арт-терапии в работе с подростками.*

*Ключевые слова: междисциплинарный подход, межпредметная интеграция, модель междисциплинарных связей, готовность будущих социальных педагогов к использованию арт-терапии в работе с подростками.*

**Oksana Nakonechna,**  
Pedagogical Sciences Candidate, Senior Lecturer  
Social Pedagogy and Social Work Department  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National  
Pedagogical University,  
e-mail: ksyusha\_nakonechna@meta.ua

### INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE CONTENT OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' THEORETICAL TRAINING FOR USING ART THERAPY WHILE WORKING WITH ADOLESCENTS

**Introduction.** *The scientific and practical studies prove that any system operates effectively and develops in the specific conditions. As a result, the process of forming students' readiness for using art therapy while working with adolescents can be effective if it proceeds under specially created conditions.*

**Purpose.** *The substantiation of the essence of such condition as ensuring interdisciplinary integration in the content of future social pedagogues' theoretical training for using art therapy while working with adolescents is the purpose of the article.*

**Methods.** *Such research methods as analysis, generalization and systematization of literature, comparisons are used in the article.*

**Results.** *The peculiarities of the interdisciplinary approach in the process of forming future social pedagogues' readiness for using art therapy while working with adolescents are substantiated.*

*The aspects of the interdisciplinary integration in the context of forming students' readiness for using art therapy while working with adolescents are defined. They are biomedical, socio-economic, psychological, and pedagogical. The essence of the interdisciplinary connections model of forming future social pedagogues' readiness for using art therapy while working with adolescents was grounded. It covered the relationship between the cycles of academic disciplines and the objects that means the presence of interdisciplinary links.*

**Originality.** *The approach to the forming future social pedagogues' readiness for using art therapy while working with adolescents is grounded. It consists of three-level integration system of the educational process content: the level of interdisciplinary connections (when the general components of the education content can be transferred into another academic disciplines); the level of didactic synthesis (it helps to ensure the integration of lessons' forms); the level of integrity (the meaningful and procedural integration within the framework of creating a new integral discipline and solving all the training tasks of the integrated courses).*

**Conclusion.** *To sum up, we consider that the first organizational and pedagogical condition while effective forming of readiness, is aimed to improve the theoretical training. This condition will help to avoid repetition in studying of individual educational topics, facilitate the establishment of connections between disciplines, as well as the formation of a holistic view of social activity.*

**Key words.** *Interdisciplinary approach, interdisciplinary integration, model of interdisciplinary connections, future social pedagogues' readiness for using art therapy while working with adolescents.*

### References

1. Sovetskyj`j ency`klopedy`cheskyj` slovar`. – M. : Sov. ency`klopedy`ya, 1991. – 1600 s.
2. Polonskyj` V. Slovar` po obrazovany`yu y` pedagogy`ke / V. Polonskyj`. – M. : Vysshaya shkola, 2004. – 512 s.
3. Babanskyj` Yu. K. Metody obucheny`ya v sovremennoj obshheobrazovatel`noj shkole / Yu. K. Babanskyj`. – M. : Prosveshheny`e, 1985. – 208 s.
4. Syer`ozhnikova R. K. Osnovy` psy`xologiyi i pedagogiky`: navchal`nyj posibny`k / R. K. Syer`ozhnikova, N. D. Parxomenko, L. S. Yakovy`cz`ka. – K. : Centr navch. literatury`, 2003. – 243 s.
5. Goncharenko S. U. Ukrayins`kyj` pedagogichnyj` slovny`k / S. U. Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s.
6. Maksy`mova N. Yu. Osobennosty` ly`chnostny`x otnoshenyj` trudnovospy`tuemy`x podrostkov : avtoref. dy`s. ... kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogy`cheskaya psy`xology`ya» / N. Yu. Maksy`mova. – K., 1981. – 22 s.
7. Mal`kova M. O. Formuvannya profesijnoyi gotovnosti majbutnix social`ny`x pedagogiv do vzayemodiyi z deviantny`my` pidlitkami` : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: specz. 13.00.05 «Social`na pedagogika» / Mary`na Oleksandrivna Mal`kova. – Lugans`k, 2006 – 20 s.
8. Slovar` po socy`al`noj pedagogy`ke : ucheb. posoby`e [dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyj] / [avt.-sost. L. V. Mardaxaev]. – M. : Y`zdatel`skyj` centr «Akademy`ya», 2002. – 368 s.
9. Yakovlev Y`. P. Y`ntegracy`onnye processy v vysshej shkole / Y`. P. Yakovleva. – L. : Y`zd-vo LGU, 1980 – 268 s.
10. Berulova M. N. Y`ntegracy`onnye processy v obrazovany`y` / M. N. Berulova // Y`ntegracy`ya sodержany`ya obrazovany`ya v pedagogy`cheskom vuze. – By`jsk : NY`CzBy`GPY`, 1994. – S. 3 – 9.

Отримано редакцією 09.10.2017 р.

**УДК: 372.8**

**Метанет Мамедова Мирфаяз гызы,**

докторант Азербайджанского университета  
языков, г. Баку, Азербайджан,  
e-mail: res0980@mail.ru

### **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

*Статья посвящена исследованию проблемы обучения устной речевой коммуникации на изучаемом иностранном языке студентов языковых факультетов. Актуальность темы определяется тем, что в эпоху глобализации способность общаться на английском языке приобретает особое значение. Сегодня английский является основным языком общения во всём мире. Как известно, одной из приоритетных задач обучения английскому языку как специальности является формирование у студентов, изучающих язык в профессиональных целях, коммуникативной компетенции на данном языке. Формирование коммуникативной компетенции предполагает формирование грамматической (лингвистической), дискурсивной, социокультурной и стратегической компетенций. Обучение устной речевой коммуникации непосредственно связано с формированием у обучаемых дискурсивной компетенции на языке специальности. Формирование навыков устного речевого общения должно быть интегрировано в общий процесс формирования коммуникативной компетенции. Работа по обучению устной речевой коммуникации на английском языке студентов языковых факультетов должна носить целенаправленный, системный, поэтапный характер и иметь конечной целью коммуникативную компетенцию самого высокого уровня на языке специальности.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетенция, устное речевое общение, коммуникативные стратегии, самооценка, мотивация.*

**Постановка проблемы.** В эпоху глобализации способность общаться на английском языке приобретает особое значение. Сегодня английский язык является основным языком общения во всём мире. Одной из основных целей обучения английскому языку в языковом вузе является формирование у студентов коммуникативной компетенции на изучаемом языке. Коммуникативная компетенция состоит из следующих компонентов: грамматической (лингвистической) компетенции,

дискурсивної компетенції, соціокультурної компетенції, стратегічної компетенції [2]. Одной из первоочередных задач обучения языку в специальном вузе является овладение студентами навыками устного речевого общения на иностранном языке. Следует отметить, что несмотря на то, что тема обучения устной речи на иностранном языке неоднократно являлась предметом рассмотрения в научно-методической литературе, проблема формирования умения устного речевого общения на изучаемом языке всё ещё остаётся одной из актуальных и недостаточно изученных в современной методике преподавания иностранных языков.

**Изложение основного материала.** В числе факторов, содействующих активизации устно-речевой деятельности студентов, изучающих язык как специальность, следует назвать атмосферу, благоприятствующую формированию навыков устной речевой коммуникации, самооценку студентов, количество студентов, задания, ориентированные на интересы и потребности обучаемых, профессионально подготовленный и соответствующий требованиям, предъявляемым к учителю иностранного языка в условиях глобализации, учитель, и студенты, заинтересованные в результатах обучения. При этом проблема обучения устной речи осложняется тем, что в принципе не представляется возможным абсолютно объективно оценить навыки и умения устного речевого общения, поскольку они являются гораздо менее конкретными в сравнении с навыками чтения, аудирования и письма. В числе причин, в значительной степени осложняющих процесс формирования навыков устной речи, является застенчивость, неуверенность студентов, отсутствие у них мотивации к изучению языка, а также недостаточное количество аудиторного времени. Чрезвычайно важным является наличие у студентов возможностей использовать изучаемый язык в различных ситуациях речевого общения. Студенты, изучающие английский язык как специальность, должны овладеть умением высказывать свои мысли, делиться идеями и предложениями, успешно используя различные коммуникативные стратегии в процессе обсуждения тех или иных тем.

Весьма значимым фактором, содействующим оптимизации процесса обучения английскому языку как специальности, является то, что самооценка обучаемых оказывает неоспоримое влияние на результаты обучения. Необщительные, неуверенные в себе, в своих способностях и возможностях студенты в гораздо меньшей степени расположены к устноречевому общению на изучаемом языке. Следует также отметить, что даже в случае сформированности у них определённого уровня коммуникативной компетенции эти студенты далеко не всегда проявляют активность и инициативу к вербальному общению. Студенты, изучающие английский язык как иностранный, часто полагают, что усвоение умения адекватно использовать изучаемый язык в процессе устного речевого общения является приоритетной задачей. Однако авторы исследований по проблеме утверждают, что для того, чтобы стало возможным адекватное речевое общение на изучаемом иностранном языке, необходимо наличие у обучаемых определённой уверенности в себе и своих лингвистических и речевых возможностях [1].

Для формирования и развития у студентов адекватных навыков устного речевого общения на изучаемом языке необходимо вовлекать их в процесс устноречевого общения в качестве инициативных, заинтересованных участников, что является задачей чрезвычайной сложности. Для того, чтобы активизировать вербальную деятельность студентов, следует их мотивировать, стимулировать их устноречевую деятельность на изучаемом языке. Следует в максимально возможной степени исключить использование родного языка обучаемых, оказывающего весьма заметное интерферирующее влияние на вновь изучаемый иностранный язык. Говоря о формировании у изучающих язык навыков устноречевого общения следует подчеркнуть, что данный процесс должен быть интегрирован в процесс формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке, что предполагает коммуникативную направленность всего процесса обучения языку и его изучения.

Термин «коммуникативная компетенция» был введён в 1970-х годах Делл Хаймсом. Он утверждал, что знание грамматической системы языка не является достаточным. Не менее важным, по мнению учёного, является усвоение социального и функционального аспектов языка. Коммуникативная компетенция предполагает сформированность у обучаемых навыков устноречевого общения в том или ином коммуникативном контексте. Сегодня приоритетным направлением является формирование у студентов умения адекватно использовать средства изучаемого языка в процессе межкультурной коммуникации. Формирование навыков устноречевого общения предполагает формирование у обучаемых умения использовать английский язык в процессе

устной речевой коммуникации в различных социокультурных контекстах. Также предполагается формирование у студентов, изучающих английский язык в условиях языкового вуза, способности активно участвовать в дискуссиях, высказывая собственное мнение на изучаемом языке, а также адекватно воспринимать мысли и информацию, высказываемые другими участниками коммуникации. Умение аргументированно высказывать свои мысли и суждения на изучаемом языке также является необходимым условием адекватного участия в процессе устного речевого общения на изучаемом иностранном языке.

Студенты языкового вуза должны владеть умением активно участвовать в дискуссиях, эффективно используя различные коммуникативные стратегии. Они также должны уметь устно рассказать или описать что-либо увиденное, услышанное, прочитанное или делиться опытом. Также они должны обладать способностью аргументированно объяснить то, как они понимают тему, которая представляет для них особый интерес. Что касается оценки способности студента выступать в качестве участника устной речевой коммуникации на изучаемом языке, то здесь в качестве основного критерия выступает умение студента начать разговор, продолжить его и завершить речевое общение. Не менее значимым является умение участника коммуникации интерпретировать различные ситуации, используя свои лингвистические и речевые возможности с учётом контекста, в котором происходит речевое общение и того, кто является участниками процесса речевой коммуникации. Студенты языкового вуза должны уметь использовать накопленный лингвистических потенциал и речевые возможности, собственный индивидуально-речевой опыт (термин С. Ф. Шатилова) в самых различных ситуациях, в которых происходит речевое общение. Оценивая умения и навыки устного речевого общения, преподаватель должен в первую очередь оценивать не уровень лингвистических знаний студентов, а их способность решать те или иные коммуникативные задачи, высказывать аргументированную точку зрения, в том числе и в тех случаях, когда уровень их лингвистических знаний не является достаточным для участия в речевой коммуникации, происходящей в том или ином социокультурном контексте. Таким образом, следует предположить, что умение использовать компенсирующие стратегии, такие, к примеру, как использование синонимов и антонимов, вопросов, а также невербальных средств, соответствующих нормам невербального поведения носителей языка и людей, использующих английский язык в качестве «lingua franca», является не менее важным, чем формирование языковых и речевых навыков и умений, и должно стать неотъемлемым компонентом, одной из составляющих системы обучения английскому языку как средству речевого общения. Формирование подобного умения должно стать одной из целей обучения адекватному речевому общению на изучаемом иностранном языке студентов языкового вуза. Работа в этом направлении должна вестись, начиная с начального этапа обучения иностранному языку в специальном вузе и должна быть продолжена на последующих этапах. Следует непременно отметить, что работа по формированию умения адекватно использовать лингвистический потенциал и речевые возможности в процессе речевой коммуникации на изучаемом языке должна носить системный, целенаправленный, поэтапный характер и должна непременно строиться с учётом этапа обучения и реалий, в которых происходит обучение английскому языку как специальности. Переход от традиционной системы обучения иностранным языкам, где во главу угла ставилось приобретение лингвистических знаний, усвоение системы языка, приобретение знаний о языке, а не усвоение самого языка как средства речевого общения, к коммуникативно-ориентированной системе обучения языку, основанной на использовании основных положений коммуникативного подхода и принципа коммуникативности как основополагающего принципа, на котором базируется коммуникативное обучение языку, предполагает введение радикальных изменений в систему обучения иностранным языкам.

**Выводы.** Для того, чтобы внести соответствующие изменения в существующую систему обучения иностранным языкам, следует в первую очередь подготовить учителей, владеющих профессией на высоком уровне, коммуникативно компетентных, способных формулировать цели и решать задачи на иностранном языке, способствующих формированию у студентов мотивации к изучению языка, содействующих вовлечению студентов в процесс изучения языка как средства речевой коммуникации в качестве инициативных, заинтересованных участников данного процесса.

#### Список использованных источников и литературы

1. Blair, K.W.(ed.) (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbery House, 257 p.

2. Hymes, S. Sociolinguistics: the ethnography of speaking. Cambridge: Winthrop Publications, 1974, p. 189-223.

3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Л., Просвещение, 1977. – 295 с.

**Метанет Мамедова Мірфаяз гизи**  
докторант Азербайджанського  
університету мов,  
м. Баку, Азербайджан,  
e-mail: res0980@mail.ru

### ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ МОВНОГО ВИШУ

*Стаття стосується дослідження проблеми навчання усного мовної комунікації іноземною мовою студентів мовних факультетів. Актуальність теми визначена тим, що в епоху глобалізації здатність спілкуватися англійською мовою набуває особливого значення. Сьогодні англійська є основною мовою спілкування в усьому світі. Як відомо, одним із пріоритетних завдань навчання англійської мови як спеціальності є формування в студентів, які вивчають мову з професійною метою, комунікативної компетенції цією мовою. Формування комунікативної компетенції передбачає формування граматичної (лінгвістичної), дискурсивної, соціокультурної і стратегічної компетенцій. Навчання усної мовної комунікації безпосередньо пов'язано з формуванням в учнів дискурсивної компетенції мовою спеціальності. Формування навичок усного мовного спілкування має бути інтегровано в загальний процес формування комунікативної компетенції. Робота з навчання усної мовної комунікації англійською мовою студентів мовних факультетів повинна мати цілеспрямований, системний, поетапний характер і мати кінцевою метою сформованість комунікативної компетенції мовою спеціальності.*

*Ключові слова:* комунікативна компетенція, усне мовне спілкування, комунікативні стратегії, самооцінка, мотивація.

**Metanet Mamedova Mirfayaz Hyzy,**  
doctoral student, Azerbaijan Languages  
University, Baku, Azerbaijan,  
e-mail: res0980@mail.ru

### SOME PROBLEMS OF TEACHING ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH TO LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

*In the context of language learning and teaching two different ways of instructing students are distinguished: the traditional teaching environment that focuses on teaching and learning the target language itself and the communicative language teaching environment that focuses on using the foreign language in conversations and other interactive activities. In using the target language for professional purposes, students will have to be able to ask questions and to provide information, to elicit opinions and information, etc. The traditional distinction of the four skills does not seem to be very helpful, because it is not concerned with the communicative function of language. Language University students will need experience in coping with the situations which overtax their linguistic resources. They should be taught communicative strategies to cope with such situations. Language activities should be linked to specific settings according to the difficulty of the language that will be used in that setting.*

**Key words:** communicative competence, oral communication, communicative strategies, self-esteem, motivation.

#### References

1. Blair, K.W.(ed.) (1982) Innovative Approaches to Language Teaching. Rowley, Mass: Newbery House, 257 p.

2. Hymes, S. Sociolinguistics: the ethnography of speaking. Cambridge: Winthrop Publications, 1974, p. 189-223.

3. Shaty'lov S. F. Metody'ka obucheny'ya nemeckomu yazyku v srednej shkole / S. F. Shaty'lov. – L., Prosveshheny'e, 1977. – 295 s.

Отримано редакцією 04.09.2017 р.

УДК: 378.811

**Мамедова Судаба Мамед кызы**

докторант Бакинського Славянського  
університета,  
г. Баку, Азербайджан,  
e-mail: Baku-2007@mail.ru

### СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ – АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*В статье говорится об изучении русского языка как иностранного в учебных заведениях Азербайджана. Отмечено, что межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) становится одним из обязательных качеств, необходимых современному выпускнику вуза – бакалавру и магистру.*

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, презентация, качества, знания, мотивация, процесс, толерантность*

**Постановка проблемы.** В условиях глобализации, охватывающей общественные, политические, экономические и социальные сферы общества, все богатство и разнообразие взаимосвязей и действий современного человека, важность и необходимость непрерывных контактов и взаимообмена между отдельными членами общества, сообществами, национальной степенью культуры акцентировали внимание представителей различных наук на тесном взаимодействии и активном влиянии культур. Существующая в современном обществе потребность в обучении МКК учащихся, в воспитании толерантности к представителям иной культуры, в привитии учащейся молодежи интереса к мировой культуре, русскому языку как важной составляющей этой культуры определяют **актуальность** работы.

**Изложение основного материала.** Важным направлением образования является не только иноязычная коммуникация, но и межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) учащихся, которая подразумевает формирование новых основ в педагогике. Эта компетенция станет важным качеством, необходимым каждому выпускнику среднего и высшего учебного заведения. МКК научит профессиональной мобильности, подготовит молодежь к активной жизнедеятельности и работе, адаптирует специалиста к мировым стандартам достижений. Развитие современной высшей школы направлено на формирование нравственной, грамотной и творческой личности, на воспитание толерантности и уважительного отношения к другим народам, их языку и культуре. Под этим термином в современной науке подразумевают:

а) межперсональное общение в специальном контексте, в процессе которого находит свое проявление культурное различие участников акта коммуникации;

б) взаимоотношения между носителями разных культур, сопровождающиеся определенными трудностями, возникающими из-за различия культур;

в) совокупность взаимоотношений между образцами различных культур.

По мнению ряда исследователей, выделяются такие виды коммуникации:

а) коммуникация среди различных этнических групп;

б) коммуникация среди носителей субкультур разных поколений;

в) коммуникация среди носителей разных религиозных, половозрастных и других групп [1, с. 352].

Термин «межкультурная компетентность» возник в зарубежной науке в процессе установления межкультурной коммуникации как отдельная, независимая научная сфера. Он рассматривался в аспекте взаимоотношений с другой культурой, которая расширяет интерпретационный спектр личности в процедуре взаимодействия с носителями иной культуры [7, с. 118]. В западной научной литературе межкультурная компетенция рассматривается с двух точек зрения:

1) как способность личности сформировать в себе чужую культурную идентичность;

2) как способность достигать успеха при общении с представителями иного культурного сообщества.

Современные вузы приобщают студентов к культуре, знакомят их с ценностями общества и

прививают толерантность к другим культурам. Сегодня студенты получают расширенные знания о языке, который изучают, но при этом, сталкиваясь со сложностями в процессе взаимоотношений с иностранцами, иногда даже показывают неумение принятия другой культуры. Взаимопонимание в данном процессе может быть достигнуто только при наличии определенных познаний и сведений. В современной межкультурной коммуникации вся эта цепь *называется межкультурной компетентностью* [3, с. 310]. Взаимопонимание в данном процессе может быть достигнуто только при наличии определенной совокупности знаний, умений и навыков, являющихся общими для всех участников межкультурного общения. Языковая компетенция подразумевает владение достаточным запасом языковых средств, чтобы быть способным осуществлять коммуникацию с носителем иностранного языка. Лингвострановедческая компетенция является более сложным понятием, включающим в себя владение достаточным запасом фоновых знаний, чтобы быть способным осуществлять эффективную коммуникацию с представителем иностранной, в частности русской, культуры [5, с. 113–119]. При несовершенном владении иностранным языком, характерном для уровня как средней, так и высшей школы, межкультурная коммуникация характеризуется рядом специфических особенностей, среди которых наиболее существенными являются следующие:

– подготовка к реальной межкультурной коммуникации осуществляется в искусственных условиях и неадекватными средствами – учебным общением с одноклассниками и однокурсниками, являющимися носителями одной культуры;

– основным коммуникативным партнером учащихся, изучающих русский язык как иностранный, является преподаватель, который не является носителем иноязычной культуры, а является носителем одной культуры.

Формирование межкультурной компетенции происходит не только в интеллектуально-когнитивной области, но затрагивает психические и эмоциональные процессы [4, с. 461]. Исследование показало, что в теоретическом и практическом аспектах проблема формирования коммуникативной компетентности студентов разработана недостаточно. Кроме того, анализ практики подготовки специалистов свидетельствует о наличии сложившихся в ней к настоящему времени противоречий:

– между социально-обусловленной потребностью в специалистах с высоким уровнем коммуникативной компетентности и существующей системой ее формирования в высших учебных заведениях;

– между необходимостью определения уровня коммуникативной компетентности студентов и отсутствием критериев и показателей оценивания ее сформированности на различных этапах процесса обучения;

– между необходимостью создания организационно-педагогических условий эффективного формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному и отсутствием научного обоснования педагогического моделирования этих условий и др.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей к основным характеристикам межкультурной компетенции, пользуясь разными формулировками, относят следующие умения:

1) умение правильно ориентироваться в явлениях иной культуры, иного образа жизни, сознания и системы ценностей;

2) умение вступать в диалог с представителями иной культуры, критически осмысливать ценности другой культуры и тем самым обогащать собственное мировоззрение.

Проблемами межкультурной коммуникации занимаются многие науки: лингвистика, психология, этнопсихоанализ, антропология, этнография, теория коммуникации и т.д. В содержание обучения по формированию межкультурной коммуникативной компетенции входят следующие составляющие:

– знания, отношения и умения, составляющие сущность межкультурной коммуникативной компетенции и обеспечивающие способность к межкультурному общению;

– языковой материал и тексты на определенные темы и ситуации;

– система заданий и упражнений.

Формирование МКК у студентов-азербайджанцев в процессе обучения русскому языку как иностранному является важной частью учебного процесса, строго подчиняющейся общим

закономерностям вузовского образования. Эти принципы находят свое преломление в методике обучения различным аспектам языка, в том числе в методике формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов в процессе их обучения русскому языку. Теория и практика учебного процесса опираются именно на эти основные, исходные положения дидактики. Формирование навыков межкультурной коммуникации как методологической основы обучения языку в вузе представляется особенно важным для студентов, обучающихся специальностям гуманитарного профиля, – филологов, учителей, журналистов, юристов, менеджеров, будущих специалистов по связям с общественностью и др. Значение практических занятий также важны в данном вопросе.

Важное значение в формировании МКК имеет реализация лингвострановедческого подхода в обучении русскому языку как иностранному. Лингвострановедческая компетенция, являющаяся неотъемлемой частью межкультурной компетенции, обеспечивает как адекватное восприятие иноязычной речи, так и адекватное речевое и неречевое поведение учащегося как речевого партнера в ситуации общения с носителем изучаемого иностранного языка. Для определения современного состояния методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов – азербайджанцев, которые изучают русский язык в качестве иностранного, требовалось изучение содержания учебных программ и учебных пособий по русскому языку, используемых в учебном процессе в качестве учебно-методической литературы, и выявление их возможностей в решении задач, связанных с выработкой у учащихся навыков межкультурного общения на русском языке, являющихся важнейшим компонентом коммуникативной компетенции студентов [2, с. 96].

Изучение и анализ учебных программ по русскому языку как иностранному для высших учебных заведений Азербайджанской Республики позволили определить степень отражения в них вопроса формирования межкультурной коммуникационной компетенции. Весь учебный процесс нацелен на обучение учащихся общению на русском языке, и коммуникационные умения и навыки представляются основополагающими в вузовской подготовке специалистов. В учебных пособиях по русскому языку как иностранному также представляется достаточный объем материала, который может способствовать формированию и совершенствованию МКК студентов-азербайджанцев. Немаловажную роль в этом играет системность, комплексность и концентричность в организации и освоении учебного материала. МКК формируется с использованием различных приемов обучения, в числе которых особое место занимают ролевые игры и задания с игровыми элементами обучения, самостоятельная работа студентов, предполагающая поиск необходимого страноведческого материала в Интернете, дискуссии. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе языкового обучения является приоритетным и проявляется в готовности студентов как будущих специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, способности представлять свой вуз, страну на международном уровне, относиться с уважением к духовным ценностям своего и других народов. По мнению известного ученого А. Томаса, межкультурная компетенция – это «умение выражать понимание, уважать, продуктивно использовать условия и факторы восприятия, суждения, осознания и действия в отношении себя и других людей в условиях взаимной адаптации [6, с. 337–424]. Однако заметим, что развитие коммуникативной компетенции на занятиях и во внеучебное время происходит не просто и сразу. Это поэтапный процесс, включающий в себя как организацию коммуникации, так и развитие коммуникативных способностей и коммуникативных умений студентов.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. А. Садохин [под ред. А. П. Садохина]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
2. Киясбейли М. А. Учимся говорить по-русскому языку / М. А. Киясбейли, Т. Дж. Магеррамова, А. Э. Шахбазова. – Баку : Мутарджим, 2013. – 96 с.
3. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
4. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. Пособие / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.
5. Томахин Г. Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – с. 113–119.



6. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In ders. (Ed.): Kulturvergleich ende Psychologie. Eine Einfuhrung. Gottingen: Hogrefe, s. 337–424.

7. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms / G. Fischer – Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien, 1998, s. 118.

**Мамедова Судаба Мамед кызы**  
докторант Бакинського Слов'янського  
університету,  
м. Баку, Азербайджан,  
e-mail: Baku-2007@mail.ru

### СУЧАСНИЙ СТАН МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ – АЗЕРБАЙДЖАНЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті йдеться про вивчення російської мови як іноземної в навчальних закладах Азербайджану. Відзначено, що міжкультурна комунікативна компетенція (МКК) стає одним з обов'язкових якостей, необхідних сучасному випускнику вишу бакалавру і магістру.*

*Ключові слова: міжкультурна комунікація, презентація, якості, знання, мотивація, процес, толерантність*

**Mamedova Sudaba Mamed gizi,**  
doctoral student of Bakı Slavyan Universiteti,  
Baku, Azerbaijan,  
e-mail: Baku-2007@mail.ru

### THE CURRENT STATE OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG AZERBAIJANI STUDENTS TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

*The article deals with the study of the Russian language as a foreign language in the educational institutions of Azerbaijan. And it is noted that intercultural communicative competence (IWC) is becoming one of the obligatory qualities necessary for a modern graduate of the university - bachelor and master.*

**Key words:** Intercultural communication, presentation, quality, cognition, motivation, process, tolerance.

#### References

1. Grushev'y'czkaya T. G. Osnovy mezhkul'turnoj kommuny'kacy'y' : uchebny'k dlya vuzov / T. G. Grushev'y'czkaya, V. D. Popkov, A. A. Sadoxy'n [pod red. A. P. Sadoxy'na]. – M. : YuNY'TY'-DANA, 2002. – 352 s.

2. Ky'yasbejly' M. A. Uchy'msya govory't' po-russkomu yazyku / M. A. Ky'yasbejly', T. Dzh. Magerramova, A. Ə. Shaxbazova. – Baku : Mutardzhy'm, 2013. – 96 s.

3. Sadoxy'n A. P. Vvedeny'e v teory'yu mezhkul'turnoj kommuny'kacy'y' / A. P. Sadoxy'n. – M. : Vysshaya shkola, 2005. – 310 s.

4. Sokolov A. V. Obshhaya teory'ya socy'al'noj kommuny'kacy'y' : ucheb. Posoby'e / A. V. Sokolov. – SPb. : Y'zd-vo V. A. My'xajlova, 2002. – 461 s.

5. Tomaxy'n G. D. Ly'ngvy'sty'chesky'e aspekty ly'ngvostranovedeny'ya / G. D. Tomaxy'n // Voprosy yazykoznany'ya. – 1986. – # 6. – s. 113–119.

6. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In ders. (Ed.): Kulturvergleich ende Psychologie. Eine Einfuhrung. Gottingen: Hogrefe, s. 337–424.

7. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms / G. Fischer – Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien, 1998, s. 118.

Отримано редакцією 04.09.2017 р.

УДК 373.2.091.214 (477):373.2.015.31:17

**Віолета Василівна Городиська,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка,  
e-mail: vgorodiska@ukr.net

**ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ  
ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянута проблема наповнення світу дошкільників духовними постулатами; з'ясовано зміст поняття «духовність» як одне з важливих конструктів у становленні особистості дитини; розкрито сутність духовно-морального виховання дітей дошкільного віку; проаналізовано специфіку його програмного забезпечення у сучасних вітчизняних закладах дошкільної освіти; а також висвітлено основні компетентності дошкільника у сфері духовних цінностей.*

*Ключові слова: духовність, духовне виховання дітей, духовне-моральне виховання дошкільників, моральне становлення дітей, духовні цінності, моральні норми.*

**Постановка проблеми.** Сучасна теорія і практика вітчизняної дошкільної освіти вражає зміною світоглядних позицій, переосмисленням традиційних цінностей, гуманістичною спрямованістю, а найголовніше – духовним наповненням навчально-виховного процесу. Проблема духовності набуває сьогодні особливої актуальності. За визначенням філософа Л. Буєвої, духовність людини є показником наявності в неї певної ієрархії цінностей, цілей та змісту життя [1, с. 65]. А дослідження О. Карпенко вважає її «внутрішнім фундаментом людини, що відрізняє її як індивідуальність, виражаючи творчу спрямованість особистості, розкриваючи її інтереси, потреби, уподобання» [2, с. 12].

На нашу думку, духовність визначають моральні цінності, які необхідно прищеплювати дітям ще з дошкільного віку (доброчесність, добросовісність, доброта, щиросердність, працьовитість, пошана до старших, віра в Бога). Власне вони і формують т. зв. «внутрішній стержень» особистості. Ми вважаємо суттєвою прогалиною сучасної дошкільної освіти, її недостатню увагу до духовного чинника виховного процесу в закладах дошкільної освіти. Одним із найбільш необхідних виховних важелів сьогодення є наповнення світу дитини духовністю, що в майбутньому відповідатиме правилівідповідному симбіозу (взаємодіюванню) людини у суспільстві.

Споконвіку український народ був глибоко емоційним та духовним, але з плином часу, особливо в добу атеїзму, духовні цінності почали нівелюватися, поверховим стало моральне становлення дітей. І нині без перебільшення можемо стверджувати, що т. зв. «духовна ніша» лише починає заповнюватися, суттєво переорієнтовуючи педагогіку дошкільля. Свідченням цього є укладання для вихователів сучасних вітчизняних закладів дошкільної освіти парціальних програм, як «Скарбниця моралі» програма з морального виховання дітей дошкільного віку та «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку». Їх метою є відродження духовності та духовно-морального виховання дітей дошкільного віку. Автори програм наголошують, що започатковувати його необхідно на ранніх етапах розвитку дитини в умовах сім'ї й продовжувати далі у закладі дошкільної освіти [3]; [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема духовного виховання дітей дошкільного віку здавна була центральною у вітчизняній педагогіці і яскраво представлена у творчому доробку її класиків: Г. Сковороди, К. Ушинського, І. Огієнка, С. Русової, Г. Вашенка, В. Сухомлинського та ін., а також сучасних науковців: І. Беха, А. Богущ, О. Вишневецького, В. Жуковського, М. Євтуха, Л. Москальової, Т. Саннікової, І. Сіданіч, Г. Шевченко та ін.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкрити зміст духовного виховання дітей дошкільного віку у сучасних українських освітніх програмах; здійснити їх аналіз та привернути увагу дошкільля (як теоретиків, так і практиків) до цієї надзвичайно актуальної сьогодні проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Домінанти духовної педагогіки, які поєднують моральні ідеали й загальнолюдські цінності, дотримання етичних норм, прищеплення любові до Бога і ближнього – це чинники, які слугують сьогодні найбільш значущими важелями у становленні особистості дитини.

На порозі XXI ст. сучасні педагоги дошкілля в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів використовують різноманітні напрями й методи, особливо посиляючись на Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, яка визначає пріоритетність: громадянсько-патріотичного, військово-патріотичного й духовно-морального виховання. На жаль, останнє не представлено належним чином у більшості освітніх чинних програм для вітчизняних закладів дошкільної освіти.

Тому, на нашу думку, сьогодні необхідно заново відбудувати цілісну ієрархію виховних цінностей. І починати слід власне з духовних підвалів. Ось чому духовне виховання є таким актуальним у нашій незалежній державі і пріоритетним завданням для вітчизняних освітян (у т. ч. й дошкільних).

Потреба духовності відчувається вже у повсякденному житті, тому на часі відродження християнської любові як її підґрунтя, відповідно до сучасного рівня її пізнання та розуміння. Необхідність у щось вірити притаманна людині ще з народження. А відтак цю потребу слід розвивати і наповнювати християнським змістом [5, с. 4].

Сучасні педагоги покликані формувати особистість дошкільника на засадах духовності. На думку А. Богуш, поняття «духовність» має багатокомпонентний зміст і в дошкільному дитинстві реалізується у площинах соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, художньо-естетичного й етичного розвитку особистості [Там само, с. 6].

Сучасне нормативно-правове і програмне забезпечення дає нам можливість відстежити питання духовного виховання дітей дошкільного віку. Так, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти (2012), Закон України «Про дошкільну освіту», державні програми виховання, навчання та розвитку дитини дошкільного віку визначають домінування особистісної орієнтації в освіті. Дошкільника чи не вперше стали визнавати суб'єктом, а не об'єктом виховного впливу. Як зазначають автори Базового компонента дошкільної освіти, вихідною умовою оновлення сучасної системи дошкільної освіти є модернізація її змісту, гуманізація цілей і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основного ресурса суспільного прогресу [6, с. 14].

На необхідності формування духовності у дітей дошкільного віку акцентується в *державних нормативних документах*, зокрема в Законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», а також у *чинних освітніх програмах* на період 2017–2018 рр., а саме *комплексних*: «Дитина в дошкільні роки», «Соняшник», «Українське дошкілля» та у низці вже згадуваних *парціальних*: («Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях») [5] та «Скарбниця моралі» (програма з морального виховання дітей дошкільного віку) [3], в яких аргументовано доведено важливість духовної конструкції для становлення й формування особистості дошкільника.

Найбільш суголосною нашій розвідці вважаємо навчальну програму з духовно-морального виховання дошкільників, видану в Острозі (2009 р.) [7]. Її автори зазначають, що духовність визначає сутність людини з позицій християнського світогляду. Згідно з ним людина є Творінням Божим і складається з духу, душі та тіла. «Якщо йдеться про фізичне вдосконалення, то маємо на увазі розвиток тілесних функцій дитини, а якщо про душевне – то психічних. Ці два процеси аж ніяк не можна ототожнювати з духовним вихованням. Тому ми повинні лише зосередити увагу на християнських цінностях, що ведуть до цілковитої гармонії фізичного, розумового та духовного розвитку й на основі віри досягаються розумінням любові» [Там само, с. 4].

Зі свого боку, дослідниця О. Карпенко наголошує, що духовно-моральне виховання обумовлює зв'язок духовної культури суспільства й процесу виховання, позаяк «...із категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, змісту й призначення свого життя. Компонентами духовно-морального виховання постають загальнолюдські, національні, сімейні цінності, котрі реалізуються у закладах дошкільної освіти за допомогою різних форм виховної роботи» [2, с. 17].

*Отже, можемо стверджувати, що в сучасних закладах дошкільної освіти духовно-моральне виховання набуває належного статусу. Воно передбачає формування в дитини високої духовності та моралі шляхом впливу на внутрішньо-психічний розвиток дошкільника (його свідомість, почуття, волю, поведінку). Традиційна система духовно-морального виховання дітей у сім'ї передбачає з'ясування сутності конкретних протиставлених реалій життя (добро – зло, правда – брехня, милосердя – жорстокість, честь – ганьба, щедрість – скупість, любов – ненависть, мужність –*

боягузтво, радість – горе тощо. Правильно формують моральну свідомість дітей ті батьки, які ознайомлюють їх із народною етикою, тобто узвичаєними серед нашого народу нормами поведінки, моральними заповідями, мовленнєвим етикетом.

Морально-духовне виховання в родині здійснюється шляхом формування загальнолюдських та національних цінностей (гуманізму, милосердя, доброзичливості, правдивості, чесності, високої культури поведінки); шляхом засвоєння народної моралі, основою якої є народно-педагогічні сімейні традиції: шанування новонародженої дитини, її батьків, бабусів, хрещених батьків, пам'яті загиблих чи померлих родичів; відзначення в колі сім'ї родинних, календарних та обрядових свят тощо. Традиційна українська родинна педагогіка об'єднує у системі духовно-морального розвитку особистості також релігійне виховання, побудоване на основі віри в Бога і сповідання християнської моралі [8].

Дошкільна освіта має на меті допомогти дитині реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й духовні цінності. Адже саме вони здебільшого детермінують потреби, які впливають на рушійні механізми активної діяльності людини. Зміни в суспільстві зумовлюють зміни й у системі цінностей. І навпаки, з переоцінки цінностей розпочинаються зміни в соціально-політичних поглядах людей. Будь-яка система виховання покликана зробити для кожної особистості ціннісно значущими суспільні норми й закони. Тільки так можна виховати майбутнього законслухняного громадянина й активного громадського діяча.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «**Я у світі**» виокремлено *основні соціальні компетентності дитини*: вміння орієнтуватися у людському оточенні (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять та ін.); розуміти інших, їх настрій, потреби, особливості поведінки; поважати всіх, допомагати їм і турбуватися про них; спроможність обирати відповідні ситуації спілкування і спільної діяльності [9, с. 274]. Натомість в оновленій редакції цієї програми ключовим поняттям є «здоров'я» як «сплав тілесних, душевних і соціально-моральних складників, що засвідчує стан психіки та свідомості дитини, міру її благополуччя, ступінь урівноваженості з навколишнім середовищем, задоволеності своїм життям, відчуття захищеності й комфорту» [10, с. 9]. Духовне здоров'я невіддільне від морального, тому практикують духовно-моральне виховання.

Ще одна програма – «**Дитина в дошкільні роки**» [11] зорієнтована на загальні цінності й інтереси дитини, на врахування її вікових можливостей, збереження дитячої субкультури, взаємозв'язок усіх аспектів життя малюка.

Так, комплексна додаткова освітня програма «*Дитина в дошкільні роки*» поділяється на 4 частини й розглядає розвиток духовного потенціалу дошкільників із 3-х-річного віку. У змісті цієї програми є поділ на розділи за віковими періодами дошкільників. Так, дітям молодшого дошкільного віку присвячений розділ «Кроки до самостійності»; середнього дошкільного віку «Подорож у довкілля»; старшого дошкільного віку «Стежинки у всесвіт» [Там само].

У вступі до останньої автором зазначається, що духовний потенціал як інтегральне утворення «... в унікальній та неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме й несвідоме, суще й належне, а також взаємопов'язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень кожної дитини» [Там само, с. 9–10].

Проаналізовані положення висвітлюються у наступних освітніх програмах. У програмі «Кроки до самостійності» зокрема зазначено, що дошкільнику необхідно виховувати позитивні взаємини з дорослими й дітьми: уважно вислуховувати дорослих, відповідати на їхні запитання, виконувати їхні прохання і вказівки; розвивати дружні відносини з дітьми, товарицькість, уміння взаємодіяти, разом гратися, допомагати один одному, ділитися іграшками та іншими предметами; вмінню проявляти симпатію й емпатію до ровесників, інтерес до їхніх вчинків. Слід також ознайомити дошкільнят із правилами поведінки: реагувати на прохання дорослого не кричати, не штовхатися й не битися, поступатися іграшкою товаришу, граючись поряд не заважати, не відбирати іграшки, не кидати їх, у спальні тихо поводитися; вчити бережно поводитися з речами, обладнанням, зеленими насадженнями на майданчику [Там само, с. 69].

У програмі «*Подорож у довкілля*» в інваріантній частині зазначено, що розвиток духовного потенціалу дитини здійснюється шляхом:

– виховання потреби поводитися у групі, на вулиці, у громадських місцях відповідно до встановлених правил культурної поведінки;

– ознайомлення з правилами взаємовідносин із ровесниками та дорослими, а саме: бути уважним до інших, привітним, надати допомогу товаришеві, поступатися своїми бажаннями, прислухатися до побажань та порад батьків;

– усвідомлення цінностей моральних норм відносин між людьми: доброзичливості, турботливості, чуйності, справедливості, чесності;

– уміння налагоджувати доброзичливі стосунки з незнайомими ровесниками, молодшими чи старшими дітьми, дорослими [11, с. 105].

У варіативній частині аналізованої Програми пропонується розширювати уявлення дошкільнят про традиції святкування свят християнської культури, ознайомлювати їх з основним релігійним змістом цих свят, залучати дітей до участі у святах у ролі активних учасників та глядачів; створювати відповідні умови для виховання морально-етичних і виявлення позитивних емоцій (повага до близьких, доброзичливість, бажання допомогти одне одному, ввічливість, слухняність, доброта, співчутливість; прищеплювати дітям орієнтири добра, істини, милосердя на основі віри, надії, любові: навчати чуйності до ровесників і старших, розвивати здатність до співпереживання, уміння врегулювати конфлікти [Там само, с. 106].

У програмі «*Стежинки у Всесвіт*» для дітей старшого дошкільного віку в інваріантній частині зазначено, що необхідно:

– спонукати дітей дотримуватися установлених правил культури поведінки в дитячому закладі та громадських місцях, виконувати їх без нагадування та за відсутності дорослих;

– формувати гуманні почуття; дати уявлення про доброту, чуйність, сміливість і боягузтво, скромність і зазнайство;

– виховувати турботливе ставлення до людей, уміння помічати прикрощі й невдачі в товаришів; прагнення допомогти, захистити слабшого;

– навчати доброзичливості у відносинах із людьми, дружніх, товариських стосунків з однолітками [11, с. 159].

Натомість у варіативній частині програми пропонується залучати дітей до моральних традицій християнської культури на основі зразків із життя конкретних історичних особистостей; допомагати вихованцям усвідомити особистісний зміст високих моральних цінностей; формувати в дошкільнят позицію неприйняття жорстокості, цинізму, непристойності, жадібності, хамства.

Зрештою дошкільним педагогам пропонується ознайомити вихованців зі Святим Письмом – Біблією, життям святих як зразком для наслідування; основними християнськими святами, показати їхній тісний зв'язок із народним життям, народним мистецтвом і творчістю [Там само, с. 160].

Як бачимо у наведеній програмі особливе значення духовному вихованню дітей приділяє варіативна частина, а інваріантна більше акцентує на формуванні моральних норм та цінностей дітей різновікових груп.

У нещодавно виданій комплексній програмі розвитку, навчання й виховання дітей раннього віку «*Соняшник*» морально-духовне виховання дошкільників представлено в другому розділі – «Розвиток і виховання душі та серця». Він містить такі підрозділи: «Люби ближнього свого, як самого себе», «Шануй батька і матір, і буде тобі добре на землі», «Патріотичне виховання», «Моральне виховання» та ін. У віці від 0 до 1 року («Немовлятко») передбачений зміст морального виховання включає навчання ввічливого спілкування, подяки після прийому їжі, за отримані подарунки тощо (наприклад, кивання голівкою); формування елементарного вміння жаліти і співчувати (пожаліти ляльку, що впала; бабусю, яка хвора), розрізняти, що таке добре і що погано [12, с. 26]. У віці від 1-го року до 2-х («Малятко») моральне виховання передбачає розвиток елементарних навичок етичного спілкування (вітання, прощання, подяка після прийому їжі, за подарунки тощо), заохочення до проявів доброзичливості у взаєминах із людьми, котрі оточують дитину, виховання таких гуманних почуттів, як доброта, чуйність, товариськість, співчутливість, милосердність [Там само, с. 41].

У період від 2-х років до 3-х («Мовлятко») продовжується виховання перелічених гуманних почуттів, а також започатковується розвиток здатності висловлювати задоволення з приводу власних успіхів, щиро радіти успіхам своїх однолітків [Там само, с. 63].

Як бачимо, у програмі «Соняшник» акцентовано винятково на моральній сентенції, а прояви духовності розглядаються опосередковано.

Яскраво висвітлене питання, що досліджується нами, й у програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «*Впевнений старт*» [13, с. 3]. Вона відображає запити педагогів-практиків та з

урахуванням кращих сучасних теоретичних і методичних рекомендацій пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток вихованців за основними напрямками, особливо увиразнюючи при цьому ігрову діяльність як провідний незамінний засіб розвитку дошкільників.

Автори програми поміщають завдання морально-духовного виховання дошкільнят у розділ «Пізнавальний розвиток» (напрямок «У світі людей»):

1) закріплювати і збагачувати уявлення дитини про соціальне середовище: сім'ю, родину, рід, дитячий садок, школу, місто, село, країну; 2) розвивати відчуття приналежності до місця народження та проживання (малої Батьківщини – назва селища, міста, мікрорайону); 3) виховувати громадянські почуття й інтерес до сучасних подій у країні; 4) вчити любити й шанувати сімейні свята, брати активну участь у їх організації та проведенні; 5) дотримуватися сімейних традицій, зміцнювати їх; 6) шанувати пам'ять роду; 7) формувати уявлення про інші нації та народи (2 – 3 країни); вчити прихильно ставитися до людей інших національностей; виховувати миролюбність тощо [Там само, с. 4].

Не менш перспективною вважаємо програму розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» [14]. У ній завдання морально-духовного виховання дошкільників представлені в розділі «Соціально-моральний розвиток», де висвітлено зміст роботи педагогів із виховання в дітей гуманних почуттів і доброзичливих взаємин, основ колективізму; конкретизовано знання про суспільні норми моралі, необхідні для формування основ моральних якостей; наголошено на дотриманні принципу наступності в усіх аспектах морального виховання дітей різних вікових груп.

Найважливішим є те, що до програми «Українське дошкілля» вперше введено окремий напрямок роботи з дошкільниками «Духовне виховання». Особливу увагу приділено прищепленню культури поведінки дітей. У ранньому дошкільному віці завданнями соціально-морального розвитку дітей є: формувати елементарні уявлення про те, що таке добре і що таке погано; культивувати шанобливе ставлення до членів сім'ї, родини; виховувати слухняність, вчити проявляти симпатію до ровесників, любов і співчуття до всього живого, а також чемно поводитися у громадських місцях [Там само, с. 22].

У молодшому дошкільному віці духовне виховання дітей полягає у створенні сприятливих умов для формування моральної свідомості (знань, моральних норм, моральних почуттів) та моральної поведінки (вміння керуватися у своїх учинках загальнолюдськими нормами, ініціювати допомогу, співчуття, радіти власним і чужим успіхам, робити комусь приємно, отримувати від цього задоволення) [Там само, с. 68].

Для дітей середнього дошкільного віку духовне виховання здійснюється шляхом реалізації все більш складних освітніх завдань; а саме: формувати моральну позицію дитини, її ціннісні орієнтири, інтереси та потреби; виховувати позитивні почуття до рідних, повагу до старших; вміння проявляти турботу про молодших дітей, домашніх приручених тварин; співчутливе ставлення до дітей з особливими потребами [Там само, с. 123 – 124].

Старший дошкільний вік характеризується виникненням т. зв. «внутрішньої моральної інтуїції» – прагнення поводитися відповідно до загальноприйнятих норм не тому, що цього вимагають дорослі, а тому що це приємно для себе й для інших. Провідними завданнями соціально-морального розвитку в цьому віці є: збагачення знань дітей про пріоритети загальнолюдських цінностей: справедливість, чесність, доброту, комунікабельність, оптимізм тощо; розширення уявлення дошкільника про авторитет та людські чесноти; формування вміння розуміти інших та враховувати їх думку; сприяти усвідомленню поняття «духовний ідеал людини»; вчити адекватно реагувати на асоціальні вчинки, розв'язувати спірні питання, бути справедливим, совісним, відповідальним [Там само, с. 190].

Сьогодні все більше педагогів, особливо вихователів дошкільної освіти починають розуміти, що виховати моральну дитину без опори на традиційні основи християнського віровчення неможливо, і робота в цьому напрямі має бути безперервною, з урахуванням вікових особливостей дитини, її індивідуальних якостей. Загальновідомо, що якщо не займатися духовно-моральним вихованням дитини, то пізніше її перевиховати буде дуже важко.

Необхідністю духовного збагачення дошкільників керувалася Л. Лохвицька у своїй авторській парціальній програмі «Скарбниця моралі». Її зміст передбачає вивчення таких тематичних модулів: «Про мораль знати – негарздів уникати»; «Дорослих поважати й чемним зростати»; «З дітьми дружно жити і їх розуміти»; «Довіру проявляти та співпереживати»; «Гарних манер набувати і ввічливим

ставати»; «Добрі справи творити і завжди їм радіти»; «У злагоді бути – про образи забути»; «Себе оцінити і кращим зробити» [3, с. 14 – 16]. Усі вони спрямовані на опанування дошкільників морального досвіду, становлення їхніх моральних свідомості та самосвідомості, прищеплення їм норм та культури поведінки у суспільстві.

Програма «Скарбниця моралі» наголошує: лише шляхом духовно-морального виховання можна сформувати духовні стержні особистості дитини.

Зовсім, нещодавно в дошкілля увійшла парціальна програма «**Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях**» [5], призначена для факультативного використання у закладах дошкільної освіти для дітей від 3 до 6 років. Програма отримала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України від 29.12.2015 р. №1/11-19157 для використання в дошкільних навчальних закладах». На думку авторів програми, складовою правильного способу життя є духовно-моральне здоров'я, що передбачає наявність певної життєвої позиції [Там само, с. 5]. Таке переконання суголосне програмі «Я у Світі» за новою редакцією. Особистості необхідні постійні духовне збагачення, очищення й оздоровлення, чинниками якого є духовне самовдосконалення, гармонія краси тіла, душі й духу, любов. Дослідниками доведено, що більшість захворювань спричинені порушенням етичних і моральних норм поведінки. Відсутність у людини духовності і моральності негативно впливає на розвиток її особистості, її духовне здоров'я. Тому формування духовності людини слід розпочинати ще змалку шляхом прищеплення її основ християнського світогляду, який ґрунтується на істині про Бога, і що є незмінною за будь-яких часів. Необхідно з ранніх років закласти в душу дитини позитивний християнський зміст – не як щось зовнішнє й тимчасове, а як відповідь на її власні найглибші внутрішні запити [Там само, с. 6].

У зазначеній програмі акцентується на розвитку моральних якостей людини як підґрунтя її духовності. Потенціал особистості проявляється через її духовні потреби й цінності (інтелектуальні, моральні, естетичні), емоційну культуру, моральні й естетичні ідеали, світогляд, а також творчі устремління.

Прищеплення дошкільнятам християнських моральних чеснот потрібно здійснювати за допомогою таких завдань:

- забезпечення дітям належних морально-етичних умов для самопізнання та самореалізації;
- ознайомлення вихованців з основами християнської моралі як фундаменту загальнолюдських цінностей, із християнськими моральними цінностями: істини, благочестя, добра, любові, краси, людської гідності, совісті, честі, високого покликання людини, сенсу її життя;
- формування свідомої й відповідальної поведінки дитини на засадах християнських духовних, моральних та культурних цінностей;
- збагачення словника дітей словами, пов'язаними зі сферою духовно-морального виховання;
- залучення дітей до активної діяльності з реалізації духовно-моральних цінностей;
- налагодження взаємозв'язку сім'ї і дошкільного навчального закладу в духовно-моральному вихованні дітей [Там само, с. 6–7].

Зі змісту аналізованої програми простежуємо багатий духовний пласт, який має пустити в душу дитини глибокі корені добра, чуйності, взаєморозуміння, чесності, справедливості, емпатії, співчутливості, совісті, відповідальності. І все це для того, щоб, починаючи з ранніх літ, дитина могла опанувати у малому – великі, а у великому – малі духовні постулати, єднатись у Богові, бути до Нього наближеною, розуміти Його Слово, стати покірною й загалом духовно обізнаною.

**Висновки.** Аналіз змісту програмного забезпечення духовного виховання дітей дошкільного віку в умовах вітчизняних закладів дошкільної освіти дає підстави для висновку, що цей педагогічний пласт сьогодні є, на жаль, маловивченим і маловживаним. Загальновідомо, що власне духовний потенціал закладає твердий моральний фундамент особистості. Духовне виховання сучасних дошкільників, на нашу думку, – це, по суті, спрямування їх на дотримання заповідей Божих, що допоможуть їм сьогодні, завтра і в майбутньому жити праведно, добросовісно, щиро та з чистою совістю. Оскільки воно відіграє велику роль у гармонійному розвитку особистості, необхідно пропагувати загальнолюдські й національні духовні цінності, формувати громадянську й національну ідентичність, а також залучати сучасних дітей до християнської культури з огляду на їх запити. Глибоке дослідження шляхів і методів духовного виховання дошкільників в умовах сучасних вітчизняних закладів дошкільної освіти вважаємо перспективою подальших наукових розвідок.

### Список використаних джерел та літератури

1. Буева Л.О. О ценностях духовной культуры / Л.О. Буева. – СПб., 1999. – 373 с.
2. Карпенко О. Духовний світ дитини : навчально-методичний посібник / Оresta Карпенко, Любов Загоруйко. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 348 с.
3. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л.В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.
4. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку : [програма з духовно-морального виховання дошкільників; навчально-методичний посібник] / уклад. : В.В. Скрипник, В.Є. Сучок / за ред. В.М. Жуковського. – 2-ге вид., допов. і перероб. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – 184 с.
5. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях : навч. прогн. та календарно-темат. план / А. М. Богуш, І. Л. Сіданіч, В. Є. Сучок та ін. – К. : ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2016. – 76 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти : [нормативний документ] / наук. кер. А. Богуш // Затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція)» від 22.05.2012 № 615. – К., 2012. – 26 с.
7. Навчальна програма з духовно-морального виховання дошкільників / уклад. : В.В. Скрипник, В.Є. Сучок. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. – 24 с.
8. Основні напрями родинного виховання. – [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://allref.com.ua/uk/skachaty/Osnovni\\_napryami\\_godinno\\_vihovannya](http://allref.com.ua/uk/skachaty/Osnovni_napryami_godinno_vihovannya).
9. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, АПН України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2-х ч. – Ч.П. – Від трьох до шести (семи) років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук., Л.В. Артемова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. – К. : ТОВ МЦФЕР-Україна, 2014. – 452 с.
11. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / автор. кол.; наук. кер. К.Л. Крутії. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. – 160 с.
12. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку «Соняшник» / Л.В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.
13. Програма «Впевнений старт». – Київ, 2010. – 99 с. [Електронний ресурс] // Режим доступу : [http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/doshkilna/progr\\_rozv/1.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/doshkilna/progr_rozv/1.pdf)
14. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.

#### **Виолетта Васильевна Городиская,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры  
общей педагогики и дошкольного образования  
Дрогобычского государственного педагогического  
университета имени Ивана Франко,  
e-mail: vgorodiska@ukr.net

### **ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*В статье рассмотрена проблема наполнение мира дошкольников духовными постулатами; выяснено содержание понятия «духовность» как одного из важных конструктов в становлении личности ребенка; раскрыта сущность духовно-морального воспитания детей дошкольного возраста; проанализировано специфику его программного обеспечения в современных отечественных учреждениях дошкольного образования; а также освещены основные компетентности ребенка дошкольного возраста в сфере духовных ценностей.*

*Ключевые слова: духовность, духовное воспитание детей, духовно-моральное воспитание дошкольников, моральное становление детей, духовные ценности, моральные нормы.*

#### **Violetta Gorodiska**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor Department of General Pedagogy  
and Pre-school Education Drohobych State  
pedagogical university named after Ivan Franko,  
e-mail: vgorodiska@ukr.net



## SPIRITUAL EDUCATION SOFTWARE IS IN MODERN HOMEESTABLISHMENTS OF PRESCHOOL EDUCATION

**Introduction.** *The problem of filling the world of preschool children with spiritual postulates is in the article; the meaning of the concept of «spirituality» as one of the important constructs in the development of the child's personality is found out; essence of spiritual and moral upbringing of children of preschool age is revealed; the specifics of his software in modern native institutions of pre-school education are analyzed; the specifics of its software in modern domestic institutions of preschool education are analyzed; the main competences of preschoolers in the field of spiritual values are also highlighted.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to reveal the content of the spiritual upbringing of preschool children in modern Ukrainian educational programs; carry out their analysis and draw the attention of the children (both theoreticians and practitioners) to this extremely urgent problem today.*

**Methods.** *Research methods are: analysis, comparison, systematization and generalization of educational programs on the problem of the spiritual upbringing of preschoolers.*

**Results.** *A number of state normative documents, current educational programs for 2017 - 2018 are distinguished (complex and partial), their qualitative content difference in the spiritual upbringing of children of preschool age. The problem of spirituality is rather indirectly considered in complex educational programs, namely, in the dimension of spiritual and moral upbringing of preschoolers is proved. Instead, it is more fully covered in partial (additional) programs. We recognize that spirituality is a priority in the hierarchy of educational levers, in the moral development of the personality of the preschool child.*

**Originality.** *For the first time, the analysis of educational complex and partial programs for the upbringing of pre-schoolers, comprehensive coverage of the contents of spiritual values within the framework of Christian faith and love.*

**Conclusion.** *It is stressed that this pedagogical stratum is, unfortunately, not well-studied and used in pre-school. After all, the foundations of spirituality from the earliest years will inflamerate the pupils with the flame of goodness, honesty, justice, sensitivity, and mercy, which will help them to live today, tomorrow and in the future, righteously, in good faith, sincerely and with pure conscience. The attention of the preschool workers is emphasized on the particular appeal to this urgent problem today. A profound study of the ways and methods of spiritual education of preschool children in the conditions of modern domestic institutions of preschool education is considered a prospect of further scientific research.*

**Key words:** *spirituality, spiritual education of children, spiritual-moral education of preschool children, moral becoming of children, spiritual values, moral norms.*

### References

1. Bueva L.O. O tsenostyakh dukhovnoy kul'turu / L.O. Bueva. – SPb., 1999. – 373 s.
2. Karpenko O. Dukhovnyy svit dytyny : navchal'no-metodychnyy posibnyk / Oresta Karpenko, Lyubov Zahoruyko. – Drohobych : Redaktsiyno-vydavnychyy viddil Drohobyt's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2016. – 348 s.
3. Prohrama z moral'noho vykhovannya ditey doshkil'noho viku «Skarbnytsya morali» / L.V. Lokhvyyts'ka. – Ternopil' : Mandrivets', 2014. – 128 s.
4. Dukhovno-moral'ne vykhovannya ditey doshkil'noho viku : [prohrama z dukhovno-moral'noho vykhovannya doshkil'nykiv; navchal'no-metodychnyy posibnyk] / uklad. : V.V. Skrypnyk, V.Ye. Suchok / za red. V.M. Zhukov's'koho. – 2-he vyd., dopov. i pererob. – Ostroh : Vydavnytstvo Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», 2012. – 184 s.
5. Dukhovno-moral'ne vykhovannya ditey doshkil'noho viku na khrystyans'kykh tsinnostyakh : navch. prohr. ta kalendarno-temat. plan / A.M. Bohush, I.L. Sidanich, V.Ye. Suchok ta in. – K. : VBF «Skhidnoyevropeys'ka humanitarna misiya», 2016. – 76 s.
6. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity : [normatyvnyy dokument] / nauk. ker. A. Bohush // Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity (nova redaktsiya)» vid 22.05.2012 # 615. – K., 2012. – 26 s.
7. Navchal'na prohrama z dukhovno-moral'noho vykhovannya doshkil'nykiv / uklad. : V.V. Skrypnyk, V.Ye. Suchok. – Ostroh : Vydavnytstvo Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», 2009. – 24 s.
8. Osnovni napryamy rodynnoho vykhovannya. – [Elektronnyy resurs] // Rezhym dostupu: [http://allref.com.ua/uk/skachaty/Osnovni\\_napryami\\_rodinnogo\\_vihovannya](http://allref.com.ua/uk/skachaty/Osnovni_napryami_rodinnogo_vihovannya)
9. Bazova prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u Sviti» / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, APN Ukrayiny; nauk. red. ta uporyad. O.L. Kononko. – K. : Svitych, 2008. – 430 s.
10. Prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u Sviti» (nova redaktsiya). U 2-kh ch. – Ch.II. – Vid tr'okh do shesty (semy) rokiv / O.P. Aks'onova, A.M. Anishchuk., L.V. Artemova ta in.; nauk. ker. O.L. Kononko. – K. : TOV MTsFER-Ukrayina, 2014. – 452 s.

11. Dytyna v doshkil'ni roky : kompleksna dodatkova osvithna prohrama / avtor. kol.; nauk. ker. K.L. Krutiy. – Zaporizhzhya : TOV «LIPS» LTD, 2016. – 160 s.
12. Kompleksna prohrama rozvytku, navchannya ta vykhovannya ditey rann'oho viku «Sonyashnyk» / L.V. Kalus'ka. – Ternopil' : Mandrivets', 2014. – 144 s.
13. Prohrama «Vpevnenyy start». – Kyiv, 2010. – 99 s. [Elektronnyy resurs] // Rezhym dostupu : [http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/doshkilna/progr\\_rozv/1.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/doshkilna/progr_rozv/1.pdf)
14. Bilan O.I. Prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ukrayins'ke doshkillya» / O.I. Bilan, L.M. Vozna, O.L. Maksymenko ta in. – Ternopil' : Mandrivets', 2012. – 264 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

**УДК 373.2.016:81-028.31**

**Ірина Львівна Паласевич,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,  
e-mail: ipalasevich@gmail.com

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розкриваються сутність і зміст мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку (виховання звукової культури; організація словникової роботи, формування граматичної правильності мовлення, розвиток зв'язного мовлення); акцентується увага на доцільності використання різних видів дитячої діяльності для реалізації мовленнєвих завдань; обґрунтовуються організаційно-педагогічні умови ефективного мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя (створення розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища; комплексне розв'язання завдань мовленнєвого розвитку у різних видах діяльності; співпраця дошкільних закладів з родинами вихованців).*

*Ключові слова: діти середнього дошкільного віку, завдання мовленнєвого розвитку дошкільників, комунікативно-мовленнєве середовище, навчально-мовленнєва діяльність, художньо-мовленнєва діяльність, мовленнєво-ігрова діяльність, організаційно-педагогічні умови мовленнєвого розвитку дошкільників.*

**Постановка проблеми.** Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному віці визначається потребою створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, становлення її як мовленнєвої особистості, тобто активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко і невимушено вступає у взаємодію з дітьми та дорослими, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності й достатній рівень розвитку рідного мовлення.

Саме через мовлення під час повсякденного спілкування дитина реалізує себе, виявляючи своє ставлення до довкілля; пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності й різноманітності; формує та розкриває власний образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності як активний суб'єкт взаємодії.

Оволодіння мовою і мовленням – складний процес, який залежить від вікових та індивідуальних особливостей дошкільників, соціальної ситуації їхнього розвитку, проектування розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища, а також використовуваних вихователями у навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти педагогічних технологій, спрямованих на формування різних видів компетенцій – мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) і комунікативної.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку досліджується в різноманітних аспектах: у контексті мовленнєво-творчої діяльності, що сприяє виявам самостійності, ініціативи і творчості вихованців, задоволенню їхніх комунікативних та пізнавальних потреб (О. Білан, А. Богуш [9], [10], Н. Гавриш [3], [12], Н. Кирста [6], Н. Луцан [10], С. Макаренко [2], Ю. Руденко та ін.); методики мовленнєвого розвитку дітей (А. Богуш [3],

Н. Гавриш [3], Н. Горбунова [5], Л. Калмикова, К. Крутій, Л. Михайлова, О. Трифонова [1] та ін.); становлення й розвитку мовленнєвої особистості (І. Луценко, Т. Піроженко та ін.).

Науковцями доведено, що з усіх етапів дошкільня сензитивним у розвитку мовлення є середній дошкільний вік, коли дитина найбільш чутлива до сприймання та розрізнення звуків, свідомого оволодіння засобами виразності мовлення. О. Трифонова називає усвідомлення звукового складу рідної мови основним якісним новоутворенням психічного розвитку дітей п'ятого року життя. На її думку, розвиток усвідомлення матеріального аспекта мовлення у дошкільному віці підвищує здатність дитини орієнтуватися у складних співвідношеннях граматичних форм, сприяє її успішному навчанню читання й письма у школі [1]. Зі свого боку, С. Макаренко саме з цим віковим періодом пов'язує своєрідний «зліт» у розвитку дитячого словника, відзначає характерне для вихованців середнього дошкільного віку посилення уваги до точності слововживання, прагнення до самоствердження, визнання й самореалізації через мовлення [2].

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті, **метою** якої є обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть ефективному мовленнєвому розвитку дітей середнього дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У дошкільному дитинстві розвиток мовлення відбувається на всіх його рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному і текстовому, включаючи опанування основних одиниць мови: звука, слова, словосполучення, речення й тексту. Результативність зазначеного процесу забезпечується шляхом комплексної реалізації взаємопов'язаних завдань виховання звукової культури мовлення, формування його граматичної правильності, розвитку словника та зв'язного діалогічного й монологічного мовлення. Загалом виконання таких завдань спрямовується на формування мовленнєвої компетенції й комунікативної культури вихованців.

Першочерговим завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є *звукова культура мовлення*, виховання якої охоплює чітку артикуляцію звуків рідної мови, фонетичну та орфоепічну правильність мовлення, мовленнєве дихання, силу голосу, темп мовлення, фонематичний слух. Зосередженість на її формуванні у дошкільному віці – важлива передумова для подальшого опанування дітьми грамоти у школі. Тому у сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлено три основні завдання виховання звукової культури мовлення дітей:

– розвивати фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, звуко- і слововимову, виховувати орфоепічну нормативність мовлення на основі розвитку й поступового удосконалення причетних до мовлення органів (слуху, дихання й артикуляції);

– вчити диференціювати звуки мови, формувати елементарні уявлення про їх характеристики, розрізняти їхнє символічне та знакове сприйняття як основи грамотності;

– сприяти свідомому оволодінню мовленнєвими (тон, наголос, сила голосу), позамовленнєвими (жести, міміка, постава) та інтонаційними засобами виразності, до яких належать мелодійність мовлення (ніжність, співучість, м'якість), темп, ритм, тембр (веселий, сумний, тривожний), фразовий і логічний наголоси (паузи між мовленнєвими відрізками, підвищення або зниження голосу) відповідно до умов та завдань спілкування [3, с. 183].

Сензитивним для реалізації окреслених завдань є середній дошкільний вік, якому властиві важливі новоутворення та характеристики. Насамперед зазначимо, що в цей період інтенсивно вдосконалюється фонематичний слух як основа формування фонематичного сприймання (здатність визначати звуки у слові, їхню послідовність і кількість; сприймати на слух і точно диференціювати всі звуки мови (фонеми), особливо подібні за звучанням). Дітям п'ятого року життя доступний звуковий аналіз слів поза ігровою імітацією, якщо вони оволоділи прийомом протягування вголос окремих звуків. Вони граються зі звуками та словами, експериментують з ними, вдаються до римування і словотворення. Дошкільники цього віку чітко розрізняють у мовленні дорослих підвищення й зниження сили голосу, помічають прискорення чи уповільнення темпу мовлення. До того ж вони можуть користуватися різною інтонацією залежно від ситуації спілкування, виражати емоційне ставлення до мовця.

У більшості дітей середнього дошкільного віку закінчується процес засвоєння звуків рідної мови, зменшується кількість перестановок складів, пропусків звуків, зникає їхнє загальне пом'якшення, з'являється правильна вимова шиплячих звуків [ж], [ч], [ш] та сонорного [р]. Лише в окремих малюків може залишатися нестійкою вимова у словах певних шиплячих і свистячих звуків: у сполученні з голосним звук вимовляється правильно, а у сполученні з приголосним – неправильно.

Серед основних причин неправильної вимови дошкільниками звуків, виокремлюють такі:

а) вікові, або фізіологічні; б) патологічні вади в мовленні дітей як наслідки педагогічної занедбаності; в) вроджені чи набуті розлади мовленнєво-рухового апарату. Перші дві категорії перелічених причин можна усунути в умовах закладів дошкільної освіти, забезпечивши чисте, правильне мовлення дорослих, котрі оточують дитину і яких вона наслідує [4, с. 27].

Провідною у зазначеному процесі постає роль вихователя, який є прикладом у користуванні рідною мовою. Він має розмовляти з помірною силою голосу, повільно, чітко, виразно. Крім того, йому слід організувати таке розвивальне й навчальне середовище, яке б максимально відображало індивідуальні особливості дітей у групі. Ефективність виховання звукової культури мовлення дошкільників залежить від умов їх занурення у різні види емоційно насиченої діяльності: навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, ігрової тощо. Власне з огляду на формування звукової культури дошкільників мета педагогів полягає в тому, щоб, упорядковуючи життєвий комунікативно-мовленнєвий простір дітей, сприяти закріпленню їх звуковимови, розвитку фонематичного слуху й інтонаційної виразності мовлення.

Відтак важливо застосовувати малі фольклорні жанри відповідно до специфіки помилок у звуковимові та мовленні вихованців (скоромовки, чистомовки, лічилки, забавлянки, утішки тощо), а також дидактичні ігри та вправи на: 1) *удосконалення артикуляції звуків* («Скажи, як я»); 2) *розвиток фонематичного слуху та правильне відтворення почутих слів із відповідними звуками* («Спіймай звук у скоромовці», «Виділи у чистомовці слова зі звуком [ш]»); 3) *розвиток мовленнєвого дихання* («Кораблики», «У кого якнайдалі полетять пелюстки?»); 4) *диференціацію схожих звуків у словах* («Упізнай звук», «Знайди у скоромовці слова з певним звуком»); 5) *здатність відчувати темп мовлення, силу голосу та інтонацію на основі імітації мовлення вихователя* («Розкажи закличку так, як я»); 6) *пригадування фольклорних текстів із використанням відповідних звуків* («Розкажи чистомовку, в якій найчастіше вживається звук [ш]»); 7) *формування в дітей уміння виконувати звуковий аналіз слів, закріплення знань про слово й речення* («Чи подібно звучать слова?») [3, с. 333–334].

Окрім виховання звукової культури мовлення, ще одним важливим компонентом мовленнєвого розвитку середніх дошкільників є організація *словникової роботи* – «спеціально організованої діяльності, спрямованої на виховання уваги дітей до змістової сторони слова, мовлення загалом, розуміння й тлумачення значення слів, на збагачення, активізацію та розвиток словника із застосуванням інтерактивних методів, прийомів, технологій» [5, с. 47].

Сутність словникової роботи, на думку Н. Кирсти, полягає в тому, щоб навчити дітей правильно сприймати слова, розуміти їх з усіма відтінками та забарвленнями; засвоювати та репродукувати лексичні одиниці у відповідних ситуаціях. Крім того, педагогові необхідно ввести нові слова до спеціальних лексичних вправ, які поглиблюють їх розуміння, готують до вживання в нових сполученнях. Результатом лексичної роботи мають стати самостійність, правильність уживання засвоєних слів у повсякденній мовленнєвій практиці [6, с. 138].

У лексиці дитини п'ятого року життя, як зазначає С. Макаренко, можна виявити слова чотирьох рівнів: 1) які вона просто чує навколо себе; 2) у значенні яких орієнтується; 3) зміст яких розуміє; 4) котрі свідомо використовує. Тобто обов'язковою умовою оволодіння новою лексикою є розуміння є значення кожного конкретного слова, що, зі свого боку, залежить від усвідомлення реальних предмета (дії, ознаки) або наявної ситуації (явища), з якими тісно пов'язане нове слово. Якщо під час вимовляння слова дитина не уявляє конкретного образу, то це означає, що вона не розуміє значення цієї лексеми [2].

У дошкільників розвиток розуміння мовлення не відбувається паралельно зі свідомим використанням слів, а випереджає його. Засвоєні дитиною лексеми поділяються на дві категорії – пасивну (слова, які вона розуміє, але сама ними не користується) й активну (слова, які дитина не тільки розуміє, а й доречно, свідомо використовує у своєму мовленні). Т.зв. «лексичний зліт» у цей віковий період включає не стільки накопичення словникового запасу, скільки уточнення семантики кожного поняття, їх актуалізації, переходу з пасиву в актив слововживання. Як твердять дослідники, діти середнього дошкільного віку засвоюють нові слова не лише шляхом наслідування мовлення дорослих, а передусім на основі самостійних спостережень над мовленням, шляхом елементарного усвідомлення його норм та закономірностей, розвитку мовленнєвих здібностей, здатності миттєво актуалізувати необхідні лексеми, доречні в конкретній мовленнєвій ситуації. Саме в цей період у дошкільників простежується прагнення до уточнення лексики та способів її вживання; зростає інтерес до слова, його звучання, форми й відношення до позначуваного предмета.

Лексикон дітей середнього дошкільного віку зазвичай налічує 2200 – 2500 слів. У ньому вже

представлені всі частини мови. В активному словнику, як правило, функціонують слова узагальнювальні й абстрактні, поняття збірні, часові та просторові (хоча мають місце неточності в їх уживанні. Так, наприклад, морально-етичні категорії, назви яких діти чують уже в ранньому дитинстві (як-от: «доброта», «чесність», «дружба»), у них асоціюються з конкретними вчинками, поведінкою у знайомій ситуації: *«Бути добрим – це значить щось хороше робити для своїх друзів, батьків; усім ділитися з ними; не сваритися», «Чесний – це той, хто щось узяв без дозволу й сам скаже», «Дружба – це коли разом граються».*

Автори Програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (2012 р.) наголошують, що вихованці п'ятого року життя вже «...правильно використовують багатозначні слова, добирають синоніми й антоніми, класифікують предмети за ознаками й властивостями, проте ще недостатньо розуміють переносне значення слів. Мовлення дошкільників містить образні й експресивні засоби вираження думки; вони доречно вживають прислів'я, загадки та скоромовки; володіють формами словесної ввічливості й мовленнєвого етикету» [7, с. 145].

Наступною важливою складовою мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку є *формування граматичної правильності мовлення*. Вони, як і раніше, здебільшого використовують прості речення, однак усе частіше – зі складнішою структурою, а також з однорідними членами. Водночас дошкільники освоюють структуру складносурядних та складнопідрядних речень, оволодівають уміннями формулювати питальні речення з метою з'ясувати щось нове, уточнити назви та призначення предметів, виявити їхні зв'язки й відношення між ними. Крім того, активізується вживання дієслів, що динамізують мовлення, спонукаючи до створення перших коротких оповідань.

Дитина цього віку навчається правильно відмінювати слова, узгоджувати їх з іншими; засвоює способи словотворення іменників із суфіксами емоційно-експресивної оцінки чи на позначення дитинчат тварин, а також опановує специфічні форми творення дієслів із відповідними префіксами, ступенів порівняння прикметників (використовуючи ігри в «нові слова»). Але водночас у мовленні дітей простежуються граматичні помилки, дитячі неологізми (наприклад, *ліпін* – пластилін, *ріжці* – ножиці, *грошник* – гаманець, *рулюльник* – водій тощо). Причина подібних модифікацій, як твердять дослідники, – не лише властива дошкільникам допитливість, а й їх прагнення до систематизації мовленнєвих фактів, що полегшує їх засвоєння й запам'ятовування. Однак власними словотворами дитина послуговується недовго. Цілеспрямована робота педагогів із розвитку мовлення вихованців здебільшого спонукає до поступової заміни «дитячих» слів на соціально прийнятні. Водночас науковці одноставні щодо позитивного значення словотворчості у мовленнєвому розвитку дитини. На їхню думку, активний процес вигадування дитиною нових слів є необхідною «школою» в опануванні рідної мови, оскільки сприяє розвитку мовленнєвого чуття.

Удосконалення звукової культури мовлення, збагачення дитячого словника, граматичної впорядкованості мовлення дошкільників розширюють коло їхнього спілкування, а нові потреби діяльності сприяють подальшому інтенсивному оволодінню *зв'язним мовленням*. У комунікації з дорослими й однолітками, під час самостійної діяльності у дошкільника виникає необхідність передати свої враження, отримані поза безпосереднім контактом зі співбесідниками, домовитися про здійснення задуми спільної діяльності, спланувати її, розподілити обов'язки, розповісти про виконану роботу тощо. Так поступово все чіткіше увиразнюється потреба розуміння з боку інших, незалежно від мовленнєвої ситуації.

У Програмі «Українське дошкілля» виокремлено такі показники компетентності дитини п'ятого року життя щодо розвитку *зв'язного мовлення*, як уміння: самостійно вступати в розмову з дітьми й дорослими, підтримувати діалог; вести організований (стимульований) діалог на запропоновану тему, груповий діалог (бесіду); відповідати реченнями на запитання за змістом картин, художніх текстів (оповідань, казок, віршів), театральних вистав; складати розповіді за зразком вихователя: описові, сюжетні, з опорою на наочність та без неї; переказувати знайомі оповідання й казки [7, с. 149].

Поступово ситуативне мовлення дитини середнього дошкільного віку трансформується у зрозуміле для слухачів. Замість постійно вживаних малюком займенників у мовленні з'являються іменники, що надає йому більшої виразності й чіткості. Ситуативний виклад переривається орієнтованими на співрозмовника поясненнями. П'ятирічні діти, прагнучи взаєморозуміння з комунікантом, уточнюють свою розповідь, розтлумачують необхідне, коментують її. Ці пояснення започатковують новий етап у мовленнєвому розвитку вихованців. Мовлення стає регулятором дитячої поведінки. Дошкільник набуває здатності підкоряти свої дії наміченій програмі,

контролювати її виконання шляхом внутрішнього мовлення. У середньому дошкільному віці зовнішнє вербальне мовлення поступово інтеріоризується, перетворюється на внутрішнє, зберігаючи при цьому свою планувальну функцію [8, с. 61–62].

Зрозуміло, що зміст роботи з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку поступово ускладнюється, збільшується з огляду на поглиблення їхніх знань про предмети та явища навколишнього світу; збагачення лексики шляхом ознайомлення з новими предметами; введення лексем на позначення якостей, властивостей, відношень, елементарних понять на підставі розрізнення й узагальнення предметів за істотними ознаками, а також опанування образної лексики рідної мови.

Мовленнєвий розвиток середніх дошкільників в умовах сучасних закладів дошкільної освіти відбувається упродовж різних видів дитячої діяльності: навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової. Так, перша з перелічених форм охоплює окремі види говоріння (розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення) і слухання, які реалізуються під час комплексних, тематичних та інтегрованих мовленнєвих занять.

*Художньо-мовленнєва діяльність* дошкільників пов'язана зі сприйманням, розумінням та відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств. Їй притаманний продуктивно-естетичний характер, оскільки зазначений різновид діяльності супроводжується образним мовленням та використанням різноманітних жанрів художнього слова [9, с. 45]. Як зазначає А. Богуш, у кожній формі художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєвій, музично-мовленнєвій, театральній-мовленнєвій, літературно-мовленнєвій) специфічно реалізується мовленнєва творчість вихованців: вони малюють і складають розповіді до власних малюнків; добирають музичний твір до своєї казки, музичні асоціації із певним сюжетом, вербалізований рухливий образ; створюють декорації, атрибути, костюми, що ілюструють вигаданий ними сюжет тощо) [9, с. 50–51].

Основою для *мовленнєво-ігрової діяльності* дошкільників постають сформовані у них уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння й навички. У дітей середнього дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність відбувається під час різних видів ігор, упродовж яких у вихованців формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції. *Ігрова компетенція* – це сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, їхня самостійність в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання й розгортання ігрового задуму та сюжету гри; вміння об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування. *Мовленнєво-ігрова компетенція* – це комплексна характеристика особистості, що охоплює діалогічну, монологічну, когнітивно-мовленнєву, виразно-емоційну, оцінно-етичну, театральну-ігрову та власне ігрову компетенції [10, с. 22 – 23].

Вважаємо, що неодмінною умовою ефективного мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку є забезпечення їх позитивної мотивації шляхом занурення у розвивальне комунікативно-мовленнєве середовище. Адже кожне мовленнєве заняття має викликати у вихованців яскраво виражене почуття задоволення. Із цією метою вихователям необхідно застосовувати доступні і цікаві для дітей засоби навчання, створювати атмосферу емоційного комфорту для кожного дошкільника. Доцільно чергувати різні види діяльності та способи організації дітей для комплексної реалізації мовленнєвих завдань задля збереження їхнього інтересу й ініціативності. Енергійність, емоційність і позитивний настрій вихователя «заряджають» дітей проблемою, сумісним пошуком, що, зі свого боку, підвищує їхній інтерес до навчання, а також активізує мовлення.

Одним із важливих чинників активізації мовленнєвої роботи на занятті є використання *словесних ігор*, на яких дитина самостійно розв'язує різноманітні мовленнєві завдання: описує предмети, відгадує їх за описом, ознаками схожості й відмінності, групує предмети за різними властивостями й ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає розповіді тощо.

Дослідниця О. Сорокіна поділяє словесні ігри на:

- *ігри-подорожі* з метою звернути увагу на те, що перебуває поруч, але не помічається дітьми;
- *ігри-доручення*, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;

- *ігри-припущення* (ігрове завдання виражене у самій назві: «Що було б...?» « тощо). Перед дітьми формулюється завдання і створюється ситуація, яка передбачає усвідомлене планування наступної дії, порівняння наявних знань з обставинами або запропонованими умовами;

– *ігри-загадки* (розвивають здатність до аналізу, узагальнення);  
– *ігри-бесіди*, орієнтовані на активізацію емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей) [11, с. 16–17].

А. Богуш та Н. Луцан класифікують словесні ігри за мовленнєвими завданнями, або за метою, на ігри, що сприяють розвитку: а) *звукової культури мовлення і звукового аналізу слів* («Відгадай слово», «Хто в якому будиночку живе», «Знайди собі пару» тощо); б) *граматичної правильності мовлення* («Що на картинці?», «У кого більше?», «Назви дію» та ін.); в) *дитячого словника, його збагаченню, уточненню й активізації* («Відгадай за описом», «Склади букет», «Крамниця іграшок» тощо); г) *діалогічного мовлення* («Ми подорожуємо», «На гостини до лісовичка», «Бджілка-трудівниця»); г) *монологічного мовлення* («Розкажи про своїх друзів», «Полікуємо ведмедика», «Будівельники» тощо); д) *комунікативної спрямованості мовлення, міжособистісного спілкування* («На іменинах», «На гостини до бабусі», «Куди я потрапив?» та ін.) [10, с. 40].

На означення словесних ігор у науковій літературі часто використовують термін «*вербальні ігри*». Акцентується, що вони спрямовані на розв'язання мовленнєвих завдань і передбачають розвиток безпосередньо зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення, мовленнєвих висловлювань різного типу (опису, розповіді, міркування, пояснення за змістом художніх текстів). Серед вербальних ігор виокремлюють *репродуктивні і творчі*.

*Вербальні репродуктивні ігри* мають відтворювальний характер, тобто у них діти відображають зміст (близько до авторського тексту) одного знайомого художнього твору (оповідання, казки, вірша, пісні). До репродуктивних вербальних ігор належать ігри-драматизації, ігри за змістом художніх творів, ігри-інсценування, ігрові мовленнєві вправи за змістом художніх творів, а також ігрові мовленнєві казкові ситуації.

*Творчі вербальні ігри* спрямовані на самостійне створення дітьми ігрових задуму й сюжету на основі знайомих художніх творів. Це своєрідна творча інтерпретація змісту кількох знайомих дітям казок, оповідань тощо. Цей різновид вербальних ігор охоплює сюжетно-рольові, театралізовані та ін. [10, с. 49].

Зрозуміло, що в організації ігор із розвитку мовлення дітей необхідно дотримуватися принципів активності, творчості та партнерства. Словесні ігри дають можливість педагогові не лише забезпечити мовленнєве зростання кожної дитини, а й збагатити її соціальний досвід спілкування, налагодити в дитячому колективі дружню атмосферу співпраці та взаєморозуміння, наповнити освітньо-виховний процес у закладах дошкільної освіти цікавою змістовною діяльністю.

Отож, вплив комунікативно-мовленнєвого середовища на розвиток особистості дитини здійснюється через усі види художньо-мовленнєвої діяльності (слухання й розуміння художніх творів, переказування, бесіди за ілюстраціями, читання за ролями, ігри-драматизації, інсценізації й театралізації художніх творів; ігри за сюжетами літературних творів, словесне малювання); сюжетно-рольові ігри (шляхом складання сюжетів казок, ігрових діалогів); пізнавальну діяльність (вислови-міркування, вислови-пояснення); спілкування з однолітками й дорослими та ін.

Для ефективного розвитку мовлення дошкільників науковці Н. Гавриш та О. Безсонова рекомендують також використовувати *коректурні таблиці* (це своєрідне інформаційно-ігрове поле з різною кількістю клітинок, заповнених предметними картинками, які добираються тематично за змістом). Такі таблиці сприяють розвитку творчості також і дорослих – батьків, вихователів і навіть цілих педагогічних колективів, які постійно можуть наповнювати новим педагогічним змістом традиційні форми роботи: придумувати нові завдання, встановлювати несподівані закономірності та зв'язки між елементами таблиці та ін. Власне тематична палітра коректурних таблиць може бути досить широкою; вона майже не змінюється в різних вікових групах, розширюються лише її змістове наповнення, добір картинок, урізноманітнюються зв'язки між елементами теми.

Якщо, наприклад, тема «Осінь» для 3–4-річних дітей представлена підтемами: «Ознаки осені», «Осінній одяг», «Урожай», то для 5-річних її можна доповнити такими аспектами: «Осінні роботи», «Приготування людей і тварин до зими» тощо. Кожну клітинку розглядуваної коректурної таблиці доцільно пронумерувати і підписати друкованим шрифтом, що суттєво розширить її розвивальні можливості: мимовільно діти запам'ятовуюватимуть цифри та друкований вигляд слова. Крім того, це дасть змогу використовувати таблиці не лише для реалізації численних пізнавальних та мовленнєвих завдань (фонетичних, лексичних, граматичних, мовленнєво-творчих), а й для розвитку математичних умінь вихованців (порахувати, встановити відповідність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замінник тощо), їх орієнтування у просторі (перед, між, вище, нижче, за тощо), уваги

та спостережливості [12, с. 13–14].

Ефективність роботи з розвитку мовлення у закладах дошкільної освіти підвищується при забезпеченні активної взаємодії із сім'ями вихованців. Педагогам необхідно враховувати, що кожна родина має свій специфічний досвід у вихованні дітей, рівень педагогічної підготовки й освіти. Вихователь, добре знаючи закономірності розвитку дитини й методи її виховання, може надати максимальну допомогу батькам в оволодінні основами педагогічних знань. Для успішного співробітництва дошкільних педагогів із сім'ями вихованців слід використовувати різноманітні *форми їх взаємодії*: батьківські збори, сімейні клуби, спільні свята, індивідуальні та групові консультації, тренінги, батьківські семінари (приміром, *тематичні відкриті дні* «Говорять наші діти», метою яких є ознайомлення з особливостями мовленнєвих відповідей їхніх дітей; *прослуховування аудіозаписів дитячих розповідей та ін.*).

В *інформаційному куточку* для батьків вихователі розміщують перелік творів, із якими ознайомлюватимуть дітей на заняттях, тексти загадок, приказок, колісанок, лічилок, котрі дошкільники заучують напам'ять. Крім того, доцільно проводити *консультації* батьків щодо того, як створити розвивальне мовленнєве середовище в умовах сім'ї, які книжки слід купувати дітям, як ознайомлювати малюків із літературними й фольклорними творами, розглядати ілюстрації тощо.

Викликають інтерес батьків і *рукописні книги й альбоми*, що створюються вихователями спільно з дітьми безпосередньо у групі. У таких альбомах педагоги записують дитячі висловлювання, роздуми вголос, складені групою і поодинокі казки, оповідання, вірші. На занятті вихователь створює творчу атмосферу, спонукає дітей до колективного сюжетоскладання, після чого пропонує не тільки записати в альбом нову казку, а й проілюструвати кожен епізод, а потім підписати його. Поступово казка набуває значущого для дітей та дорослих презентабельного вигляду. Увечері діти охоче розповідають удома в колі сім'ї про створену ними казку, показують ілюстрації. Із часом батьки починають усе більше цікавитися рукописними книжками, показують власні творчі роботи, спонукають кожну дитину до особистого внеску у спільну справу. Власне такі творчі завдання мають велике значення для дітей та їхніх батьків, оскільки об'єднують та зближують їх спільною радістю, відкриттями, позитивними емоціями тощо.

**Висновки.** Підсумовуючи, можемо констатувати, що в середньому дошкільному віці у більшості дітей завершується процес засвоєння звуків рідної мови й помітно поліпшується звуковимова; розвиваються фонематичний слух та навички володіння інтонаційними засобами виразності у власному мовленні; а словник дітей усе повніше відображає позитивну динаміку кількісних і якісних змін у мовленні, що виявляються в поглибленому розумінні семантичного значення та змістової структури слів і словосполучень. Саме в середньому дошкільному віці формується граматична правильність мовлення, зростає інтерес дошкільника до слова, що забезпечує повноцінне спілкування, пізнання ним навколишнього середовища, а також мовленнєве самовираження дитини.

На нашу думку, ефективність мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку забезпечується реалізацією таких організаційно-педагогічних умов: формування позитивної мотивації у процесі занурення дітей у розвивальне комунікативно-мовленнєве середовище; комплексне розв'язання всіх завдань мовленнєвого розвитку дітей у різних видах емоційно насиченої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової); співпраця закладів дошкільної освіти з родинними вихованцями у мовленнєвому розвитку дітей.

Аналіз сучасних наукових підходів до проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку передбачає її подальше дослідження як цілісної системи з урахуванням єдності завдань мовленнєвого розвитку й діяльності, індивідуальних рис особистості дитини та методів і засобів активної мовленнєвої практики дошкільників.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Трифонова О. Реалізація ідей А. М. Богуш у вихованні звукової культури мовлення в дошкільників / О. Трифонова // Дошкільна освіта. – 2004. – № 4. – С. 27 – 32.
2. Макаренко С.І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей / С. І. Макаренко // Педагогічні науки. – Вип. 50. – Ч. 1. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 201 – 206.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / за ред. А. М. Богуш. – Вид. 2-ге, допов. / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. – К. : Слово, 2011. – 704 с.



4. Трифонова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Трифонова. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1998. – 20 с.
5. Горбунова Н. Сучасні наукові підходи до розвитку словника дітей дошкільного віку / Н. Горбунова // Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 46 – 52.
6. Кирста Н.Р. Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами поетичних творів українських письменників / Н. Р. Кирста // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 137 – 142. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk\\_2012\\_13\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_13_33)
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
8. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 296 с.
9. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах / А. М. Богуш. – К. : Слово, 2010. – 304 с.
10. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. – Вид. 2-ге, допов. / А. Богуш, Н. Луцан. – К. : Слово, 2014. – 304 с.
11. Сорокина А. М. Дидактические игры в детском саду / А. М. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
12. Гавриш Н. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. – Вид. 2-ге, допов. / Н. Гавриш, О. Безсонова. – К. : Слово, 2015. – 256 с.

**Ирина Львовна Паласевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
общей педагогики та дошкільного образования  
Дрогобычского государственного педагогического  
университета имени Ивана Франко,  
e-mail: [ipalasevich@gmail.com](mailto:ipalasevich@gmail.com)

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье раскрываются сущность и содержание речевого развития детей среднего дошкольного возраста (воспитание звуковой культуры, организация словарной работы, формирование грамматической правильности речи, развитие связной речи); акцентируется внимание на целесообразности использования различных видов детской деятельности для реализации речевых задач; обосновываются организационно-педагогические условия эффективного речевого развития детей пятого года жизни (создание развивающей коммуникативно-речевой среды, комплексное решение задач речевого развития в различных видах деятельности; сотрудничество дошкольных учреждений с семьями воспитанников).*

*Ключевые слова: дети среднего дошкольного возраста, задачи речевого развития дошкольников, коммуникативно-речевая среда, учебно-речевая деятельность, художественно-речевая деятельность, игровая речевая деятельность, организационно-педагогические условия речевого развития дошкольников.*

**Iryna Palasevych,**

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor  
of the Department of General Pedagogy  
and Preschool Education,  
Drohobych Ivan Franko State  
Pedagogical University  
e-mail: [ipalasevich@gmail.com](mailto:ipalasevich@gmail.com)

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LINGUISTIC DEVELOPMENT  
OF PRESCHOOL CHILDREN**

***Introduction.** The urgency of timely speech development in the preschool age is determined by the need to create the optimal conditions for the most complete disclosure of the potential abilities, the formation as a speech person, in other words, an active, initiating speaker open to communication which easily and unpluggedly interacts with children and adults, has formulas speech etiquette, has developed communicative abilities and a sufficient level of development of native speech.*

***Purpose.** Awareness of the significance of the outlined problem led to the choice of the topic of the proposed article, the purpose of which is to substantiate the organizational and pedagogical conditions that will promote the effective speech development of children of middle preschool age.*

**Methods.** Analysis and synthesis, systematization and generalization of theoretical data presented in the scientific literature; observation, conversations.

**Results.** Speech development in preschool children occurs at all its levels – phonetic, lexical, grammatical and textual, including the mastering of the basic units of speech: sound, words, phrases, sentences and text. The effectiveness of this process is ensured by the complex implementation of interrelated tasks of education of the sound speech culture, the formation of its grammatical correctness, the development of the dictionary and the coherent dialogic and monologue speech.

The average pre-school age, which has important neoplasms and characteristics, is susceptible to the above-mentioned tasks. First of all, during this period the process of assimilation of the sounds of the native language is completed and the sound improved noticeably; phonemic hearing and skills of intonational means of expressiveness in own speech develop; and the children's dictionary more fully reflects the positive dynamics of quantitative and qualitative changes in speech, which are manifested in the understanding of the semantic meaning and content structure of words and phrases. Especially, in the pre-school age that grammatical correctness of speech is formed, and the pre-schooler's interest in the word increases, which ensures full communication, knowledge of the environment, as well as the child's speech.

**Originality.** In the article the attention is paid to the importance of using various types of children's activities for the development of speech tasks; the organizational and pedagogical conditions are motivated that promote the effective speech development of children of the fifth year of life.

**Conclusion.** In our opinion, the efficiency of the speech development of children of middle preschool age is ensured by the implementation of such organizational and pedagogical conditions: the formation of positive motivation in the process of immersing children in the developing communicative-speaking environment; a comprehensive solution of all tasks of speech development of children in various types of emotionally rich activities (teaching, speech, artistic and speech, speech-game); cooperation of pre-school establishments with the families of pupils in speech development of children.

**Key words:** preschool children, tasks of speech development of preschool children, communicative and speech environment, teaching and speech activity, artistic and speech activity, speech and game activity, organizational and pedagogical conditions of speech development of preschool children.

#### References

1. Tryfonova O. Realizatsiya idey A.M. Bohush u vykhovanni zvukovoyi kul'tury movlennya v doshkil'nykiv / O. Tryfonova // Doshkil'na osvita. – 2004. – No. 4. – S. 27 – 32.
2. Makarenko S.I. Osoblyvosti stanovlennya protsesu rozuminnya znachennya sliv na pochatkovomu etapi rozvytku ditey / S. I. Makarenko // Pedahohichni nauky. – Vyp. 50. – Ch. 1. – Kherson : Vyd-vo KhDU, 2008. – S. 201 – 206.
3. Bohush A.M. Doshkil'na linhvodydaktyka : teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh / za red. A.M. Bohush. – Vyd. 2-he, dopov. / A.M. Bohush, N.V. Havrysh. – K. : Slovo, 2011. – 704 s.
4. Tryfonova O.S. Metodyka vykhovannya zvukovoyi kul'tury movlennya ditey seredn'oho doshkil'noho viku zasobamy fol'kloru : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O.S. Tryfonova. – Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K.D. Ushyns'koho. – Odesa, 1998. – 20 s.
5. Horbunova N. Suchasni naukovi pidkhody do rozvytku slovnyka ditey doshkil'noho viku / N.Horbunova // Humanitarni nauky. – 2012. – No. 2. – S. 46 – 52.
6. Kyrsta N.R. Formuvannya leksychnoyi kompetentsiyi starshykh doshkil'nykiv zasobamy poetychnykh tvoriv ukrayins'kykh pys'mennykiv / N.R. Kyrsta // Pedahohichnyy dyskurs. – 2012. – Vyp. 13. – S. 137 – 142. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk\\_2012\\_13\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_13_33)
7. Prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ukrayins'ke doshkilliya» / O.I. Bilan, L.M. Vozna, O.L. Maksymenko ta in. – Ternopil' : Mandrivets', 2012. – 264 s.
8. Pavelkiv R.V. Psykhodiahnostychnyy instrumentariy v umovakh doshkil'noho zakladu [tekst] : navch. posib. / R.V. Pavelkiv, O.P. Tsyhypalo. – K. : Tsentр uchbovoyi literatury, 2013. – 296 s.
9. Bohush A.M. Metodyka orhanizatsiyi khudozhn'o-movlennyevoyi diyal'nosti ditey u doshkil'nykh zakladakh / A.M. Bohush. – K. : Slovo, 2010. – 304 s.
10. Bohush A. Movlennyevo-ihrova diyal'nist' doshkil'nykiv: movlennyevi ihry, sytuatsiyi, vpravy. – Vyd. 2-he, dopov. / A. Bohush, N. Lutsan. – K. : Slovo, 2014. – 304 s.
11. Sorokyna A.M. Dydaktycheskiye yhry v det'skom sadu / A.M. Sorokyna. – M. : Prosveshchenye, 1982. – 96 s.
12. Havrysh N. Kaleydoskop informatsiyno-ihrovoyi tvorchosti ditey. – Vyd. 2-he, dopov. / N. Havrysh, O. Bezsonova. – K. : Slovo, 2015. – 256 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

## **Розділ 3**

# **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ**

## **CHAPTER 3**

# **HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE**

УДК 371

**Інна Миколаївна Коренева,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка,  
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

### **ЕКОЛОГІЧНА ТА РОЗВИВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

*У статті подано авторський погляд на історичні витоки концепції освіти для сталого розвитку. Зокрема, розглянуті особливості таких освітніх концепцій, як освіта у сфері розвитку та екологічна освіта, що стали методологічним підґрунтям освіти для сталого розвитку, подано порівняння вказаних освітніх концепцій за такими критеріями: головна тематика, методи навчання, спрямованість, світоглядні установки, місце в системі освіти тощо.*

*Ключові слова: освіта для сталого розвитку, екологічна освіта, освіта у сфері розвитку.*

**Постановка проблеми.** Початок третього тисячоліття характеризується поступовою трансформацією індустріального суспільства в науково-інформаційне, де головними об'єктами накопичення стають знання та професійні компетентності. Спільнота держави поступово усвідомлює той факт, що освіта є основним механізмом формування суспільного інтелекту, продуктивним чинником розвитку суспільства, вона має набути статусу загальнодержавної стратегії та об'єднати всі сектори державної політики [14].

Переорієнтація системи освіти кожної держави на засади сталого розвитку визначена як один з пріоритетних напрямів діяльності, що зазначено в програмних документах Всесвітніх самітів ООН – «Порядок денний на XXI століття» (Ріо-де-Жанейро, 1992 р, Ріо+10; Ріо+20); «Порядок денний для сталого розвитку до 2030 р.» (Нью-Йорк, 25.09.2015). У національній доповіді НАН України «Національна парадигма сталого розвитку України» ще у 2012 році було зазначено, що двадцятирічний досвід упровадження стратегічних засад сталого розвитку в Україні доводить необхідність зосередження уваги на системних методологічних аспектах формування оновленого концепту національної освіти [15]. Усе зазначене знайшло відображення в Законі України «Про вищу освіту» [12], де першим принципом державної політики у сфері вищої освіти проголошено сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження праць вітчизняних учених за останнє десятиліття [18] також свідчить, що в суспільстві існує потреба перегляду орієнтирів та створення і впровадження нової моделі освіти, що базується на засадах сталого розвитку. Проте системність здійснених освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ у цьому напрямі не повною мірою задовольняють сучасні потреби особистості й суспільства. Зокрема, навчальні курси з освіти для сталого розвитку (ОСР) викладаються лише в окремих вітчизняних ВНЗ.

В Україні комплексно проблематику освіти для сталого розвитку досліджує невелике коло науковців [20]. Філософські засади стратегії розвитку української освіти з урахуванням проблематики

сталого розвитку розглянуто в працях В. П. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Велика увага гуманітаризації екологічних знань і становленню освіти для сталого розвитку приділяється в працях Н. М. Філяніної [31; 29; 30]. Філософські аспекти становлення освіти для сталого розвитку розглядають у своїх роботах І. С. Карпань [13], Т. В. Гардашук [10].

Морально-ціннісні основи екологічної культури та етики, сутність, зміст, методи та технології випереджувальної освіти для сталого розвитку як чинника модернізації сучасної системи освіти розкрито в працях О. Є. Висоцької [9]. Ґрунтовно теоретичні аспекти освіти для сталого розвитку та особливості викладання питань сталого розвитку в загальноосвітній школі викладено в наукових статтях, шкільних підручниках та посібниках для вчителів О. І. Пошетун [20; 19; 28; 21].

Проблеми формування професійної компетентності та готовності студентів-екологів до реалізації стратегії сталого розвитку в професійній діяльності розкрито в працях В. М. Боголюбова [6], Г. В. Непеїної [17; 16], Ю. А. Скиби [26], С. Д. Рудишина [25; 23; 24]. Питання формування еколого-валеологічної культури майбутніх учителів біології в умовах сучасних екологічних викликів та переходу до сталого розвитку порушує у своїх працях Ю. Д. Бойчук [8; 7]. Проте історичні корені освіти для сталого розвитку та характер її взаємозв'язків з іншими освітніми концепціями, як-от екологічна освіта (ЕО) та освіта у сфері розвитку (ОР), залишаються з'ясованими не повною мірою, що може викликати деяку напруженість, невизначеність та плутанину в розумінні їхньої суті.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкриття сутності та генези феномену «освіта для сталого розвитку» як нового освітнього концепту та його взаємозв'язків з концепціями освіти у сфері розвитку (ОР) та екологічної освіти (ЕО), що дозволить виокремити суттєві риси освіти для сталого розвитку в Україні та окреслити напрями її подальшого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Концепт «освіта для сталого розвитку (*education for sustainable development*) (ОСР) виник у 1992 році під час Всесвітнього саміту ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро. Результатом масштабної та значущої для подальшого суспільного розвитку конференції стало прийняття ряду документів, одним із яких став «Порядок денний на 21 століття (*Agenda 21*)» [22]. Це був перший міжнародний документ, що поклав початок міркуванням стосовно освіти для сталого розвитку і визначив освіту ключовим компонентом досягнення його цілей. Проте історичні корені освіти для сталого розвитку та її підґрунтя містяться у двох світових освітніх концепціях: екологічної освіти (*environmental education*) та освіти у сфері розвитку (*development education*). Саме в пункті 14 Стратегії ЄЕК ООН «Освіта для сталого розвитку» вказується на поєднання в концепті ОСР двох освітніх ідей: екологічної освіти (ЕО), що знаходить своє розширення за рахунок орієнтації на широке коло питань розвитку, та освіти у сфері розвитку (ОР) [27]. Також вказується на необхідність розвитку та доповнення екологічної освіти іншими освітніми ідеями для комплексного підходу до ОСР. Розкриємо історичні корені концепту «освіта для сталого розвитку» та його взаємозв'язки з концепціями освіти у сфері розвитку (ОР) та екологічної освіти (ЕО).

Концепція освіти у сфері розвитку (ОР) виникла в 70-х роках ХХ століття серед міжнародних громадських рухів та недержавних організацій, що інформували громадськість про проблеми бідності та соціальної несправедливості у країнах третього світу [2]. Причиною цього стали швидкі та значні зміни суспільства в другій половині ХХ століття, а також відставання в усвідомленні громадськістю таких змін. Нагальною постала проблема підготовки молодого покоління до життя в умовах багатокультурної спільноти та спільного вирішення глобальних завдань сучасності. Розв'язати таку проблему спроможна була освіта як необхідна умова забезпечення розвитку країн.

Освіта в галузі розвитку (ОР) була ініційована громадськими організаціями та національними комітетами країн Північної Європи та США. Згодом до неї долучилась ЮНІСЕФ у тісному співробітництві зі своїми партнерами та неурядовими організаціями в промислово розвинених країнах. У світі поступово зростала обізнаність про необхідність та значення освіти для суспільного розвитку країн. І у 1974 році була створена робоча група ООН з освіти у сфері розвитку. Саме рекомендація ЮНЕСКО про необхідність зосередження освіти на питаннях співробітництва, миру, інтерактивного навчання, гендерної рівності, поваги до інших, справедливості привела до впровадження цих аспектів у навчальні програми формальної освіти країн Північної Європи (Швеції, Норвегії, Ірландії та ін.).

Під впливом педагогів з розвитку критичного мислення, таких як Пауло Фрейре [32], та через безпосередній зв'язок з громадськими організаціями ідеї, що лежать в основі теорії освіти у сфері розвитку (ОР), еволюціонували до особливого напрямку педагогіки – педагогіки співробітництва і

розвитку критичного мислення з акцентом на партнерстві між учасниками навчально-виховного процесу та спільній активній участі, емпатії та солідарності, сприянню соціальної справедливості, широкій міждисциплінарності у розгляді питань.

Концепція освіти у сфері розвитку особливого поширення набула в країнах Північної Європи та США. У країнах Східної і Південної Європи та в Азії вона є менш відомою. На території Східної Європи та в країнах, що входили до складу колишнього СРСР, більш відомим є термін «розвивальне навчання», що поширився в 50-60-х роках ХХ століття. У працях таких радянських психологів, як Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков, Л. Виготський, І. Лернер та ін. наголошується на необхідності розвитку теоретичного мислення школярів, їхньої творчості як основи розвитку особистості, самостійності в прийнятті рішень тощо. Розвивальне навчання в Україні розуміють як систему освіти, що спрямована на забезпечення розвитку особистості школярів. Вона активно використовує педагогіку партнерства та інтерактивні технології. А головною її метою є формування в учнів умінь самостійно мислити, формулювати та відстоювати власну думку, розвиток умінь ставити запитання та формування активності у здобутті знань. На відміну від західноєвропейського варіанта освіти у сфері розвитку розвивальне навчання реалізується в системі формальної освіти і зосереджено на початковій ланці загальноосвітньої школи. Однак концепція розвивального навчання ще недостатньо реалізується в практиці освітньої діяльності.

Сьогодні освіта у сфері розвитку (ОР) розуміється як освітній процес, спрямований на підвищення обізнаності та розуміння швидкозмінливого, взаємозалежного і нерівного світу, в якому ми живемо. Вона реалізується шляхом розвитку критичного мислення громадян та залучення їх до активного перетворення соціальних, культурних, політичних і економічних структур, що впливають на їхнє життя. Освіта у сфері розвитку (ОР) має на меті підготувати молодь до швидких соціальних змін та стимулювати її активну участь у демократичних процесах. Її можна розглядати як «педагогіку глобальної справедливості» [4], оскільки результатом є розвиток громадської активності, бажання досягти позитивних соціальних зрушень на основі формування нових цінностей, знань та навичок, пов'язаних із життям. Отже, серед суттєвих рис освіти у сфері розвитку (ОР) можна виділити такі:

- домінування соціальної та економічної проблематики;
- інклюзивність та демократичність навчання;
- формування ціннісних орієнтацій, заснованих на справедливості, рівності, солідарності, повазі до людини, дотримання прав;
- розвиток системного, критичного мислення та вмінь ставити запитання, формування власної думки;
- формування розуміння багатовимірного полікультурного світу, свого місця в ньому;
- підтримка активної участі в суспільних справах та формування відповідальності за свої дії в суспільстві;
- широке використання активних методів навчання.

Розглянемо таку освітню концепцію, як екологічна освіта та її вплив на становлення освіти для сталого розвитку. Джерела екологічної освіти (ЕО) також беруть початок у громадській освіті, яку здійснювали природоохоронні рухи у США і Великій Британії у 60-х роках ХХ століття. Гостро проблематика екологічної освіти постала в Стокгольмі на конференції ООН з проблем навколишнього середовища (1972 р.). Тоді було зазначено, що охорона та поліпшення навколишнього середовища є найважливішою метою людства, що має досягатись одночасно з метою економічного та соціального розвитку [11]. Серед заходів системи охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування було зазначено необхідність формування відповідальності громадян планети всіх професій та видів трудової діяльності за збереження навколишнього середовища заради майбутнього. Ознайомлення молодого покоління та дорослих з проблемами навколишнього середовища для формування в подальшому правильної поведінки окремих осіб, громад та установ у сфері довкілля було запропоновано як один зі шляхів збереження навколишнього середовища для міжнародної спільноти.

Через три роки на семінарі ООН з екологічної освіти в Белграді (1975 р.) на основі Стокгольмської декларації було прийнято так звану «Белградську хартію» [5], в якій було визначено цілі, завдання та принципи екологічної освіти. Цілями екологічної освіти було визначено привертання уваги суспільства до екологічних та соціальних проблем, а також формування мотивації, цінностей, знань, умінь, необхідних для успішного розв'язання наявних та попередження

майбутніх екологічних проблем. Особливістю екологічної освіти було визначено її інклюзивність, неперервність протягом усього життя та орієнтацію на:

- усвідомлення важливості екологічної проблематики;
- формування знань про навколишнє середовище та роль суспільства у створенні екологічних проблем;
- формування ставлення, вироблення мотивації до захисту навколишнього середовища на основі гострого відчуття екологічної проблематики та нових цінностей;
- формування вмінь вирішувати проблеми навколишнього середовища;
- формування здатності оцінювати економічний, екологічний, політичний, соціальний, етичний, освітній аспекти природоохоронних заходів та навчальних програм;
- розвиток розуміння відповідальності та невідкладності вирішення екологічних проблем, забезпечення відповідних дій щодо розв'язання цих проблем.

Власне Белградська хартія окреслила головні принципи екологічної освіти, що лягли в основу освіти для сталого розвитку, зокрема: вивчення довкілля в сукупності різних аспектів його значення: природного, соціального, екологічного, економічного, політичного, морально-етичного, правового, загальнокультурного; здійснення екологічної освіти протягом усього життя у навчальних закладах та поза ними; міждисциплінарний підхід до екологічної освіти; формування активної позиції щодо розв'язання екологічних проблем; приділення належної уваги регіональним аспектам проблематики паралельно із розглядом проблем глобального характеру; здійснення екологічної освіти з огляду на сьогодення та через призму майбутнього щодо довкілля; вивчення процесів розвитку та зростання через перспективу навколишнього середовища; розуміння цінності та необхідності місцевої, національної та міжнародної кооперації у розв'язанні екологічних проблем [5].

У 1977 році на ініційованій ЮНЕСКО та ЮНЕП першій міжурядовій конференції з екологічної освіти в Тбілісі було розширено та конкретизовано положення Стокгольмської декларації та Белградської хартії. Цілями екологічної освіти було визначено: 1) сприяння чіткому усвідомленню та гострому занепокоєнню взаємозалежністю екологічної, економічної, політичної, соціальної проблематики міських та сільських територій; 2) надання можливостей кожному громадянину отримати необхідні для захисту та поліпшення середовища цінності, знання, уміння, ставлення та мотивацію; 3) сформувати нові моделі поведінки окремих осіб, соціальних груп та суспільства в цілому щодо навколишнього середовища [1, с. 26].

Тбіліською декларацією конкретизовано головні принципи екологічної освіти, зазначені в Белградській хартії, та доповнено такими положеннями, як поєднання екологічних знань і навичок розв'язання екологічних проблем з емоційною сферою, особливо в ранній період навчання; формування вміння учнів встановлювати справжні причини і наслідки екологічних проблем; формування розуміння комплексності екологічних проблем та розвиток навичок критичного мислення; використання різноманітних навчальних середовищ та широкий спектр навчальних підходів до викладання/вивчення навколишнього середовища з належним наголосом на практичній діяльності та безпосередньому досвіді. Екологічну освіту запропоновано запровадити в освітній процес на всіх рівнях формальної та неформальної освіти, у тому числі й у вищу освіту.

Таким чином, пріоритетом екологічної освіти (ЕО) є спрямованість на екологічні проблеми, а характерними особливостями – розгляд проблематики довкілля через призму майбутнього і в контексті всіх аспектів його прояву (економічного, соціального, етичного, політичного, культурного, тощо), здійснення навчання протягом усього життя, орієнтація на формування вмінь та практичні дії щодо збереження довкілля, формування активної позиції в галузі охорони природи, світогляду на засадах екоорієнтованих цінностей.

Отже, концепції освіти у сфері розвитку (ОР) та екологічної освіти (ЕО) виникли з різних контекстів та традицій, розвивались паралельно та існують до сьогодні. Незважаючи на суттєві змістові розбіжності, їхня синергетика є незаперечною: питання суспільного розвитку неможливо розглядати без взаємозв'язку із проблематикою навколишнього середовища, а бідність та злидні давно визнано однією з причин розвитку екологічних проблем.

Концепція освіти для сталого розвитку (ОСР) поєднує освіту у сфері розвитку та екологічну освіту, додаючи соціальні та економічні аспекти в екологічну освіту (ЕО) та вносячи екологічну проблематику до освіти у сфері розвитку (ОР) (див. табл. 1). Часткове змістове перекриття, спільність методології, ідеології та прихильність до дії для позитивних зрушень концепцій ОР та ЕО свідчать

про формування нової всеохопної освітньої концепції - освіти для сталого розвитку (ОСР). Таким чином, зосередження ОСР тільки на екологічній проблематиці є помилковим, хоча багато дослідників вважає, що в ОСР центральне значення має ЕО. Концентрування на проблемах збереження навколишнього середовища не повинно применшувати значення суспільного розвитку. У світі широко визнаним є той факт, що ОСР не є простою сумою ОР та ЕО і не зводиться тільки до екологічної освіти (ЕО) [3].

Таблиця 1

**Порівняльні особливості екологічної освіти, освіти у сфері розвитку та освіти для сталого розвитку**

Показники порівняння	Характеристики екологічної освіти	Характеристики освіти у сфері розвитку	Характеристики освіти для сталого розвитку
Головна тематика	Проблеми навколишнього середовища та взаємозв'язки у довкіллі	Проблеми суспільства та розвиток громадянськості, відповідальності	Суспільні, екологічні та економічні проблеми сталого розвитку
Головна мета діяльності	Покращення якості навколишнього середовища	Суспільний розвиток, подолання злиднів	Покращення якості життя громадян
Ключові теми	збереження біорізноманіття, охорона навколишнього середовища, розуміння взаємозв'язків у природі, збалансоване природокористування, екологічна етика тощо	гендерна рівність, справедливість, відповідальність, розуміння культурного різноманіття, демократія, дотримання прав тощо	біологічна та культурна різноманітність, формування нової системи цінностей, відповідальності перед майбутніми поколіннями, охорона природи та стале природокористування, соціальна сталість: розвиток демократії, гендерна рівність, справедливість тощо
Провідні методи	практична природоохоронна діяльність, активні методи навчання	активні методи навчання	практична природоохоронна діяльність, активні методи навчання
Спрямованість	на індивідуальні дії щодо збереження довкілля	на формування індивідуальної та колективної громадянської активності	на забезпечення сталості суспільства та формування здатності діяти на основі загальної системи цінностей та моральних критеріїв поведінки
Домінуючі світоглядні установки	природоцентризм	антропоцентризм	екоцентризм
Місце в системі освіти	викладання в системі чітко сформованих дисциплін екологічного спрямування	міжпредметність	міжпредметність, інтеграція в усі навчальні дисципліни та в саме навчальне середовище

Освіта для сталого розвитку не повинна ототожнюватись із екологічною освітою. Адже екологічна освіта зосереджується на взаєминах людства з природним середовищем, шляхах його збереження та належного управління ресурсами і здійснюється, як правило, в межах добре сформованої системи екологічних дисциплін та позанавчальних курсів. Сталий розвиток частково охоплює екологічну освіту, розглядаючи її у більш широкому контексті соціально-культурних чинників та соціально-політичних питань рівності, бідності, демократії та якості життя. На перший погляд, спостерігається деякий відхід від проблематики навколишнього середовища, оскільки велика увага починає приділятися питанням соціальної та економічної сталості: гендерної рівності, повазі до різних культур, правовій освіті, вихованню громадянськості, економічній освіті та ін. На нашу думку, такий «відхід» від суто екологічної проблематики є лише уявним. Адже концепція сталого розвитку, що лежить в основі ОСР, передбачає збалансування екологічної сталості з економічною та соціальною складовими розвитку суспільства. Отже, в концепції ОСР гідну увагу знайшли поряд з екологічними й інші аспекти СР.

Набір навчальних цілей освіти для сталого розвитку є масштабним. Проблематика сталого розвитку повинна бути інтегрована в інші дисципліни і не може обмежуватись навіть системою односпрямованих навчальних дисциплін. Освіта для сталого розвитку повинна мати характеристики якісного досвіду навчання, що сприяє формуванню та розвитку цінностей самого сталого розвитку.

**Висновки.** Таким чином, освіта для сталого розвитку перестала бути окремим напрямом освітньої діяльності. Вона сьогодні стала обов'язковою властивістю самої освіти, визначає її мету, є засобом досягнення інклюзивної, справедливої і якісної освіти. ОСР є перетворювальною освітою, адже вона вимагає переорієнтування всієї освітньої системи в напрямі до сталого розвитку. Вона стосується основ викладання і навчання, і не може вважатися простим доповненням до існуючої системи освіти. ОСР трансформується в нову освітню концепцію, що орієнтована на майбутнє. Однією з основних рис освіти для сталого розвитку стає її випереджувальний характер, формування критичного і системного мислення для майбутнього. А міжнародний профіль ОСР формується такими державами, що концептуально та фінансово підтримали десятиліття освіти для сталого розвитку (ДОСР), як Японія, Швеція, Німеччина, Нідерланди, Канада.

### Список використаних джерел та літератури

1. Final Report of Intergovernmental Conference on Environmental Education (Tbilisi, 1977) [Electronic resourc]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> (last access: 23.06.2017)
2. Hogan D. A Perspective On The Relationship Between Development Education And Education For Sustainable Development / Deirdre Hogan, Roland Tormey // Policy & Practice: Education for Sustainable Development. – 2008. – №6. – P. 5-13.
3. McKeown R. (2003). EE ≠ ESD: Diffusing the worry / R. McKeown, C.A. Hopkins, // Environmental Education Research. – 2003. – №9(1). – P. 117 – 128.
4. Skinner A. Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills [Electronic resourc] / Amy Skinner, Nicole Blum, Douglas Bourn // International Development Policy. – 2013 – №4.3 – Access mode: <https://poldev.revues.org/1654> (last access: 4.07.2017)
5. The Belgrade Charter [Electronic resourc]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf> (last access: 23.06.2017)
6. Боголюбов В. М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів : монографія / В. М. Боголюбов. – Херсон : Гринь Д. С., 2013. – 324 с.
7. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура вчителя як гуманітарна стратегія подолання екологічної кризи / Ю. Д. Бойчук, О. Ю. Мухіна, Ю. П. Максимова, С. К. Зиоменко // Теорія і практика сучасного природознавства : зб. наук. пр. – Херсон : ПП Вишемирський С. В., 2009. – С. 143–144.
8. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура: теоретико-методологічні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
9. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології : навчально-методичний посібник / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2012. – 292 с.
10. Гардашук Т. В. Концептуальні параметри екологізму / Т. В. Гардашук. – К. : ПАРАПАН, 2005. – 200 с.
11. Декларация Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды (Стокгольм, 1972 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declarathenv.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml) (дата звернення: 23.06.2017)
12. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.02.2017).
13. Карпань І. С. Ноосферно-екологічна складова глобальної освіти у філософії сталого розвитку / І. С. Карпань // Наукові записки Харківського ун-ту Повітряних Сил. – 2009. – Вип. 1 (32). – С. 141–148.
14. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
15. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України, д. т. н., проф., засл. діяча науки і техніки України Б. Є. Патона. – Київ : Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України», 2012. – 72 с.



16. Непеїна Г. В. Формування готовності студентів-екологів до реалізації стратегії сталого розвитку в професійній діяльності / Г. В. Непеїна // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Т. 173. – Вип. 161. – С. 27–31.
17. Непеїна Г. В. Освіта для сталого розвитку: витоки та перспективи [Електронний ресурс] / Г. В. Непеїна // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2009. – Т. 112, Вип. 99. – С. 20–24.
18. Освіта для сталого розвитку: Національна доповідь / [Уклад.: А. В. Кудін, К. М. Левківський, С. М. Степаненко та ін.]; за заг. ред. С. М. Ніколаєнка. – Київ : Знання, 2007. – 112 с.
19. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку : навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти : посібник / [О. І. Пометун та ін.]; за ред. О. І. Пометун. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 120 с.
20. Пометун О. І. Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в Українській школі / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 171–182.
21. Пометун О. І. Уроки для сталого розвитку : методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатина, І. М. Сущенко. – К. : Освіта, 2011. – 101 с.
22. Програма дійствий: Повестка дня на 21 век и др. документы конференции в Рио-де-Жанейро / сост. М. Китинг. – Женева. Центр «За наше общее будущее», 1993. – 70 с.
23. Рудишин С. Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів : теорія і практика : монографія / Рудишин С. Д. – Вінниця : ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
24. Рудишин С. Д. Концепція біологічної підготовки еколога у вищій школі / С. Д. Рудишин // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 54–59.
25. Рудишин С. Д. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін / С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, В. І. Самілик // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 3. – С. 74–83.
26. Скиба Ю. А. Формування управлінських компетенцій майбутніх екологів на засадах збалансованого розвитку: теорія та практика: монографія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 440 с.
27. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития // Адуктар, № 2 (5), 2005. – С. 30–35.
28. Уроки для стійкого розвитку : посібник для вчителя навч. курсу за вибором для учнів 8 класу / авт. – укладач: О. І. Пометун та ін. Видання друге. – К. : Логос, 2010.
29. Філяніна Н. М. Екоосвітній потенціал гуманітарних знань : монографія / Н. М. Філяніна. – Х. : НФаУ, 2015. – 292 с.
30. Філяніна Н. М. Інтеграція природничого та гуманітарного знання в контексті освіти для сталого розвитку / Н. М. Філяніна // Мандрівець. – 2015. – № 2 (116). – С. 68–71.
31. Філяніна Н. М. Освіта для сталого розвитку : гуманітарна та екологічна складові / Н. М. Філяніна // Гуманітарний часопис : зб. наук. праць. – Х. : ХАІ, 2013. – № 2. – С. 93–99.
32. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: [http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika\\_ugnetennykh/1-1-0-1](http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1) (дата звернення: 23.06.2017).

**Инна Николаевна Коренева,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
докторант Глуховского национального  
педагогического университета  
имени Александра Довженко,  
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

### **ЕКОЛОГІЧЕСКОЕ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

*Статья посвящена описанию авторского взгляда на исторические истоки концепции образования в интересах устойчивого развития. В частности, рассмотрены особенности таких образовательных концепций, как образование в сфере развития и экологическое образование, которые стали методологической основой образования для устойчивого развития. Подано также сравнение указанных образовательных концепций по критериям: главная тематика, методы обучения, направленность, мировоззренческие установки, место в системе образования и т. д.*

*Ключевые слова: образование для устойчивого развития, экологическое образование, образование в сфере развития.*

**Inna Koreneva,**  
Pedagogical sciences candidate, Associate professor,  
Doctoral student of the theory and methods  
of teaching natural sciences chair  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

## ENVIRONMENTAL AND DEVELOPING EDUCATION AS HISTORICAL SOURCES OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Introduction.** *The beginning of the third millennium is characterized by the gradual transformation of the industrial society into a scientific and informational one, where the main objects of accumulation are knowledge and professional competence. The state community is gradually becoming aware of the fact that education is the main mechanism for the formation of social intelligence, a productive factor of the society development, it should acquire the status of a national strategy and unite all the sectors of the state policy [1]. The reorientation of the educational system of each state on the basis of the sustainable development is defined as one of the priority directions of the activity. In this context, the study of the essential characteristics of education for the sustainable development (ESD) and its difference from other educational concepts is actual. After all, the historical roots of education for the sustainable development and the nature of its relationships with other educational concepts such as environmental education (EE) and education in the sphere of the development or development education (DE) remain incompletely clarified, which may cause some tension, uncertainty and confusion in the understanding of their substance.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to reveal the nature and the genesis of the phenomenon of «education for the sustainable development» as a new educational concept and its interconnections with the concepts of the development education (DE) and environmental education (EE), which will help to distinguish the essential features of education for the sustainable development in Ukraine and to outline directions for its further development.*

**Methods.** *The system of theoretical methods is used in the research, which includes: comparative-historical analysis of the chosen scientific problem; induction, deduction, by means of which the nature of links between the concepts of the ESD, EE and DE was established, as well as their characteristic features were determined by the method of comparison.*

**Results.** *The historical roots of education for sustainable development and its foundation are found in two world educational concepts: environmental education (EE) and development education (DE). It is the paragraph 14 of the UNECE Strategy «Education for Sustainable Development» that points to the combination of two educational ideas in the concept of the ESD: environmental education (EE), which is expanding by focusing on a broad range of development issues, and development education (DE).*

*The concepts of EE and DE appeared in the circles of public non-governmental organizations of the United States and Great Britain in the middle of the last century. In our opinion, the main features of development education (DE) are:*

- *domination of social and economic issues;*
- *Inclusive and democratic education;*
- *formation of value orientations based on justice, equality, solidarity, respect for the person, observance of its rights;*
- *development of systemic, critical thinking and ability to ask questions, to form your own opinion;*
- *formation of the understanding of multidimensional multicultural world, your place in it;*
- *support the active participation in public affairs and the formation of responsibility for your actions in the society;*
- *widespread use of active teaching methods.*

*The peculiarity of the environmental education is its inclusiveness, continuity throughout the life and orientation towards:*

- *awareness of the importance of the environmental issues,*
- *formation of knowledge about the environment and the role of the society in the creation of the environmental problems,*
- *formation of the attitude, development of motivation for environmental protection on the basis of acute sense of ecological problems and new values;*

- formation of skills to solve environmental problems;
- formation of the ability to assess the economic, ecological, political, social, ethical and educational aspects of environmental measures and curricula;
- development of understanding of responsibility and urgency of solving environmental problems, providing the appropriate actions for solving of these problems.

*The Concept of Education for Sustainable Development (ESD) combines development education and environmental education, adding social and economic aspects to the environmental education (EE) and bringing environmental issues to the development education (DE). Partial content overlapping, common methodology, ideology and commitment to positive changes in the concepts of EE and DE testify the formation of a new comprehensive educational concept it is the education for sustainable development (ESD). Thus, the focus of the ESD only on environmental issues is erroneous, although many researchers believe that, that in the ESD the EE is of central importance. Concentration on the environmental issues should not diminish the importance of social development. The fact that the ESD is not a mere sum of EE and DE, and is not limited to the environmental education (EE) is widely recognized in the world.*

**Originality.** *The scientific novelty of the research results presented in the article is that for the first time an overview of the historical sources of the education for sustainable development was carried out and a comparison of the features of such educational concepts as environmental education and development education, which are the methodological foundations of education for sustainable development.*

**Conclusion.** *Thus, education for sustainable development ceased to be a separate area of educational activity. Today it has become a certain feature of education of itself, it defines its purpose, it is a means of achieving inclusive, just and qualitative education. The ESD is a transformational education, because it requires reorientation of the whole educational system towards sustainable development. It relates to the basics of teaching and studying and it can not be considered as a simple addition to the existing education system. The ESD transforms into a new educational concept that is oriented towards the future. One of the main features of the education for sustainable development is its forward-looking character, the formation of critical and systemic thinking for the future. And the ESD international profile is formed by the states that have conceptually and financially supported the Decade of Education for Sustainable Development (DESD) such as Japan, Sweden, Germany, the Netherlands, Canada.*

**Key words:** *education for sustainable development, environmental education, development education.*

### References

1. Final Report of Intergovernmental Conference on Environmental Education (Tbilisi, 1977) [Electronic resourc]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> (last access: 23.06.2017)
2. Hogan D. A Perspective On The Relationship Between Development Education And Education For Sustainable Development / Deirdre Hogan, Roland Tormey // Policy & Practice: Education for Sustainable Development. – 2008. – №6. – P. 5-13.
3. McKeown R. (2003). EE ≠ ESD: Diffusing the worry / R.McKeown, C.A.Hopkins, // Environmental Education Research. – 2003.- №9(1). – P.117 – 128.
4. Skinner A. Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills [Electronic resourc] / Amy Skinner, Nicole Blum, Douglas Bourn // International Development Policy. – 2013 – №4.3 – Access mode: <https://poldev.revues.org/1654> (last access: 4.07.2017)
5. The Belgrade Charter [Electronic resourc]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf> (last access: 23.06.2017)
6. Boholiubov V. M. Stalyi rozvytok suspilstva: sotsialno-ekolohichni aspekty formuvannya profesiinoi kompetentnosti mahistriv-ekolohiv: Monohrafiia / V.M.Boholiubov. – Kherson: HrinD.S., 2013. – 324 s.
7. Bojčuk Ju. D. Ekoloho-valeolohična kul'tura včytelja jak humanitarna stratehija podolannja ekolohičnoji kryzy / Bojčuk Ju. D., Muxina O. Ju, Maksymova Ju. P., Ziomenko S. K. // Teorija i praktyka sučasnoho pryrodoznavstva : zb. nauk. pr. — Xerson : PP Vyšemyr'skyj S. V. , 2009. — S. 143—144.
8. Boichuk Yu.D. Ekoloho-valeolohična kultura: teoretyko-metodolohichni aspekty: [monohrafiia] /Yu.D. Boichuk. – Sumy : Universytetska knyha, 2008. – 357 s.
9. Vysotska O.Ye. Vyperedzhaiucha osvita dlia staloho rozvytku: metodolohiia, metodyka, tekhnolohii. Navchalno-metodychnyi posibnyk / O.Ye.Vysotska — Dnipropetrovsk : Aktsent PP, 2012. — 292 s.
10. Hardashuk T. V. Kontseptualni parametry ekolohizmu / T. V. Hardashuk. – K. : PARAPAN, 2005. – 200 s.

11. Deklaratsiia Konferentsii Orhanyzatsii Ob'edynennykh Natsii po problemam okruzhaiushchei cheloveka sredy (Stokholm, 1972 r.) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declarathenv.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml) (data zvernennia: 23.06.2017)
12. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs] / Verkhovna rada Ukrainy: ofitsiinyi veb-portal. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 13.02.2017)..
13. Karpan I. S. Noosferno-ekolohichna skladova hlobalnoi osvity u filosofii staloho rozvytku / I. S. Karpan // Naukovi zapysky Kharkivskoho un-tu Povitrianykh Syl. – 2009. – Vyp. 1 (32). – S. 141-148.
14. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V.I.Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremenia. — Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. — 448 s.
15. Natsionalna paradyhma staloho rozvytku Ukrainy / za zah. red. akademika NAN Ukrainy, d.t.n., prof., zasl. diiacha nauky i tekhniky Ukrainy B. Ye. Patona. – Kyiv: Derzhavna ustanova «Instytut ekonomiky pryrodokorystuvannia ta staloho rozvytku Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy», 2012. – 72 s.
16. Niepieina H. V. Formuvannia hotovnosti studentiv-ekolohiv do realizatsii stratehii staloho rozvytku v profesiinii diialnosti / H. V. Niepieina // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»]. Ser. : Pedahohika. - 2011. - T. 173, Vyp. 161. - S. 27-31.
17. Niepieina H. V. Osvita dlia staloho rozvytku: vytoky ta perspektyvy [Elektronnyi resurs] / H. V. Niepieina // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»]. Ser. : Pedahohika. - 2009. - T. 112, Vyp. 99. - S. 20-24.
18. Osvita dlia staloho rozvytku: Natsionalna dopovid / [Uklad.: A.V.Kudin, K.M.Levkivskiy, S.M.Stepanenko ta in.]; Za zah. red. S.M.Nikolaienka. – Kyiv : Znannia, 2007. – 112 s.
19. Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku. Navchalno- metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchymh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta systemy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: Posibnyk / [O.I.Pometun ta in.] Za red. O. I.Pometun. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 120 s.
20. Pometun O.I. Pedahohichni zasady osvity dlia staloho rozvytku v Ukrainskii shkoli / O.I.Pometun // Ukrainnyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. - #1.- S.171-182.
21. Pometun O.I. Uroky dlia staloho rozvytku. Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv z navchalnoho kursu za vyborom dlia uchniv 9 (10) klasu zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / Pometun O.I., Pylypchatina L.M., Sushchenko I.M. K.: Osvita, 2011. — 101 s.
22. Programma deistviy: Povestka dnia na 21 vek y dr. dokumenty konferentsii v Ryo-de-Zhaneiro / Sost. M. Kytynh. – Zheneva. Tsentr «Za nashe obshchee budushchee», 1993. – 70 s.
23. Rudyshyn S. D. Biolohichna pidhotovka maibutnykh ekolohiv : teoriia i praktyka : monohrafiia / Rudyshyn S. D.– Vinnytsia : VMHO «Tempus», 2009. – 394 s.
24. Rudyshyn S. D. Kontsepsiia biolohichnoi pidhotovky ekoloha u vyshchii shkoli / Rudyshyn S. D. // Pedahohika i psykholohiia. – 2011. – # 1. – S. 54–59.
25. Rudyshyn S.D. Ekolohichna kompetentnist yak zahalna kompetentnist vchyteliv pryrodnychkh dystsyplin / S.D.Rudyshyn, I.M.Koreneva, V.I.Samilyk // Ukrainnyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. - #3. – S.74-83.
26. Skyba Yu. A. Formuvannia upravlinskykh kompetensii maibutnykh ekolohiv na zasadakh zbalansovanoho rozvytku: teoriia ta praktyka: monohrafiia. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – 440 s.
27. Stratehiia EAK OON dlia obrazovannia v ynteresakh ustoichyvoho rozvytia // Aduktar, #2 (5), 2005. – S.30-35
28. Uroky dlia stiikoho rozvytku: posibnyk dlia vchytelia navch. kursu za vyborom dlia uchniv 8 klasu/ avt.– ukladach: O. I. Pometun ta in.. Vydannia druhe. – K.: Lohos, 2010.
29. Filianina N. M. Ekoosvitni potentsial humanitarnykh znan : [monohrafiia] / N. M. Filianina. – Kh. : NFaU, 2015. – 292 s.
30. Filianina N. M. Intehratsiia pryrodnychoho ta humanitarnoho znannia v konteksti osvity dlia staloho rozvytku / N. M. Filianina // Mandrivets. – 2015. – # 2 (116). – S. 68–71.
31. Filianina N. M. Osvita dlia staloho rozvytku : humanitarna ta ekolohich- na skladovi / N. M. Filianina // Humanitarnyi chasopys : [zb. nauk. prats]. – Kh. : KhAI, 2013. – # 2. – S. 93–99.
32. Freire P. Pedahohyka uhnetennykh [Elektronnyi resurs] / P. Freire. – Rezhym dostupa: [http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika\\_ugnetennykh/1-1-0-1](http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1) (data zvernennia: 23.06.2017).

Отримано редакцією 10.10.2017 р.

УДК 374.7:379.81

**Олена Львівна Рассказова,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та шкільної освіти  
КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти,  
e-mail: tkachenkoe@ukr.net

### ОСВІТНІ ІВЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

*Неформальний освітній простір сьогодні є насиченим різноманітними івентами. У статті проаналізовано ряд сучасних івентів, виявлені особливості їх організації і проведення, здійснено їх стислий опис, подано загальну характеристику освітніх можливостей. Для кращого розуміння змісту івентів приклади наведені як у сфері неформальної, так і формальної, тобто офіційної системи. Також освітні івенти охарактеризовані як засоби формування громадянськості дорослих. Надано визначення освітніх івентів. У залежності від пріоритетних завдань освітні івенти можна умовно об'єднати в такі категоріальні групи: офіційні, ділові, культурні. Проаналізовані івенти мають як масовий, так і груповий чи камерний характер.*

*Ключові слова: івент, подія, захід, освітні івенти, неформальна освіта дорослих, громадянськість.*

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття стрімкої популярності серед дорослого населення в Україні набувають різноманітні освітні заходи. Найбільш упроваджуваними серед них є: фестивалі, форуми, ярмарки, саміти, виставки, конгреси, симпозиуми, конференції, семінари, виставки, круглі столи, панельні дискусії, відкриті простори, відкриті лекції, конкурси, дебати тощо. Збільшується й сама кількість фестивалів та інших публічних освітніх заходів, що починають відігравати дедалі більшу роль й впливати на розвиток як неформальної, так і формальної освіти дорослих.

Такі заходи організують як громадянські колективи різного рівня – державного, конфесійного, професійного чи іншого, так і окремі індивіди й їхні родини. Відповідно, організація і проведення заходів мають різні цілі й завдання, відрізняються за кількістю охоплених людей і спільнот, масштабністю впливу на формування громадянськості як моральної позиції людини і її відповідальності перед громадянським колективом, до якого вона належить.

Сучасний український event-менеджмент і event-маркетинг набирає обертів. Розібратися із суто освітніми можливостями event-майданчиків і дослідити загальні й специфічні ознаки названих заходів як засобів формування громадянськості в неформальній освіті дорослих вважаємо актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значну увагу сучасному event-менеджменту і event-маркетингу приділено в працях Ю. Бичун, С. Герасимова, Н. Пономарьова, Т. Примака, С. Слупського, О. Ткачук, Г. Тульчинського, П. Шагайди та ін.

Нами сучасний івент-простір розглядається щодо його завдань і перспектив з точки зору неформальної освіти дорослих та її можливостей швидкого реагування на актуальні запити суспільства щодо задоволення нагальних освітніх потреб дорослих і можливостей впливу на формування громадянськості.

О. Шапаренко вважає, що формування громадянськості виявляється, перш за все, у продукуванні певного типу соціальності в конкретний історичний період [1, с. 5]. Н. Лавриченко, Н. Чернуха визначають громадянськість як одну з базисних якостей сучасної людини, сенс якої полягає в добровільному, свідомому й критичному прийнятті особистістю норм, цінностей, правил, законів громадського життя, а отже, і відповідних обов'язків і прав [2; 3]. Громадянськість як інтегральна характеристика особистості та її життєва позиція розглядається з точки зору відчуття особою себе громадянином своєї країни і громадянином світу [1; 2; 3].

С. Кісліцин, С. Рябов зазначають, що громадянськість – це певний морально-духовний стан людини, а саме: відчуття власної свободи та водночас відповідальності, віра в суспільні цінності, готовність і здатність до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків. Основними складовими громадянськості вчені вважають громадянську активність, права людини, громадянську гідність, відповідальність, толерантність,

внутрішню свободу особистості, солідарність, що виявляються в участі людини у житті соціуму [4; 5].

Отже, аналіз характеристик сучасних освітніх неформальних подій для дорослих людей та їхнього впливу на формування громадянськості, на почуття власної свободи, толерантності, солідарності, відповідальності дорослих перед тими спільнотами, до яких вони залучені, усіх рівнів (держава, сім'я, релігійна, професійна чи інші), ми розглядаємо пріоритетним на цьому етапі дослідження.

**Метою статті** є узагальнення результатів теоретичного аналізу й опису івентів освітнього простору, виявлення їхніх загальних й специфічних характеристик, характеристика можливостей освітніх івентів щодо формування громадянськості як життєвої позиції дорослих.

Пріоритетними **методами дослідження** є аналіз, порівняння, узагальнення теоретичного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «івент» є достатньо новим для україномовних словників. За радянських часів це поняття вживалося як «культурно-масовий захід». Термін взятий із західної культури як означення цілого напрямку, навіть індустрії з планування, організації, проведення, аналізу заходів, подій, шоу суспільного чи приватного спрямування, державного чи міждержавного осягнення [6; 7].

Івентом (від англ. «event») є подія, що реалізує цілі маркетингу, описана у вигляді задуму, представлена у вигляді плану з обґрунтуванням та економічними розрахунками, втілена в конкретну форму заходу. Різноманіття форматів реалізованих подій у сучасному неформальному освітньому просторі є досить розгалуженим: від класичної конференції, професійних семінарів, освітніх тренінгів – до масових конкурсів і національних фестивалів, від корпоративних форумів – до міжнародних виставок.

Освітній простір сьогодні певною мірою перенасичений різноманітними івентами. Інколи подія має назву, що не відповідає її змісту і застосовуваним методам. З цією метою нами проаналізований ряд сучасних івентів. У репрезентованій статті представлені результати першого етапу проміжного дослідження – виявлення особливостей організації і проведення івентів, їх стислий опис, здійснення загальної характеристики їхніх освітніх можливостей. Для кращого розуміння змісту івентів їх приклади наведені як у сфері неформальної освіти, так і формальної, тобто офіційної. Також нами зроблена спроба охарактеризувати можливості освітніх івентів щодо формування громадянськості дорослих як життєвої позиції людини і її відповідальності перед громадянським колективом, до якого вона належить. Зроблені відповідні висновки.

Отже, асамблея, відкритий простір, виставка, воркшоп, дебати, засідання, збори, з'їзд, зліт, імпреза, конгрес, конкурс, конференція, круглий стіл, нарада, панельна дискусія, прес-конференція, саміт, сесія, симпозіум, семінар, фестиваль, форум, ярмарок тощо – неповний список наявних офлайн форматів сучасних івентів.

*Асамблея* (від фр. *assemblée* – «збори») – це переважно назва керівного органу досить потужної, часто міжнародної організації. Останнім часом в Україні такої назви набувають громадські добровільні об'єднання всеукраїнських, місцевих та обласних громадських організацій. До івентів асамблеї можна віднести, якщо врахувати, що вони є дорадчими органами потужних міжнародних організацій, що проходять, як правило, у режимі зборів, сесій, форумів, де в багатосторонньому порядку обговорюється весь спектр актуальних міжнародних загальних чи фахових проблем, результатом чого є письмові акти, резолюції, рекомендації, які мають різного роду силу і вплив, іноді законодавчого характеру.

Петром Першим з 1718 року в культурне життя суспільства асамблеї були введені як прообраз дворянського балу святкування, засіб проведення дозвілля, до програми якого входили їжа, напої, танці, ігри та бесіди. Тобто асамблеї як вільні зібрання в будинках знатних і багатих людей з метою розваги і просвіти, відвідування яких було обов'язковим для дворян і для їхніх дружин, етикет поведінки був також регламентований петровським указом, за цим пильно стежили.

У сьогоднішні такі івенти мають інші назви й функції, ніж освітні. До таких подій можна віднести засідання Генеральної Асамблеї ООН; Національної асамблеї; Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я (з 1948); Парламентської асамблеї Ради Європи (з 1949) Національної Асамблеї України; Національної Асамблеї людей з інвалідністю України (всеукраїнське громадське добровільне неприбуткове об'єднання всеукраїнських, місцевих та обласних громадських організацій, що об'єднують людей з інвалідністю); Національної Асамблеї Громадянського Сектору України; Всеукраїнської організації «Асамблея національностей України».

Технологія *відкритого простору* (ТВП) сьогодні перетворюється на самостійний вид івенту зі своїми правилами організації і проведення. Сам термін «технологія відкритого простору» (від англ. open space technology, скор. OST) по суті розкриває алгоритм проведення нарад, конференцій, виїзних корпоративних заходів, симпозіумів і зустрічей спільнот, що проходять без формального порядку, програми, крім відомої загальної мети або теми події, які сфокусовані на конкретній і важливій меті або завданнях. Розроблений формат OST у 80-ті роки ХХ століття Х. Оуеном (США).

Open space – захід як процес, що самоорганізується. Відсутність вихідної програми заздалегідь задає простір для учасників зустрічі й можливість формувати власну програму протягом перших 30–90 хвилин заходу. Важливо, щоб заявлена тема була актуальною. Зазвичай, ТВП-захід починається зі вступу від спонсора, експертів і фасилітатора, який забезпечує успішну групову комунікацію і збереження простору в самоорганізувальному процесі відкритим. Потім аудиторія створює робочу програму, генерує ідеї, за потреби учасники об'єднуються у менші групи й обговорюють обрані теми. Далі відбувається репрезентація тем і планування дій на подальше. Такий формат дозволяє різним людям разом спілкуватися й обговорювати спірні питання і є особливо масштабним – може бути застосовуваним для зустрічей від 10 до 2 тисяч осіб.

Прикладами застосування технології відкритого простору є Open Space «Забезпечення якості у сфері неформальної освіти»; Open Space «Санкт-Петербург та агломерація – 2035: образ майбутнього в епоху цифрової трансформації».

До подій, що набирають стрімкої популярності серед дорослого населення в Україні, відносимо й виставкову діяльність. *Виставка* – це захід, на якому відбувається публічне представлення досягнень різних економічних, наукових, мистецьких, культурних та інших сфер суспільного життя. Часто поняття виставки застосовують і до місця проведення цього заходу. Розрізняють виставки: місцеві, національні, міжнародні й всесвітні. Також виставки є загальні, що охоплюють усі галузі людської діяльності (наприклад, Виставка досягнень народного господарства ВДНГ), і спеціалізовані, присвячені тільки одній сфері діяльності людини. Також розрізняють виставки періодичні (тимчасові) і постійні.

Найчастіше виставки є заходами з обмеженим часом проведення. Показ експонатів виставок адресують переважно численній кількості звичайних відвідувачів-неспеціалістів, з метою їх популяризації, сприяння збуту цих товарів і послуг й подальшого прогресу у відповідних сферах діяльності.

Свій початок виставки ведуть від французьких музеїв, початок яких закладено ще Мазаріні і Кольбером. Але першою виставкою, що нагадає сучасні, була виставка Ecole des beaux-arts у 1763 році. Перша всесвітня промислова виставка була влаштована в Лондоні в 1851 році. Прикладами українських виставок є виставка робіт незрячої художниці-флориста «Україна – любов моя»; виставка живих метеликів; виставка-музей досягнень братів Кличків; виставка «Зоопарк під мікроскопом»; виставка динозаврів на території цирку «Кобзов»; Постійна виставка робіт Євгенії Гапчинської в кафе-гастрономі «Kartata Potata»; виставка «Володимир Висоцький і Одеська кіностудія»; виставка «Освіта в Сумах – 2016...».

*Воркшоп* (від англ. workshop – майстерня, цех) – це колективний навчальний захід, робоча зустріч спеціалістів певної галузі, чітко орієнтована за тематикою і часом проведення, під час якої учасники отримують нові знання і навички в процесі динамічної групової роботи. На воркшопах відсутній потужний блок теоретичної інформації. Переважно це комплекс теоретичних презентацій, практичних занять і дискусій щодо запропонованих питань. Воркшопи націлені на отримання корисної інформації через практику і реальну співпрацю з експертами. Майстер ділиться своїм досвідом й ініціює процес обміну думками з обговорюваної теми. Водночас експерт, тренер, викладач, майстер не є ведучим заходу, він показує і творить з усіма учасниками, тобто всі рівноправні, й кожний учасник має право вчити і вчитися. Особливістю заходу є виконання певних практичних дій разом з експертом, паралельно з ним. Воркшоп – захід, в якому максимально активні всі – і організатори, і аудиторія. З пасивного слухача учасник перетворюється на активного творця процесу. Результатами є дієві рішення, проекти, ідеї, мистецькі твори тощо.

Наприклад, на фото-воркшопі є провідний експерт-фотограф. Він визначає ідею зйомки, обирає локацію, моделі, стиль зйомки. І група фотографів учасників воркшопу бере участь у реальній зйомці, де провідному фотографу-експерту потрібно отримати конкретний результат – серію знімків, що розкривають певний задум. Учасники аналізують реальний знімальний процес: як провідний фотограф буде кадр, чому світло в сцені саме таке, як фотограф працює з моделями тощо,

й паралельно створюють власний творчий продукт. Прикладами таких заходів є воркшоп «Соціальна відповідальність для сталого розвитку»; воркшоп «Висвітлення конфлікту в Україні: юридичні аспекти роботи журналістів та рекомендації щодо безпеки»; воркшоп «Як писати про реформи, щоб вас читали» (м. Харків); туристичний воркшоп – 2017 (м. Київ); урбаністичний воркшоп «Сеанс міського сканування» (м. Івано-Франківськ).

До подій, що стають дедалі популярнішими в нашій державі, відносимо *дебати* (від фр. *debat* – диспут, дискусія) – чітко структурований і спеціально організований захід, у межах якого відбувається публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної тематики. Цей різновид публічної дискусії учасники дебатів спрямовують на переконання у своїй правоті третьої сторони, а не одне одного. Тому вербальні й невербальні засоби, що використовуються учасниками дебатів, мають на меті отримання певного результату – сформувані в слухачів позитивне враження від власної позиції.

Сьогодні популярними є дебатні клуби, організації, громади, ліги, федерації тощо. Кожна з них має свої специфічні правила, теми для обговорення, форму проведення. Вступ до такого клубу надає можливість усебічної комунікації, обміну думками та точками зору. Однією з найстаріших форм публічних дискусій є політичні дебати античної Греції, що використовували як демократичний метод обговорення законів. Сучасні політичні дебати беруть початок від дебатів у британському парламенті, що веде свою історію з 1265 р.

*Засідання* є заходом ділового спілкування представників певного колективу, організації чи групи людей задля обговорення і вирішення нагальних робочих питань. Часто є протокольним. Прикладами таких івентів можуть бути засідання вченої ради, урочисте засідання, засідання «Інвестування в будівництво нерухомості. Захист прав інвесторів» (м. Київ), засідання «Трансфертне ціноутворення: аналіз судових спорів, доказова база» (м. Київ).

*Збори*, як і нарада, є протокольним заходом колективного обговорення ділових проблем, що хвилюють громадськість. Проводять з метою обміну інформацією, осмислення питання та прийняття колективного рішення всіма учасниками. Розрізняють партійні збори, збори акціонерів, виборців, мешканців мікрорайону тощо. Збори мають декілька етапів організації і проведення: підготовчий, висвітлення проблеми та її обґрунтування, обговорення проблеми, ухвалення рішення.

Підготовкою зборів займається робоча група, члени якої найбільш зацікавлені в результаті. Доповідачем чи доповідачами призначають людей, добре обізнаних у тематиці. На зборах обирають президію. Після доповідей триває обговорення, в якому беруть участь усі охочі (але їх кількість і регламент виступу встановлюють учасники зборів). Збори мають офіційний характер, обумовлений фіксацією усного мовлення і веденням відповідного протоколу.

*З'їзд* – це значно ширший, на відміну від попередньо проаналізованих, захід, на якому збираються представники громадських організацій, політичних партій, діячі певних галузей, соціальних, професійних, національних та інших груп з метою обговорення й вирішення важливих питань суспільно-політичної, наукової, іншої діяльності. Учасники з'їзду організації або партії, тобто делегати, обираються на зборах членів їх територіальних відділень, їм делегуються повноваження представляти на з'їзді своїх виборців. З'їзди, як правило, є вищим органом управління організацією, партією, певною спільнотою. На з'їзді обирається керівництво організації, визначаються основні напрями діяльності, заслуховується звіт керівництва про виконану роботу, можуть бути внесені зміни в статутні документи. З'їзд скликається періодично, як правило, від 1 разу на рік до 1 разу на 5 років. Крім чергових з'їздів, практикується скликання позачергових для вирішення термінових питань, наприклад, зміни в статутних документах для приведення їх у відповідність до чинного законодавства.

Прикладами вищезазначеної діяльності є Всеукраїнський з'їзд працівників освіти; З'їзд з міжнародною участю «Людина та ліки – Україна»; З'їзд суддів України; З'їзд спеціалістів медицини невідкладних станів та медицини катастроф; З'їзд Української Асоціації з розвитку менеджменту та бізнес-освіти; Всеукраїнський з'їзд дитячих кардіологів; З'їзд онкологів та радіологів України; Національний з'їзд фармацевтів України; З'їзд Асоціації акушерів-гінекологів України «Проблемні питання акушерства, гінекології та репродуктології в сучасних умовах»; З'їзд ортопедів-травматологів України; З'їзд педіатрів України; Всеукраїнський з'їзд студентів.

Термін «*зліт*» (походить від дієслова *летіти*, від праслав. *letěti*) – захід, на якому збираються члени масових організацій. Переважно є змагальним комплексним заходом, що вміщує інтелектуальні вікторини, професійні дебати, традиційні (олімпійські) і нетрадиційні види спортивних змагань, творчі конкурси, дискусійні клуби, активний відпочинок.



Провідною метою організації зльотів є об'єднання членів масових організацій задля встановлення ділових контактів, розширення кола спілкування, активного відпочинку в межах творчої, професійної та спортивної складових. Зльоти створюють можливості її учасникам у неформальних умовах визначити перспективні напрями розвитку діяльності й окреслити плани на майбутнє. У програмах зльотів – туристичні естафети, творчі конкурси, спортивні командні змагання, дитячі майданчики з аніматорами, концертно-розважальна програма, кулінарні конкурси.

Приведемо приклади таких зльотів: Міжнародний зліт байкерів (м. Київ); Зліт студентських лідерів аграрної освіти (м. Київ); Молодіжний зліт; Усеросійський зліт системних адміністраторів; Харківський ретро- авто- промисловий зліт; Зліт слідопитів; Туристичний зліт молодіжних об'єднань; Авіаційний зліт малої авіації; Зліт студентської молоді.

Назва події «*імпреза*» (від фр. *empresе* – «прийняття», фр. *emprendre* – приймати, фр. *impression* – враження) прийшло в українську мову від польського *impresza* – вечірка, веселощі, святкування, подія. Це масовий захід, який обов'язково викликає емоції, створює настрій, мотивує до відпочинку і творчості. Прикладами імпрез слугують Бієнале «Імпреза» – міжнародна виставка творів сучасного мистецтва, зокрема живопису, скульптури, асамбляжу та графіки (м. Івано-Франківськ); Наймасштабніша кавова імпреза Європи (м. Львів); Театральна імпреза «Відкрита брама» (м. Рівне); «Імпреза по-самчиківськи» – фольклорне шоу з народними гуляннями та забавами (м. Хмельницький); Благодійна імпреза «Я хочу бачити життя» (м. Луцьк).

*Конгрес* (від лат. *congressus*, від лат. *congrēdi* – сходитися разом) трактується як зібрання вповноважених представників держав, територій, організацій для вирішення політичних і соціальних справ чи представників певних галузей науки різних країн для обговорення спірних наукових питань, взаємного повідомлення про наукові відкриття чи цінний практичний досвід упровадження наукових досліджень. Конгресами також названі законодавчі органи, їх палати, деякі національні організації низки країн.

Особливістю конгресів як івентів є масштабність організації, залученість високопрофесійних представників потужних фахових і державних організацій, можливості обговорення критичних питань галузей і напрямів, прийняття рекомендаційних рішень до змін законодавчих документів певних галузей діяльності. У межах таких потужних заходів мають можливість зустрічатися представники всієї галузі, сектору чи напряму, наприклад, виробники, переробники, місцеві та міжнародні трейдери, консультанти, громадські організації, надавачі послуг, державні установи та інші.

Прикладами проведення сучасних конгресів слугують Міжнародний конгрес «Пріоритети та перспективи молодіжної науки (для молодих учених)»; Міжнародний конгрес «Органічна Україна 2018»; Міжнародний медичний конгрес «Впровадження сучасних досягнень медичної науки в практику охорони здоров'я України»; Конгрес фахівців з ультразвукової діагностики; Східноєвропейський конгрес «Біль»; Конгрес Світової Федерації Українських лікарських товариств; Національний конгрес анестезіологів України; Національний конгрес кардіологів України; Офтальмологічний конгрес «Наукові протиріччя в офтальмології та шляхи їх вирішення»; Національний конгрес геронтологів та геріатрів України.

Конкурси, вікторини і турніри є змагальними видами івентів, що є популярними в неформальній освіті дорослих. *Конкурс* (від лат. *concursus* – змагання) – захід, в якому учасники проходять оцінювання експертною комісією або по відношенню до яких проводиться процедура голосування з метою визначення найкращого (найкращих) претендента (претендентів) на перемогу (конкурсанта або конкурсанти) згідно з правилами, визначеними перед початком проведення процесу. Конкурси можуть проходити в кілька етапів (відбірковий, основний і фінальний). Визначення переможців здійснюється шляхом якісного дослідження (експертизи) та/або кількісного дослідження (голосування). Також існують комплексні методики оцінювання, де переможців одночасно визначають одне чи кілька експертних журі разом з кількісним опитуванням громадської думки. Причому кожна з респондентських груп має певний пріоритет, важливий для побудови інтегрального комплексного рейтингу конкурсанти.

Подаємо приклади конкурсів різного рівня: міжнародних, всеукраїнських, регіональних. До таких відносимо Міжнародний конкурс з Веб-дизайну та комп'ютерної графіки, конкурсний сезон «Конкурсна осінь – 2016», конкурс «Мій професійний вибір», конкурс «Вінниччина: славетні сторінки минулого». Приклади конкурсів з кількісними дослідженнями: «Євробачення», шоу «Україна має талант», державні конституційні вибори й інші. Приклади конкурсів з комплексними дослідженнями: «Євробачення» (відбір, 50/50% думка експертів і симпатії телеглядачів).

*Конференція* в лексикографічних джерелах (від лат. confere – збираю в одне місце) семантизується як організоване зібрання людей для обговорення спільної справи, певної проблематики, заздалегідь заплановане.

Одним з найпоширеніших видів є наукова та науково-практична конференція (від англ. academic conference) – захід з організації наукової діяльності, коли дослідники представляють і обговорюють свої наукові доробки. Основною метою є не тільки обговорення, а й пошук актуальних рішень проблем у певній галузі науки. У сучасних умовах усі наукові напрями розвиваються достатньо динамічно, постійно з'являється безліч нових оригінальних ідей, теорій, які заслуговують найпильнішої уваги наукової громадськості, тому такі конференції супроводжуються виданням збірників наукових праць учених з публікацією результатів досліджень у вигляді статей чи тез доповідей.

Приклади різнорівневих конференцій подано далі. Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації» (м. Харків); Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (м. Суми); Конференція для рекламодавців «Лідогенерація» (м. Москва); Міжнародна науково-практична конференція «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства: досвід, виклики, стратегії» (м. Київ); Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (м. Львів); Науково-практична конференція з міжнародною участю «Використання інноваційних лазерних технологій при малоінвазивних хірургічних втручаннях» (м. Черкаси); Науково-практична конференція з міжнародною участю «Всеукраїнський форум нейрореабілітації та медико-соціальної експертизи» (м. Дніпро) тощо.

*Круглий стіл* – це захід у вигляді публічного обговорення чи висвітлення важливих питань (рідше конфліктів) різними учасниками з метою узагальнити ідеї та думки щодо нього. Усі учасники круглого столу рівноправно висловлюються у визначеному порядку, виступають у ролі пропонентів, тобто висловлюють думку з приводу обговорюваного питання, а не з приводу думок інших учасників. Круглі столи частіше відіграють інформаційно-пропагандистську роль, ніж слугують можливістю народження оригінальних ідей чи вироблення конкретних рішень. Часто круглі столи проводять у рамках більш великого заходу (з'їзду, симпозіуму, конференції). Інколи круглі столи організують як закриті суспільство обраних учасників, що конфіденційно приймають важливі рішення.

Поняття «круглий стіл» ввів англо-нормандський поет Р. Вас близько 1150 року в історіях про короля Артура. Формальним вираженням знатності в тій системі було право знаходитися (сидіти) якнайближче до суверена. Серед феодалів часті були суперечки про це місце, що приводило до важких конфліктів, іноді збройних. За легендою, король Артур увів круглий стіл для того, щоб учасники бенкетів не сперечалися один з одним за краще місце і почували себе рівноправними. При цьому сам король не сідав за круглий стіл.

Прикладами проведення таких івентів є проведення Круглого столу «Відповідальність в інтернеті: свобода слова» (м. Київ); Круглого столу «Реформування юридичної освіти в Україні» (м. Івано-Франківськ); Круглого столу «Мова і культура» (м. Київ); Круглого столу «Значення середнього бізнесу в сучасному господарстві» (м. Київ); Круглого столу «Громада – влада. Академія золотоліток. Шляхи різні, ціль одна» (м. Львів) тощо.

*Нарада*, як і збори, є протокольним заходом ділового спілкування колективу чи групи людей з метою обміну інформацією та прийняття колективного рішення з актуальних для цього колективу (групи) тем та питань. Тематика, що виноситься для обговорення на нараду, може мати будь-який характер: організаційний, виробничий, дисциплінарний, інформаційний тощо. Оптимальна кількість учасників наради – 10–12 осіб. Більша кількість учасників не зможе взяти активної участі в обговоренні, менша не дасть змоги виявити різні погляди на питання.

Ефективність наради багато в чому залежить від її підготовки та організаторських здібностей керівника. Саме керівник приймає рішення про проведення наради, складає порядок денний, опрацьовує винесені на неї питання, складає список учасників, готує проект рішення. Як правило, цю роботу керівнику допомагає виконувати секретар-референт, якому доручається повідомити в усній або письмовій формі всім учасникам наради про час і місце проведення. Доцільно в запрошеннях вказувати часовий регламент виступу: основного доповідача – не більше 15–20 хвилин, виступаючим – не більше 5–10 хвилин.

Проводять переважно в офіційних обставинах, обумовлених фіксацією усного мовлення, веденням протоколу. Основний зміст виступів передається в скороченому або резюмованому вигляді, прийняті рішення – у вигляді формулювань. Протокол відображає не тільки хід ведення наради

(зборів) – обговорення питань і ухвалення рішення, але і містить важливу процедурну інформацію. Він пишеться за формою, складається з таких реквізитів: найменування відомства, найменування установи або підприємства, назва виду документа (протокол), дата засідання, індекс (номер), місце засідання, гриф затвердження (якщо протокол підлягає затвердженню), заголовок, до якого належать найменування колективного органу або конкретної наради, зазначення прізвищ голови та секретаря, склад присутніх, порядок денний, текст за формою: слухали – вирішили (постановили), підписи голови і секретаря.

Панельне обговорення, *панельна дискусія*, або просто панель – окремий спеціально організований захід для обговорення певної теми експертами в зазначеній галузі наукової й суспільної діяльності перед аудиторією. Як правило, панельні дискусії організують на наукових, ділових, академічних конференціях, у межах освітніх форумів, фестивалів або телевізійних шоу. Такий захід дає можливість одержати вичерпну інформацію, оскільки відсутні формальні промови, презентації PowerPoint або структурований перелік того, що необхідно сказати. Найоптимальніші результати панельна дискусія дає, коли створюється неформальна атмосфера, у якій експерти міркують перед публікою, висловлюють наживо власну позицію.

Зазвичай, обговорення веде модератор, який спрямовує дискусію, іноді ставить питання аудиторії, намагається зробити обговорення інформативним і цікавим. Потік інформації, що надходить у ході панельної дискусії, часто позбавлений логічної послідовності, й іноді буває важко стежити за складними міркуваннями та аргументацією. Тому важливою частиною є резюмування і підбиття підсумків такої дискусії.

*Прес-конференція* (від англійської мови *press-conference*) – захід, що проводиться у випадках, коли є суспільно значуща новина, і організація або окрема відома особа, безпосередньо пов'язані з цією новиною, бажають дати свої коментарі з її приводу, які були б цікаві й важливі громаді.

Прес-конференції – один з найбільш поширених та ефективних способів організації зв'язків з громадськістю та передавання їй необхідної інформації через посередника, роль якого в даному випадку виконує преса та інші ЗМІ. Прес-конференції доцільні в тих випадках, коли організаціям, підприємствам, фірмам, державним, політичним, громадським, науковим та іншим діячам необхідно проінформувати громадськість про важливу і неординарному подію, продемонструвати досягнення підприємств та фірм або їхню нову продукцію, представити нову концепцію розвитку, що викличе масовий громадський інтерес, вирішити спірні питання, давно обговорювані громадськістю, налагодити особисті контакти керівництва організації з представниками ЗМІ.

*Саміт* (від англ. *summit* – вершина, верхівка) – це захід, де зустрічаються представники вищої державної влади своїх країн для переговорів і врегулювання глобальних ключових питань політичних, економічних, інших галузей суспільного життя. Назва «саміт» стала загальноживаною останнім часом для таких івентів, і замінила традиційне «зустріч на вищому рівні», «зустріч у верхах».

*Сесія* (від лат. *sessio* – засідання, або лат. *sedere* – сидіти) – спеціально організований у призначені строки захід, протягом якого товариство, спільнота, група збирається для проведення ряду засідань, як правило, з метою обміну політичним, суспільним, науковим, професійним досвідом. Відбувається з певною періодичністю від одного до трьох разів на рік. Сесією є також форма організації діяльності деяких колегіальних органів, які періодично збираються в повному складі на короткий період спільних засідань. *Приклади.* Сесії Верховної Ради СРСР скликалися Президією Верховної Ради СРСР два рази на рік. Сесія Академії Наук. Виїзна сесія суду. Парламентська сесія. Музична сесія.

*Семінар* (від лат. *seminarium* – розсадник) як івент є зібранням людей, зайнятих науковими дослідженнями або вивченням певної актуальної теми під керівництвом одного або декількох керівників для обговорення питань, що представляють освітню й наукову актуальність та взаємну цікавість.

Семінари переважно мають науково-практичний характер. Передбачають чітко визначену тематику зустрічі й основні питання, що виносять на розгляд. Доповідачами є експерти у визначеній темі – теоретичного і практичного напрямів. Учасники мають бути дотичні і мати загальну поінформованість у темі, знайомими з інформаційними, літературними джерелами й практичними сферами впровадження прогнозованих результатів обговорюваних питань.

Крім того, семінари передбачають коментування, активне обговорення, дискусії щодо заявлених питань і становлять так звані «розсадники знань», якщо відштовхуватись від буквального розуміння етимології семінару. Так само, як і розуміння семінарів як видів навчальних занять

практичного характеру, спрямованих на поглиблене опрацювання теоретичного матеріалу, що є офіційно затвердженими і широко вживаними у вищій школі і післядипломній освіті дорослих.

Подаємо приклади семінарів різного рівня: семінар «Компетентності фахівців в освіті дорослих» (м. Київ); Всеукраїнський науково-практичний семінар «Формування нової української школи на засадах упровадження хмарних сервісів» (м. Хмельницький); Семінар Міжнародного Комітету Червоного Хреста в Україні з імплементації Міжнародного Гуманітарного Права (м. Львів); Тренінг-семінар для дорослих із «Фінансової грамотності» (м. Херсон); Семінар «Як публікуватися в іноземних рецензованих виданнях» (м. Київ).

Поняття *симпозіум* (від лат. *symposium*, від давньогрец. *συμπόσιον* – бенкет) запозичене у Стародавній Греції і Римі, де воно означало «бенкет, вечірній або нічний, супроводжуваний розвагами і мудрими бесідами». У базовому вживанні як івенту симпозіум є нарадою чи науковою конференцією з будь-якого наукового питання з короткими доповідями і повідомленнями з питань обраної тематики. Частіше поняття «симпозіум» застосовують до конференції міжнародного рівня за участю представників різних країн для обговорення актуальної наукової проблеми.

Відрізняються симпозіуми від інших видів наукових зібрань своєю періодичністю проведення, популярністю обраної досліджуваної, але зі статусом відкритої для обговорення, тематики. Теми доповідей заздалегідь плануються і замовляються. На самому івенті питання ставляться з усіх сторін – як з боку доповідача, так і з боку учасників. По суті, сторони постають як рівноправні учасники заходу, обмінюються науковими ідеями та розглядають нові результати фундаментальних і прикладних досліджень у різних галузях, формують пріоритетні напрями подальших досліджень із розглянутих проблем у сучасних умовах розвитку освіти, медицини, інженерії, інших гуманітарних та економічних галузей, налагоджують ділові контакти з фахівцями інших регіонів.

Симпозіуми часто супроводжуються бенкетами, що також відображує первинне значення походження цього поняття, де учасники продовжують обговорювати тематику події. Приклади симпозіумів: Міжнародний ортодонтичний симпозіум «Ортодонція сьогодні» (м. Київ), Британсько-Український симпозіум в анестезіології та інтенсивної терапії (м. Київ), Науковий симпозіум з міжнародною участю «Захворювання кістково-м'язової системи та вік» (м. Львів), Науковий симпозіум з міжнародною участю «Актуальні питання в народній медицині: здоров'я та довголіття – університет здоров'я. Фундаментальні дослідження, впровадження», Міжнародний симпозіум українських інженерів-механіків (м. Львів), Симпозіум «Нанофізика та наноелектроніка» (м. Нижній Новгород).

*Форум* є таким освітнім заходом, що організовується і проводиться для позначення або вирішення глобальних або достатньо значущих питань і проблем. У сучасному освітньому просторі найчастіше форум є місцем масового спілкування досить потужного масштабу. На ньому учасники висловлюють власну думку стосовно визначеної проблеми, відбувається обговорення основного питання з різних точок зору. Захід відбувається для загальної спільноти. Використовується велике сучасне приміщення або територія. Інколи врахування глобальності й масштабності обговорюваних проблем виводить на більш детальний розгляд окремих тематик у рамках конференцій чи секцій.

Походження слова (від лат. *forum* – ринкова площа, міський ринок) сягає часів Римської імперії. У Римі форумом називалася центральна площа міста, на якій збиралися жителі для громадського обговорення питань, укладалися угоди, велися переговори і дискусії.

Форуми проводять у політичних, економічних, соціальних, релігійних, екологічних та багатьох інших сферах життєдіяльності сучасного суспільства. Форумами часто названі міждержавні чи міжурядові організації. Нами розглядалися тільки подієві заходи, які можуть бути разовими чи мати певну періодичність організації і проведення.

Пропонуємо приклади такої діяльності в Україні та закордоном: Всеукраїнський форум «Позашкільна освіта в умовах децентралізації» (м. Київ); Міжнародний Форум «Навчання людей поважного віку: досвід та перспективи» (м. Вінниця); Форум нової освіти (м. Київ); Стратегічний фінансовий форум (м. Суми), ключовими питаннями обговорювалися сучасні принципи і засади управління фінансами, стратегії формування особистого капіталу, успішне фінансове життя та інструменти справжнього багатства українця; Форум «Event Live» (м. Москва); Всеросійський практичний форум «Освіта – 2017» (м. Москва), програмними питаннями якого були тематика розвитку цифрової освіти, застосування електронного навчання та дистанційних освітніх технологій у сучасних освітніх закладах.

Нами приділена увага також *веб-форумам*, оскільки розвиток освітнього он-лайн середовища дозволяє активно користуватися такими веб-додатками в Інтернеті. Їхньою метою є організація он-лайн спілкування користувачів (відвідувачів) стосовно певних тематик з їх подальшим обговоренням шляхом розміщення повідомлень усередині цих тем. Тому в рамках заявленої нами тематики івентів веб-форуми можуть слугувати підтримувальними, такими, що супроводжують основну подію, бути майданчиками он-лайн обговорення основних питань форуму, фестивалю тощо. Але самі по собі подіями вони не є.

Слово «*фестиваль*» походить від фр. festival, від лат. festivus – святковий. Ця подія є масовим заходом, святкуванням або оглядом досягнень у певній галузі. Першими з'явилися фестивалі музичні у Великобританії XVIII століття, пізніше популярності набули фестивалі театру, цирку, кіномистецтва. У Південній Америці поширені вуличні фестивалі як масові гуляння з виступами артистів для різновікової публіки.

Фестивалі відбуваються як у великих закритих приміщеннях, так і на відкритому просторі полів, майданів, парків, на території природних архітектурно-історичних інтер'єрів замків та інших визначних місць.

Неформальний український освітній простір протягом останнього десятиліття характеризують такі неординарні масові освітні заходи, як фестивалі особистісного і професійного розвитку дорослих. Можна говорити навіть про фестивальний рух, що створює спеціальний освітній простір, в якому відбуваються різноманітні освітні майстер-класи, тренінги, лекції, трансформаційні ігри для дорослих. Серед популярних такі фестивалі, як Міжнародний фестиваль практичної психології, духовних практик, інноваційних форм мистецтва «Тавале» (м. Харків), Міжнародний фестиваль тренінгів особистісного і професійного розвитку «Любовь. Кар'єра. Деньги» (м. Суми), Міжнародний фестиваль арт-терапії (м. Київ, м. Івано-Франківськ), Міжнародний фестиваль розвитку особистості «Жизнь как чудо» (м. Луганськ, м. Київ), Міжнародний фестиваль саморозвитку й творчості «Сказочный город» (м. Київ, узбережжя Чорного моря), Міжнародний фестиваль метафор, метафоричних карт та психологічних практик «МАКСимум» (м. Київ), Міжнародний фестиваль трансформаційних ігор «Інсайт» (м. Київ), Всеукраїнський фестиваль коучинга (м. Київ), Всеукраїнський фестиваль розвитку особистості «4 ательє» (м. Львів), Фестиваль психології та творчості «Кульбаба» (м. Суми), Жіночий фестиваль «Best Woman» (м. Київ), Чоловічий фестиваль «Мужик Fest» (м. Київ), Сімейний фестиваль «Семья Fest» (м. Київ), Жіночий фестиваль «Аніма» (м. Вінниця, м. Дніпро, м. Дніпродзержинськ, м. Івано-Франківськ, м. Київ, м. Кривий Ріг, м. Львів, м. Миколаїв, м. Одеса, м. Херсон, м. Хмельницький, м. Чернівці, м. Харків) тощо.

Особливого розгляду потребують питання якості надаваних андрагогами освітніх послуг у рамках таких фестивалів. Водночас зазначений формат таких івентів дозволяє дорослій освіченій людині зануритися в комплекс пропонувані професіональними бізнес-тренерами, коучами, психологами, представниками творчих шкіл методик, технік, вправ тощо, обрати найбільш дотичні й адаптувати до власного особистісного розвитку та професійного просування.

*Ярмарок* (від пол. jarmark, від сер.-вічн. нім. Jahrmarkt – щорічний ринок) як подія є масовим заходом, де відбувається представлення товарів і послуг і є широкі можливості щодо їх придбання. Як правило, ярмарки є періодично організовуваними в традиційно визначеному місці. Перевагою таких заходів є можливість масової популяризації представлених товарів і послуг, реклама для їх збуту й подальшого просування у відповідних сферах діяльності. Крім того, створюється активний простір можливостей комунікації виробників й споживачів, обмін відгуками, ідеями, подальшими перспективами.

У минулому ярмарки, зазвичай, розташовували в добре захищених місцях замків або монастирів, на перетині торговельних шляхів, під час церковних свят. Право на їх проведення давав король, граф або інша високопоставлена особа. Проведення часто регулювалося міським або ринковим правом. Сьогодні ярмарками часто доповнюють більш потужні заходи – форуми, фестивалі, інші івенти.

Приклади ярмаркової діяльності подано нижче: Освітній ярмарок вузів Німеччини (м. Київ); Ярмарок професій (м. Житомир); «Ярмарок освіти: від навчання до працевлаштування» (м. Запоріжжя); «Ярмарок інтересів» (м. Суми); Освітній ярмарок польських навчальних закладів (м. Тернопіль); Український міжнародний освітній ярмарок (м. Дніпро, м. Київ); Ярмарок Майстрів (м. Київ).

Отже, *освітніми івентами, або подіями*, є заходи, які реалізують освітні цілі, мають відповідний план організації, розрахунки проведення, їхній зміст, методи проведення, форма

взаємодії учасників, а також результати мають повністю або частково освітній характер.

Для характеристики можливостей освітніх івентів щодо формування громадянськості дорослих вважаємо важливим в аналізі самих івентів розуміти, хто є учасниками, а хто ініціатором. За М. Ваннесте, деякі компанії назвуть такою людиною спонсора або приймаючу сторону, оскільки не існує офіційної назви для цієї ролі [8, с. 102]. Цей термін позначає людину або в деяких випадках невелику групу людей, яким належить освітній захід у тому сенсі, що вони приймають рішення про його організацію і проведення, вони розпоряджаються бюджетом, володіють ідеєю, вирішують завдання заходу. Ініціатор освітнього заходу українського неформального простору не є в дійсності професією. У більшості випадків ініціатор заходу – це тимчасова роль. І питання формування громадянськості учасників засобами ініційованих заходів переміщується у площину місії і цілей заходу, які виходять від ініціатора.

Загальними рисами, які об'єднують усі освітні івенти щодо формування громадянськості, є їхні цілі, серед яких: \* *навчання* і створення інноваційного освітнього простору для дорослих, ознайомлення з цікавими ідеями й новинами різних напрямів розвитку людства; \* *нетворкінг* для встановлення контактів між учасниками з обох сторін – між ініціатором, організатором, власником чи компанією й безпосередньо учасниками, створення між ними емоційного зв'язку, пов'язаного із заявленою тематикою, місією, цілями, брендом чи виставковим продуктом, як, наприклад, знайомство з колегами з інших регіонів і країн; \* *мотивація* до подальшого розвитку і навчання протягом життя, можливості для фахівців продемонструвати свої послуги чи продукти, поділитися ними, отримати зворотній зв'язок.

Залежно від пріоритетних завдань, що реалізуються, освітні івенти можна умовно об'єднати у такі категоріальні групи: офіційні, ділові, культурні.

Проаналізовані івенти мають як масовий, так і груповий чи камерний характер. Масові заходи активно впливають на формування громадянськості їх учасників, оскільки самі по собі є подіями соціального життя громадян задля задоволення політичних, духовних, фізичних та інших потреб, які і є формою реалізації їхніх прав і свобод, а також формою соціального спілкування між людьми і способом вироблення єдності установок особистості, колективу і суспільства в цілому. Учасники заходів камерного характеру мають максимальні можливості для виявлення почуття власної свободи, солідарності й відповідальності через власну активну позицію.

Добровільна, зацікавлена участь дорослих в освітніх заходах свідчить про активне виявлення громадянськості як потреби постійно навчатися і розвивати власні моральні чесноти, виявляти свою причетність до батьківщини, її народу, витоків і коріння, створювати позитивне інтелектуальне та духовне оточення.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, нами представлені результати першого етапу проміжного дослідження. Виконано стислий опис більшості категорій освітніх івентів, виявлено особливості їх організації і проведення, здійснено загальну характеристику їхніх освітніх можливостей, у тому числі для формування громадянськості як почуття власної свободи, солідарності й відповідальності дорослих. Наведено приклади івентів у сфері формальної і неформальної освіти.

На другому етапі дослідження нами заплановано проаналізувати категорії освітніх івентів із урахуванням таких ознак: провідна ціль організації заходу, можлива кількість учасників, роль організатора заходу, місце організації, наявність локацій, майданчиків проведення (офлайн, онлайн), провідні методи, результат організації. Отримані результати ми плануємо узагальнити у вигляді таблиці й оприлюднити у наступній статті.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : спец. 09.00.03 / О. В. Шапаренко; Харківськ. ун-т повітряних сил ім. І. Кожедуба. – Х., 2008. – 20 с.
2. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогіки АПН України / Н. М. Лавриченко. – Київ, 2006. – 40 с.
3. Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція соціальних впливів суспільства : монографія / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 306 с.

4. Кислицын С. А. Формирование гражданского общества в условиях российской демократической реформации / С. А. Кислицын / Рос. акад. естеств. наук. ; 2-е изд., перераб. и доп. ; [отв. ред. Дериго Ф. П.]. – Ростов н/Д : изд-во СКАГС, 2005. – 278 с.
5. Рябов С. Г. Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства / С. Г. Рябов // Політичні науки. [Наукові записки Києво-Могилянської Академії]. – 2004. – Т. 31. – С. 54–63.
6. Слупский С. Event-рынок Украины: взгляд в будущее / С. Слупский // Маркетинг и реклама. – 2008. – № 10. – С. 30–33.
7. Ткачук О. Event – важлива складова сучасного PR / О. Ткачук // Маркетинг в Україні. – 2010. – № 1. – С. 34–39.
8. Ваннесте М. Архитектура делового мероприятия : манифест / М. Ваннесте. – Екатеринбург : Издательские решения, 2016. – 230 с.

**Елена Львовна Рассказова,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры дошкольного  
и школьного образования  
КЗ «Сумской областной институт  
последипломного педагогического образования»,  
e-mail: tkachenkoe@ukr.net

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИВЕНТЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ**

*Неформальное образовательное пространство сегодня является насыщенным разнообразными ивентами. В статье проанализирован ряд современных ивентов, выявлены особенности их организации и проведения, выполнено их краткое описание, осуществлена общая характеристика их образовательных возможностей. Для лучшего понимания содержания ивентов их примеры приведены как в сфере неформальной, так и формальной, то есть официальной системы. Также образовательные ивенты охарактеризованы как средства формирования гражданской ответственности взрослых. Дано определение образовательных ивентов. В зависимости от приоритетных задач образовательные ивенты можно условно объединить в следующие категориальные группы: официальные, деловые, культурные. Проанализированные ивенты имеют как массовый, так и групповой, или камерный, характер.*

*Ключевые слова: ивент, событие, мероприятие, образовательные ивенты, неформальное образование взрослых, гражданственность.*

**Olena Rasskazova,**  
Pedagogical sciences candidate, associate professor,  
associate professor of preschool  
and school education chair, Sumy regional institute of  
postgraduate education,  
tkachenkoe@ukr.net

#### **EDUCATIONAL EVENTS AS MEANS OF CIVIC CONSCIOUSNESS FORMING IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION**

**Introduction.** *The modern Ukrainian event-management and event-marketing become more and more popular lately. Different kinds of festivals and other public educational events play an increasing role and influence on the development of both formal and non-formal education of adults. That is why the raised problem is important.*

**Purpose.** *The purpose of the paper is to generalize the results of theoretical analysis and to describe the events used in the educational process; to define their opportunities for forming civic consciousness of adults.*

**Methods.** *Analysis, comparison and generalization of theoretical materials.*

**Results.** *The paper gives the brief description of the majority of existing educational events, specifies the peculiarities of their organization and presents general description of their educational opportunities for forming adults' civic consciousness that includes feeling of freedom, solidarity and responsibility. The examples of events used in formal and non-formal education are given in the paper.*

**Originality.** *The originality of the paper is related to the detailed analysis of the existing modern educational events, their characteristics and the description of the algorithm of event organizing.*

**Conclusion.** *Voluntary and motivated participation of adults in educational activities indicates the adult*

*civic consciousness as the need to learn constantly and to develop their own moral qualities, to show their interest in the affairs and people of the country, to create positive intellectual and spiritual environment. Further research requires the analysis of educational events according to the following characteristics: leading goal, number of participants, the role of the initiator, place of event organizing, availability of the locations (offline, online), the methods used, the result of the event.*

**Key words:** event, activity. educational events, non-formal adult education, civic consciousness.

#### References

1. Shaparenko E. V. Formation of citizenship in terms of social and cultural transformation of the Ukrainian society : author. dis. on competition of the Sciences. the degree candidate. philosophy. Sciences. spec. 09.00.03 / A. V. Shaparenko; Kharkiv. University of air forces of them. And. Kozhedub. – H., 2008. – 20 p.
2. Lavrichenko N. M. Pedagogical bases of socialization of students in Western Europe: abstract. dis. on competition of the Sciences. degree doctor. med. Sciences, specialty 13.00.01. – General pedagogy and history of pedagogy. Institute of pedagogics APS of Ukraine / N. M. Lavrichenko. - Kyiv, 2006. – 40 p.
3. Chernukha N. M. of Forming of civic consciousness of students: the integration of social impact companies: monograph / N. M. Dill. – Lugansk : Alma mater, 2006. – 306 p.
4. Kislitsyn S. A. the Formation of civil society in the Russian democratic reformation / Sec. A. Kislitsyn / ROS. Acad. natural. Sciences. ; 2nd ed., ]; [resp. derigo ed., F. P.]. – Rostov n/D : publishing house of SKAGS, 2005. – 278 p.
5. Ryabov S. G. Features of civic education in formation of political culture of a society in transition / H. G. Ryabov // Political science. [Scientific notes of Kyiv-Mohyla Academy]. – 2004. – Т. 31. – P. 54-63.
6. Slupsky S. Event-market of Ukraine: future Outlook / Sec. Slupsky // Marketing and advertising. – 2008. – No. 10. – P. 30-33.
7. Tkachuk A. Event – an important component of modern PR / A. Tkachuk // Marketing in Ukraine. – 2010. – No. 1. – S. 34-39
8. Vanneste, M. the Architecture of business events. Manifesto / M. Vanneste. – Ekaterinburg : Publishing solutions, 2016. – 230 p.

Отримано редакцією 19.09.2017 р.

**УДК: 37.013+37.014**

**Оксана Созонтівна Кондур,**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
заступник декана педагогічного факультету  
Державного вищого навчального закладу  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
e-mail: oxikon13@i.ua

#### **ГЛОБАЛЬНІ ПРОЦЕСИ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ І МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ**

*Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям вищої освіти. Відзначено, що рух від загального до конкретного, коли до процесу пізнання постійно залучається соціальний контекст, надає можливість адекватно, в руслі системного підходу, визначити провідну логіку розвитку освіти і виховання. Досліджено західні концепції управління вихованням і освітою як галузі знань у контексті глобалізації і розвитку інститутів громадянського суспільства. Обґрунтовано необхідність плюралізму парадигм у процесі розроблення нових підходів до предмета освіти.*

*Ключові слова:* освіта, управління, цінності, соціальний розвиток, педагогічна парадигма, глобалізація.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку світової спільноти педагогічна теорія, проблеми освіти і соціального виховання, концепції глобального розвитку, моделі управління освітою, їх вплив на життя суспільства досліджують не лише педагоги, але й філософи, соціологи, психологи [1, с. 42].

Проте не вистачає системних досліджень з інтегрованого педагогічного та управлінського



досвіду комплексного інституційного реформування суспільства, систем менеджменту, форм освіти і модифікацій соціального виховання провідних країн, розглянутого з урахуванням аналогічних завдань, що стоять перед громадянським суспільством, управлінською теорією і практикою, освітою в Україні в контексті світових глобалізаційних процесів. Цю «лакуну» і мають заповнити сучасні дослідження.

Найвиразніша ознака прийдешньої епохи – стрімке наростання процесів світової глобалізації. Ставлення до цього явища в представників різних груп населення з різних країн і регіонів планети є неоднозначним, часто полярно протилежним [2, с. 92]. Аналізуючи ці суперечності, доводиться стверджувати, що на даному етапі існує величезний інтерес до явища глобалізації і в той же час ще не досягнуто глибокого розуміння його сутності, повного усвідомлення позитивних і негативних його рис.

У науці та освіті відбувається глобалізація дослідницької й навчальної діяльності за рахунок формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, що діють незалежно від географічних чи політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі дозволяють окремим ученим чи науковим колективам ставати членами глобального дослідницького простору у відповідній галузі знань, не залишаючи при цьому свою країну, установу і домівку. У такий спосіб вони отримують доступ до нових ідей, методів чи приладів і приєднуються до глобального творчого процесу. Ці співдружності вчених отримали назву «віртуальних лабораторій». Вони стають усе організованішими, а їхня діяльність більш ефективною і значущою [Див.: 3].

Останнім часом набули великого значення проекти з дистанційного навчання та наукові проекти, в яких одночасно беруть участь тисячі дослідників із десятків країн світу. Системи і моделі виховання також глобалізуються, набуваючи не тільки всеохопного суспільного рівня, а й взаємного міжкультурного, міждержавного і суспільно-світового значення для всіх народів і соціумів планети за вагомістю свого впливу на спільний розвиток.

Тому перш за все важливо, що означають для України процеси інтеграції й глобалізації, що несуть вони нашому суспільству і які у них відмінності.

Інтеграція – це об'єднання діяльності організованих співдружностей людей, суспільних і державних систем у певних сферах, що залежить від рішення цих людей, тобто від їх волі й бажання. Таким чином, інтеграція – це в першу чергу процес як економічний, так і політичний. Люди можуть активно залучатися до процесів інтеграції, бути пасивними учасниками цих процесів або зовсім відмовитися від них. В історичному аспекті різні форми інтеграції спостерігалися досить давно, особливо в політичній чи військово-політичній сферах.

Глобалізація – це якісно нове явище на нинішньому етапі розвитку людства. Воно пов'язане, з одного боку, з колосальним накопиченням капіталу окремими компаніями та країнами, що супроводжується переростанням цього капіталу в транснаціональний та його домінуванням над економіками багатьох країн і їхніми політичними можливостями. З іншого боку, створення світовою матеріальною культурою деяких нових технологій, продуктів споживання і послуг стає глобально затребуваним. У світовому масштабі глобалізація означає більше, ніж потоки грошей, технологій, товарів і послуг. Це взаємозалежність населення Землі, що зростає, це процес, що об'єднує не лише економіку, але і культуру, інформаційну сферу, технології та управління.

У такому розумінні глобалізація спричиняє нове явище, що можна визначити як віртуальне звуження світової цивілізації. Тобто люди, що перебувають у різних куточках планети, але за рахунок комп'ютерних мереж, засобів зв'язку, швидкісного транспорту не відчують територіального розмежування, а, споживаючи ті ж самі продукти і товари, користуючись одними й тими ж соціальними цінностями, технологіями і послугами, набувають подібних звичок та елементів культури в межах спільних інститутів суспільства та громадянської практики [4, с. 21].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку освіти в умовах сучасної глобалізації досліджують у західній і вітчизняній науковій літературі. Так, питання внеску освіти в економічне зростання країни висвітлено в працях Г. Беккера, Дж. Мінцера, Ф. Уелча. Освіту трактують як найважливіший фактор у новій парадигмі суспільного розвитку Дж. Нейсбіт, А. Тоффлер, Дж. Белл, А. Чухно. Освітні системи країн Європейського Союзу та шляхи їх інтеграції розглядають І. Бабин, М. Білозерова, Я. Болюбаш, В. Бурега, М. Згуровський, О. Коваленко, Т. Кристопчук, Ю. Рашкевич, С. Сисоєва, М. Степко, Т. Фініков. Сучасні моделі філософії освіти вивчають В. Зінченко, В. Власов та ін.

Очевидно, що європейська освітньо-виховна реформа, що ґрунтується на чітких моделях та

методології менеджменту виховання і освіти, покликана здійснити певну гомогенізацію систем менеджменту, соціального виховання і освіти в дусі зусиль зі створення загальноєвропейського (і загальносвітового) культурного, освітнього, економічного, політичного, правового та суспільно-громадянського простору.

Ця реформа, зокрема, втілюється і в системі Болонського процесу (the Bologna Process (BP)). Дослідники аналізують освітньо-виховну реформу і Болонський процес фактично за двома напрямками: одні схильні розглядати реформу ідеологічно (як «відповідь на виклики сучасності» тощо); інші – геополітично (як необхідність консолідації перед конкуренцією з США і науково-освітніми державами Півдня і Сходу). Однак усі вони вбачають у реформі визнання перетворення Європи на «суспільство знання», а отже, визнання необхідності додаткового дослідження систем управління, соціального виховання, філософського узагальнення і посиленого фінансування освіти і науки [5, с. 19].

**Формулювання мети статті.** Стаття присвячена дослідженню процесів глобального розвитку світового соціуму в контексті формування та суспільної інституалізації освіти, їх відображення в освітніх управлінських моделях. У статті розглядаються тенденції та моделі інститутів освіти і суспільного виховання, процесів соціального управління, розвитку громадянського суспільства з урахуванням наявних педагогічних концепцій форм світоглядних стратегій розвитку сучасного суспільства та глобалізації, а також особливості взаємовідношення соціуму, людини і держави. Інституалізація соціальної свідомості розглядається як передумова суспільного розвитку в педагогіці і менеджменті освіти/виховання.

Питання, пов'язані з управлінням освітою і суспільним вихованням, нині в центрі уваги не лише вітчизняної, а й світової громадськості. Це найперше пов'язано з глобальними змінами у світі, що проявляються і в системах освіти. Зокрема, у Болонському процесі, сутність якого по-різному оцінюється як в Україні, так і в Європі. Проте зрозуміти особливості сучасної культури управління освітою на нинішньому етапі без аналізу Болонського процесу неможливо.

У статті зацентровано увагу й на науково-практичних проблемах, що не тільки мають значну наукову актуальність, але є «на часі» у сфері менеджменту освіти і самої освіти і в Україні, і у світі. Проходить новий етап уточнення власної ідентичності, пов'язаний зі зміною засад управління, зокрема і освітою.

**Виклад основного матеріалу** Необхідність розвитку досліджень управління освітою – це реальна потреба сьогодення. Як соціальні, так і економічні параметри сучасного суспільства багато в чому залежать від розвитку системи освіти в цілому, від ефективності розвитку системи безперервної освіти, зокрема. У рамках Болонського процесу, що став основою і для України в модернізації/реформуванні освіти, обговорюють глибинні філософські питання: як забезпечити єдність Європі, зберігти різноманіття міжнародної системи освіти, як поєднати традиції, консерватизм освітніх систем з оновленням та інноваціями сучасності.

Запропоноване розуміння управління освітою створює методологічну основу для побудови ефективних управлінських моделей у сфері освіти.

Ми живемо в час, коли системи управління, соціального виховання і освіти в усьому світі швидко реформується як за змістом, так і за формою. Причому реформа форми, тобто виховного і навчального процесу є сьогодні домінантною стороною змін. Цей процес має привести до заміни старої форми забезпечення освіти і виховання для утвердження нового змісту [6, с. 36].

Традиційно питання освіти і суспільного виховання були предметом дослідження педагогіки, соціальних наук, концепцій управління, філософії. Незважаючи на те, що вони спиралася на ідеї, що містилися ще в системах найбільших мислителів минулого, тісного інтегративного союзу між теорією управління, філософією освіти і педагогікою поки що не склалося.

Більш того, педагогіка в більшості випадків не визнавала філософію як методологічну та аксіологічну основу теорії освіти, а менеджмент в якості теоретико-практичної складової і прагнула сформувати свої концепції незалежними від них. Це ж саме стосується і концепцій глобалістики, які в основному акцентуються виключно на економіко-господарських тенденціях цього процесу. Нині ситуація поступово змінюється, і ці проблеми виділяються в спеціальну сферу суспільствознавчо-аналітичних, управлінських і соціально-філософських знань з урахуванням освітньо-виховних напрацювань.

Соціально-виховна інституційна, управлінська суспільно-державна система, організація, навчальний заклад мають створювати освітньо-виховне фахове середовище, здійснювати навчання,

мобілізувати творчість, а не просто забезпечувати нав'язування управлінських стандартів, соціальних, виховних і навчальних норм, як раніше. Якщо стара парадигма передбачала, головним чином, розроблення управлінських і виховних норм та нових організаційних, навчальних програм і курсів з трансляцією їх від менеджера, вихователя, викладача до громадян, працівників, учнів, студентів, то нова передбачає створення атмосфери відповідальності, середовища, що стимулює саморозвиток, самоуправління, самопідготовку, соціально-ціннісної, суспільно-фахової спів/самотворчості, оцінювання знань у структурах соціальних інститутів на початку, в середині і кінці розвитку організаційної структури, процесу навчання, роботи кожного з кожним.

Традиційна парадигма освіти – це здійснення управління, виховання і навчання. Нова парадигма освіти – навчити соціально відповідально і морально-ціннісно суспільно діяти, само/управляти, розвиватися та вчитись. Тобто відбувається зміна освітніх ролей агентів управлінського, виховного і навчального процесів. На громадян, керованих, виховуваних, тих, хто навчається, перекладається значна частка відповідальності за свій соціальний, світоглядний, освітній і моральний розвиток, ціннісну творчість, навчання.

Саме тому людина повинна бути активним агентом громадянсько-інституційного, управлінського, виховного і навчального процесів пошуку й накопичення соціальних і фахових напрацювань, суспільно-моральних цінностей і власного знання. За новою парадигмою, управлінська, виховна система, керівники-адміністратори, менеджери, «соціальні вихователі», викладачі, звичайно, створюють активне організаційне, навчально-виховне середовище, але самі зовсім не обов'язково повинні бути жорстко присутніми в окремих формах даної активності. Головне – сформувати потяг і творче ставлення до цілей, норм, знання, цінностей, моралі, навчання, створити для цього відповідні умови. Саме тому, зокрема, у сфері освіти (у широкому – суспільному і вузькому – суто навчально-виховному значеннях) управлінець, викладач, вихователь таким чином постає не в ролі «ментора», а скоріше – тренера, модератора, що розробляє узгоджену стратегію суспільного розвитку, управлінської, суспільної, навчально-виховної «гри», вправи, дає поради і співкоординує діяльність членів команди.

Зокрема, одним з проявів сучасної освітньої парадигми у вищій школі є концепція студентоцентризму. Студентоцентрична модель є стандартом в європейських вищих початкових закладах. Згідно з нею студент є активним учасником освітнього процесу, а саме: бере участь у формуванні своєї індивідуальної освітньої траєкторії та несе відповідальність за успішне її виконання [7].

Нині існує велика різноманітність систем освіти. Це зумовлено тим, що, наприклад, навіть єдина Європа охоплює різні держави, відрізняється культурним, соціальним, політичним, філософським, релігійним і економічним різноманіттям [8, с. 29]. Водночас полімодельність систем освіти не заперечує їхніх спільних загальних проблем, зокрема: постійна адаптація до сучасних швидкозмінливих потреб ринку праці, безперервне підвищення вимог до рівня та якості освіти.

Питання, пов'язані з вивченням управління, розглядають у роботах з комунікації, філософії мови, семіотики, кібернетики, психології, не кажучи про роботи власне з менеджменту. Аналогічна ситуація складається і з дослідженням проблем освіти.

Концептуальні управлінські моделі, європейські освітньо-виховні реформи зокрема та глобально-світові в цілому, висвітлюють три групи питань, що можна проаналізувати з точки зору застосування досягнень з теорії і практики менеджменту та соціальної філософії освіти для України.

По-перше, це питання якісної природи та сутності громадянських інституцій, управлінських методик, соціального виховання та цінностей системи освіти. Системи виховання і навчання пов'язують між собою європейський простір вищої освіти (*European Higher Education Area, EHEA*) та європейський дослідницький простір (*European Research Area, ERA*). Тоді певна модель виховання має формувати відповідну систему освіти, яка є, з одного боку, фазою навчання, а з іншого – першим етапом соціального розвитку людини.

Моделі менеджменту, виховання і освіти, втілені в програми суспільного розвитку і навчання, найперше покликані навчити людей провадити самостійне і оригінальне дослідження себе, соціуму і системи знань. Водночас ці моделі і програми не мають бути відірвані ні від індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ні від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок у повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері всіх соціальних інститутів.

По-друге, враховуючи західноєвропейський досвід, необхідно розглядати питання про роль

інститутів освіти і суспільного виховання, навчальних закладів і систем управління в них у підготовці соціально орієнтованих і фахово сформованих особистостей. Соціальні інститути виховання і освіти, навчальні заклади несуть відповідальність за якість формування громадян, підготовки кваліфікованих, соціально корисних, творчих морально-інтелектуальних індивідів.

Крім цього, інститути освіти і виховання, навчальні заклади покликані створити відповідним чином зінтегроване громадянське, ціннісне, освітньо-виховне і наукове середовище, в межах якого перебуває «критична маса» людей, найперше – молодь. Зауважимо, що будь-яка громадянська інституційна, освітньо-виховна модель, як і наукове дослідження, є за визначенням міжнародними в умовах сучасної глобалізованої суспільної системи. Тому обов'язком системи суспільного виховання, громадянських інститутів і освіти є сприяння міжнародній масштабності відповідної освітньо-виховної системи.

По-третє, необхідно висвітлювати питання про *державну відповідальність* у процесі інституційного формування громадянського суспільства, індивідуально-суспільного розвитку і навчально-виховної підготовки – у сферах систем управління, нормативістики і фінансування виховних, освітніх та науково-дослідних програм, в усуненні організаційно-правових перешкод їхній мобільності й масштабності.

Якісне управління освітнім процесом, його інтенсивністю можна забезпечити за таких умов: 1) використання новітніх, теоретично обґрунтованих і практично апробованих управлінських, філософськи розвинених, доступних і технічно забезпечених високих технологій соціальної діяльності, виховання і навчання, опанування знань; 2) досконале оволодіння людиною методологією самостійної соціально-ціннісної і науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору громадянських, виховних і науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування.

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що стратегія розвитку сучасної світової педагогіки, системи виховання і освіти, менеджменту є однією з ключових у галузі педагогіки, соціального управління і глобального суспільного розвитку, бо від того, що саме ми розуміємо під вихованням, освітою і наукою або яка з парадигм виховання та освіти є домінантною на певному соціально-історичному етапі, значною мірою залежить спосіб організації і функціонування громадянської спільноти сучасності і майбутнього.

Вважаємо, що цей аналіз необхідно здійснювати крізь призму концепції критичної теорії, особливістю котрої є розважливе ставлення як до традиційної гуманістики, освітньо-виховної та управлінської теорій, так і до тих численних альтернатив, що їх пропонує сучасна наука і суспільна практика.

Критична теорія соціально-педагогічних досліджень (Д. Келлнер, П. Фрейре, Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо та ін.) розробила своєрідну методологію суспільного аналізу. Згідно з нею не може існувати пізнавальна ситуація пасивного, «чистого», споглядального дослідження статичних суспільних структур та ситуацій. Суб'єкт (носії пізнавальних здібностей) і об'єкт (сукупність фактів) є взаємодіючими факторами соціального пізнання і є взаємообумовлювальними, взаємоперехідними.

Середовищем цього взаємообумовлення і взаємопереходу є тотальність – сукупність усієї суспільної практики, яка береться на даному етапі її історичною розвитку, вона є суспільством у цілому, тобто «суб'єкт-об'єктом». Ця теорія відзначає, що будь-яка спеціалізована діяльність, особливо пізнавальна, не є ідейно, економічно та політично незалежною і самодостатньою. Вона є частиною цілісної історичної практики («праксису»), виникаючи в ній, розвиваючись у ній і «змінюючись» у ній (видозмінюючись, «заперечуючись», надаючи місце новому) [9, с. 32]. Для такого «тотального суб'єкта» суспільства пізнавальний об'єкт не є чимось зовнішнім, не ним сформованим і покладеним; навпаки, останній постає як продукт його ж власної діяльності.

«Традиційна теорія» освіти та суспільства позитивно фіксує наявне, утилітарне, прагне вдосконалити частковості, репрезентує реальність як щось вічне та незмінне, втрачаючи критичність і самокритичність, унаслідок чого не може створити альтернативні моделі прогресивного розвитку як цілого, так і частковостей.

Критична педагогічна і суспільна теорія (І. Ілліч, П. Фрейре, П. Макларен, Д. Келлнер, Г. Жіру та ін.) з самою початку виникає як вираження людського критичного становлення до світу даного та наявного. Згідно з нею людське суспільство є нерозумним і нелюдським, якщо воно керується стихійними, незалежними від людей тенденціями. Незалежний від волі людей суспільний ірраціональний процес обумовлює ірраціональний стан суспільства. Від такого типу суспільного

розвитку необхідно звільнитися, щоб суспільство стало розумним і людським, щоб воно стало продуктом вільної суспільної спільноти людей і перебувало під їхнім свідомим планомірним контролем.

Необхідно концептуалізувати, теоретично обґрунтувати і розвивати сучасні теоретико-прикладні моделі інтегративної парадигми педагогіки, менеджменту освіти і суспільного виховання.

Освітній процес постає в цьому контексті як об'єкт управлінського і педагогічного аналізу. Тому важливим є здійснення аналізу світоглядних та управлінських аспектів у моделях і методології сучасної освіти і менеджменту освітньо-виховних процесів.

Відзначимо, що з-поміж наявних умов і передумов успішного формування і функціонування систем освіти і соціального виховання та правової ефективних моделей багаторівневого менеджменту необхідною є наявність розвиненого громадянського суспільства. Громадянське суспільство відрізняється від суспільства загалом тим, що залучає громадян до самоуправління, колективних дій у суспільній, ідейно-ціннісній та політико-правовій сферах для формування і вираження своїх інтересів, ідей, обміну інформацією, досягнення спільної мети, висування вимог до держави і відповідальності офіційних осіб. Воно постає посередником між приватною сферою життя людей та державою і об'єднує величезне розмаїття формальних і неформальних організацій лише внаслідок розвитку освітньо-виховної сфери і цілеспрямованого суспільно-ціннісного просвітництва.

Становлення такого суспільства пов'язане з відповідним етапом розвитку соціуму, людства, держави та певної системи освіти і виховання [10, с. 417]. Тому необхідно аналізувати й розробляти основні тенденції розвитку досліджень інституалізації громадянського суспільства, освіти і виховання в контексті глобальної гуманітаризації світоглядних засад, цінностей і моделей менеджменту та форм/рівнів самоуправління. Система якісної освіти, ефективного суспільного виховання різних рівнів обов'язково має передбачати водночас й ефективну систему соціального управління, запорукою існування якої, є у свою чергу, розвинене інституалізоване громадянське суспільство, що потребує і формування правової держави як своєї передумови.

Разом з тим тільки розвинута, стабільна демократична система освіти і суспільного виховання уможливує утворення ефективних інститутів громадянського суспільства, правової держави, є основою стабільного демократичного устрою й авторитетної влади.

Сучасні моделі управління/самоуправління, систем освіти і самовиховання мають вибудовуватися навколо базових основ: інтелектуальне і моральне просвітництво, громадянська інституалізація, суспільно вагомні моделі менеджменту, що ґрунтуються на чітко вибудованій світоглядній основі.

Можливості, пов'язані з інституційним, громадянським, соціально-економічним розвитком суспільства, нині багато в чому визначаються якістю системи освіти і виховання. Якість же останньої, у свою чергу, визначається не тільки здатністю суспільства швидко асимілювати отримані знання. Воно все більше залежить від його морально-етичних та культурних складових, тобто елементів системи освіти і виховання, акумульованих в античному понятті пайдейї.

Виникає гостра необхідність використання традиційних модерних і постмодерних культурних цінностей та етичних принципів у соціально-економічному розвитку суспільства, яке прийнято вважати сучасним. Тому в даному контексті необхідно досліджувати перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи менеджменту освіти, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі та в Україні на сучасному етапі. Потрібно аналізувати модернізацію соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті й менеджменті, їх глобалізація та процеси інституалізації та перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання.

**Висновки.** Необхідність і невідворотність запровадження кращих світових, зокрема європейських, стандартів освітянського менеджменту, філософії виховання і освіти в Україні нашими управлінською, педагогічно-виховною, науковою та освітянською елітами і керівництвом держави поки добре не усвідомлена.

Освітньо-виховний процес – це шлях розвитку, що не вимагає застережень, бо сьогодні він постав чинником загальної світової тенденції глобалізації. Це шлях спільної діяльності країн до узгодженої системи освіти і загальноєвропейського простору наукових досліджень, що має привести до їх піднесення.

Тому важлива спільність поняттєвих стратегій, що визначають суспільний, ідейний освітній простір світу, Європи і України, що створює можливість існування загальних полікультурних контекстів соціального розвитку, процесів управління, науки та освіти. У такому контексті стає очевидним, що розроблення нового типу управління, зокрема освітою та суспільним вихованням, повинно стати пріоритетною сферою соціального управління.

Повинен бути сформований новий тип соціального контракту між суспільством і державою, який має бути залучений до сучасних систем управління, освіти і виховання. У той же час це по-різному виявляється на ґрунті різних національних культур, і через це специфіка суспільного розвитку, культура управління, освіти і виховання в сучасному глобалізованому світі має вибудовуватися на базі міжкультурного діалогу різних країн, соціальних систем та громадянських інституцій. Нарешті, така система суспільної інституалізації, управління, освіти і виховання повинна містити ідеї безпеки суспільства і культури від руйнівного впливу антикультури і антицінностей.

Світова і європейська інтеграція України значною мірою залежить від наближення системи виховання, нашої освіти до європейських, а отже, і до кращих світових стандартів. Цей крок означатиме практичне втілення і незворотність європейського вибору України. Практичне втілення вимог Болонської декларації швидко обернеться використанням науково-освітнього простору Європи з його структурами додаткового фінансування, посиленням професійної мобільності викладачів, аспірантів і студентів, підготує зростання якості вітчизняної підготовки фахівців і якості вітчизняних наукових досліджень.

#### **Список використаних джерел та літератури**

1. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. – London; New York: Routledge, 2014. – 256 p.
2. Kurz R. Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. - Frankfurt am Main: Eichborn, 2009. - 288 s.
3. Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. - 424p.
4. Lafontaine O. Die Gesellschaft der Zukunft: Reformpolitik in einer veränderten Welt. – Hamburg: SPD, 2012. – 341 s
5. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien: Paul Zsolnay, 2010.-176 s.
6. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis.- Berlin: Argument-Verlag 2013.-312 s.
7. Mykhailyshyn G., Kondur O., Chervinska I. The monitoring of the university quality education in the context of globalization challenges of the present time// 6th International Scientific Conference on Idealized Design: Redesigning Higher Education. – Kraków - San Juan. January 21-22, 2017.– [Electronic resource] – Access mode: <http://jacko.econ.uj.edu.pl/Konf/IdealizedDesign/6/>
8. Ewby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London : CVCP, 2009, available at [www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches](http://www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches).
9. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. - Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2014.- 288 p.
10. Zinchenko V. Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society// Journal of Social Sciences and Humanities. – Vol. 1, No. 4, 2015. – P. 415-421.

#### **Оксана Созонтовна Кондур,**

кандидат физико-математических наук, доцент,  
заместитель декана педагогического факультета  
Государственного высшего учебного заведения  
«Прикарпатский национальный университет  
имени Василия Стефаника»,  
e-mail: [oxikon13@i.ua](mailto:oxikon13@i.ua)

#### **ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

*Статья посвящена фундаментальным проблемам и ценностным стратегиям высшего образования. Отмечается, что движение от общего к конкретному, когда в процесс познания постоянно вовлекается социальный контекст, дает возможность адекватно, в русле системного подхода*

*определяет ведущую логику развития образования и воспитания. Исследуются западные концепции управления воспитанием и образованием как отрасли знаний в контексте глобализации и проблем развития институтов гражданского общества. Обосновывается необходимость плюрализма парадигм при разработке новых подходов к предмету образования.*

*Ключевые слова: образование, управление, ценности, социальное развитие, педагогическая парадигма, глобализация.*

**Kondur Oksana,**

Candidat of Physical and Mathematical  
Sciences, Associate Professor  
Deputy Dean of the Teacher's Training Department,  
State Higher Educational Establishment  
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»,  
e-mail: oxikon13@i.ua

## GLOBAL PROCESSES AND INTEGRATION OF PEDAGOGICS AND MANAGEMENT IN THE EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SYSTEM

**Introduction.** *At the modern stage of development of the world community, pedagogical theory, problems of education and social education, the concept of global development, models of education management, their role in the formation of civil institutions, the state and the impact on society's life are relevant.*

**Purpose.** *The article is devoted to the investigation of the formation and development of education, their reflection in educational management models in the context of global world development.*

**Methods.** *Methods of analysis, synthesis, systematization, generalization are used.*

**Results.** *Is probed aspect of western management concepts upbringing and education as a branch of knowledge in the context of globalization and development problems of civil society institutions. The motion from general to concrete, when a social context is constantly engaged in the process of cognition, enables adequately, in the river-bed of system approach, to define leading logic of development of upbringing and education.*

**Originality.** *The necessity of pluralism of paradigms is grounded at development of the new going near the article of education.*

**Conclusion.** *There was an urgent need to introduce the best world and especially European standards of educational management, the philosophy of bringing up and education in Ukraine. In this case, the educational process must be regarded as an object of managerial and pedagogical analysis.*

**Key words:** *education, management, values, social development, pedagogical paradigm, globalization*

### References

1. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. – London; New York: Routledge, 2014. – 256 p.
2. Kurz R. Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. - Frankfurt am Main: Eichborn, 2009. - 288 s.
3. Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. - 424p.
4. Lafontaine O. Die Gesellschaft der Zukunft: Reformpolitik in einer veränderten Welt. – Hamburg: SPD, 2012. – 341 s
5. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien: Paul Zsolnay, 2010.-176 s.
6. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis.- Berlin: Argument-Verlag 2013.-312 s.
7. Mykhailyshyn G., Kondur O., Chervinska I. The monitoring of the university quality education in the context of globalization challenges of the present time// 6th International Scientific Conference on Idealized Design: Redesigning Higher Education. – Kraków - San Juan. January 21-22, 2017.– [Electronic resource] – Access mode: <http://jacko.econ.uj.edu.pl/Konf/IdealizedDesign/6/>
8. Ewby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London : CVCP, 2009, available at [www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches](http://www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches).
9. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. - Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2014.- 288 p.
10. Zinchenko V. Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society// Journal of Social Sciences and Humanities. – Vol. 1, No. 4, 2015. – P. 415-421.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

**Ірина Володимирівна Тамозська,**

кандидат педагогічних наук,

викладач української мови та літератури

Харківського державного автотранспортного коледжу

e-mail: itamozska@ukr.net

ORCID: 0000-0003-0865-2380

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ  
НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1865–1917 РР.)**

*У статті висвітлено досвід науково-педагогічної діяльності приват-доцентів на фізико-математичному факультеті Новоросійського університету в період 1865 – 1917 рр. Акцентовано увагу на зростанні ролі приват-доцентів у науково-педагогічному доробку Новоросійського університету. З'ясовано, що приват-доцентами фізико-математичного факультету узагальнювалися результати наукової діяльності в статтях, підручниках, навчальних посібниках, у докторській дисертації, під час виступу на Всеросійському з'їзді математиків. Відмічено, що приват-доценти факультету мали здатність до продуманої критичності, про що свідчать проведені ними пробні лекції, підготовлені плани-конспекти підручників і навчальних посібників іноземними мовами, опублікований звіт про результати роботи в магнітно-метеорологічній обсерваторії, складена авторська програма навчання вчителів математики в державних університетах, а також план проведення практичних занять у фізичних лабораторіях університетів та інститутів Західної Європи. Зазначено, що керівництвом університету ставилося питання щодо «політичної благонадійності» та національної належності претендентів на вакантні посади на фізико-математичному факультеті.*

*Ключові слова: Новоросійський університет, фізико-математичний факультет, науково-педагогічна діяльність, приват-доценти.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні потребує вивчення накопиченого науково-педагогічного досвіду діяльності приват-доцентів у Новоросійському університеті в дореволюційну добу.

Рішення царської влади від 10 червня 1862 р. про відкриття Новоросійського університету в м. Одеса було реалізоване 7 вересня 1865 р. Керівник Одеського навчального округу А. А. Арцимович розумів, що перевести в Новоросійський університет професорів з інших університетів буде складно, адже в країні гостро відчувалася нехватка науково-педагогічних кадрів. Тому вирішує задіяти викладачів, що працювали в місцевих ліцеях. Дозвіл на таке рішення було одержано з Санкт-Петербурга. Так 6 викладачів Рішельєвського ліцею, які мали ступінь магістра, одержали право бути виконуючими обов'язки екстраординарних професорів, а троє інших, що не мали вченого ступеня, – стали виконуючими обов'язки ад'юнктів [8, с. 5–6]. При цьому були свідомо порушені правила, що забороняли надавати професорські посади особам, які не мали докторського диплома [10, с. 90]. 27 серпня 1864 р. Міністерство народної освіти звернулося з проханням до приват-доцентів Університету Св. Володимира про перехід на службу до Одеси, але надії на це майже не було.

**Аналіз останніх досліджень.** Особливості науково-педагогічної діяльності приват-доцентів вітчизняних університетів другої половини XIX – початку XX століття досліджували М. В. Грибовський, І. С. Даценко, С. М. Куліш, І. В. Пискунов, Т. М. Попова, Г. О. Шарібжанова та інші вчені. В історико-педагогічних працях дослідників висвітлені питання процедури зайняття посади приват-доцента, законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів, статусу приват-доцентів у різних університетах і взаємини із професурою, кількісного складу приват-доцентів.

**Мета статті.** Метою статті є висвітлення науково-педагогічної діяльності приват-доцентів на фізико-математичному факультеті Новоросійського університету в період 1865–1917 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Учена рада Новоросійського університету, покладаючись на запевнення керівництва, що приват-доцентура «всего вернее может обеспечить положенное... пополнение личного состава профессорских коллегий», ще до початку 1865/66 навчального року зарахувала на посаду викладача чистої математики приват-доцента В. П. Алексеєва. Він рік читав



студентам аналітичну геометрію (2 год. щотижня) і нарисну геометрію (1 год. щотижня) з оплатою 800 руб. на рік (за рахунок тих коштів, що виплачували студенти за відвідування лекцій). Пізніше В. П. Алексеев перейшов на службу до Харківського університету. Восени 1866 р. чисту математику в університеті став викладав Є. Сабінін, який до цього був учителем 3-ї Московської гімназії. Він закінчив Головний педагогічний інститут у Санкт-Петербурзі. В 1866 р. Є. Сабінін захистив магістерську дисертацію, а в 1868 р. став одним із перших викладачів Новоросійського університету, які захистили докторську дисертацію («Исследование наибольших и наименьших значений определённых многократных интегралов»).

11 лютого 1872 р. приват-доцентом Новоросійського університету було зараховано А. І. Солонікію (з Московського університету). У цьому навчальному закладі він починає читати елементарну граматику грецької мови для студентів I курсу із щомісячною оплатою 66 руб. 66 коп. Цього ж року захистив *pro venia legendi* «О молочном хозяйстве» завідуючий університетською фермою О. О. Армфельд. Схвальні відгуки отримали дві його пробні лекції. З вересня 1872 р. О. О. Армфельду належало читати необов'язкові лекції на III–IV курсах техніко-агрономічного відділення фізико-математичного факультету із сільськогосподарської техніки [14, а. 8–9, 19–22].

Приват-доцент фізико-математичного факультету Б. П. Вейнберг під час перебування в країнах Західної Європи оглянув 87 закладів (електротехнічні та електромеханічні лабораторії, майстерні, наукові установи тощо). Відзначив, що в європейських університетах, на відміну від російських, фізика була обов'язковим предметом для вивчення студентами медичних університетів. Крім того, велику увагу, особливо в Німеччині, приділяли практичним заняттям. Однак це стосувалося лише політехнікумів, а студенти університетів могли їх не відвідувати. У Сорбонні для проведення практичних занять із фізики в університетах було передбачено, що в кожній академічній групі зі студентами будуть працювати професор, ад'юнкт-професор, лектор і препаратор. Кембриджський університет для кожних 10 студентів повинен був мати в штаті одного демонстратора. Б. П. Вейнберг дійшов логічного висновку, що студентів-фізиків і студентів-медиків обов'язково треба знайомити із зоровою та інструментальною оптикою, навчати користуватися приладами, що працювали за допомогою електричного струму. Проведений ученим аналіз стану викладання предмету «Фізика» та якості проведення практичних занять у фізичних університетських лабораторіях (у 31 вищому навчальному закладу 4-х країн Європи та Росії) засвідчив, що в 12 університетах для студентів-медиків не була передбачена практика із фізики. В 8 університетах студенти медичних факультетів розв'язували ті ж задачі, що й студенти фізико-математичних факультетів. Лише 4 вищі навчальні заклади Франції мали спеціальні фізичні лабораторії (біологічної фізики або медичної фізики), що були призначені для проведення практичних занять зі студентами медичного факультету. Як правило, на практичні заняття із фізики відводилося 9 годин на семестр, а в університетах Росії такі заняття вважалися необов'язковими [2, с. 23–32, 190, 241; 1, с. 3, 18].

Повернувшись на батьківщину, Б. П. Вейнберг складає план практичних занять для фізичних лабораторій університетів та інститутів Західної Європи (французькою мовою), додає до нього облікові таблиці, у яких подає матеріали про проведення фізичних експериментів, та розсилає до західноєвропейських навчальних закладів [3].

Ліквідація посади доцента примусила керівництво Новоросійського університету активно займатися пошуком кандидатів на приват-доцентські посади, зокрема для фізико-математичного факультету. Рішення цієї проблеми не було легким, адже вакансії існували майже у всіх вищих навчальних закладах. 20 лютого 1886 р. Міністерство народної освіти звернулося до ректора Новоросійського університету С. П. Ярошенка з проханням надати прізвища осіб, які могли б обійняти вакантні посади на кафедрах теоретичної й практичної механіки. Такі кафедри були вакантними в кількох навчальних закладах. Ректор уважав, що ординарним професором Новоросійського університету міг би бути М. Є. Жуковський із Московського технічного училища, який цього ж року став екстраординарним професором Московського університету на кафедрі прикладної механіки. Він був автором 15 наукових праць. С. П. Ярошенко назвав ще й таких претендентів, як магістр П. Й. Сомов та магістранти Г. К. Суслов, І. М. Занчевський, Х. І. Гохман. П. Й. Сомов став професором академічної механіки у Варшавському університеті, навесні 1886 р. Г. К. Суслов працював учителем математики 3-ї гімназії Санкт-Петербурга, з кінця грудня 1887 р. І. М. Занчевський був приват-доцентом на кафедрі механіки Новоросійського університету [13, а. 40–41 зв.].

В 1886 р. Хаїм (Ісайя) Іегудович Гохман працював інспектором Житомирського єврейського

вчительського інституту. Із золотою медаллю закінчив Новоросійський університет, мав учений ступінь магістра. Через погане матеріальне становище облишив мрію про викладацьку кар'єру. Коли в 1886 р. Житомирський єврейський учительський інститут було закрито, він подав документи до Новоросійського університету з проханням зарахувати його приват-доцентом. Фізико-математичний факультет, знаючи його математичні здібності, не заперечував, але попечитель Одеського навчального округу Х. П. Сольський не підтримав їхнього рішення. Він уважав, що Х. І. Гофман, будучи прихильником юдаїзму, негативно впливатиме на молодь. Утім ректор Новоросійського університету Ф. І. Леонтович нагадав йому, що викладачі університетів не займаються вихованням студентів, а від наукових лекцій Х. І. Гохмана шкоди не буде. У січні 1887 р. Х. І. Гохман став приват-доцентом кафедри механіки. Викладав креслення (1 год. щотижня), загальний курс практичної механіки, що складався з таких розділів: «Опис та теорія найважливіших механізмів», «Живі двигуни», «Термічні машини», «Приймальні машини та машини-знаряддя» (3 год. щотижня). Крім того, вів спецкурс практичної механіки, що складався з таких розділів: «Загальна теорія механізмів», «Регулятори та вимірювальні прилади» (2 год. щотижня). Сім років (1887 – 1894 рр.) не отримував коштів, тому йому довелося створити приватне Комерційне єврейське училище, що дало змогу покращити матеріальне становище сім'ї. Захистивши в 1890 р. докторську дисертацію «Основы познания и созидания пар и механизмов», став першим у Російській імперії доктором прикладної механіки. Ректор Новоросійського університету Ф. Шведов і міністр народної освіти І. Д. Делянов схвалювали надання Х. І. Гохману статусу екстраординарного професора, але царський двір таке рішення заборонив. Постійна боротьба за виживання, складнощі, які виникали в університеті щодо його кандидатури, а також закриття Комерційного училища стали причиною погіршення здоров'я Х. І. Гофмана, тому він приймає рішення поїхати на лікування до Швейцарії. Повертається до Одеси навесні 1914 р., щоб відновитися в Новоросійському університеті на посаді приват-доцента, але ректор Д. П. Кишенський усіяко перешкоджає цьому. Майже два роки Х. І. Гохман боровся за справедливість, і в 1916 р. він був затвердженим на цю посаду, але через два місяці помирає [11, с. 21–22; 4; 517].

31 серпня 1891 р. приват-доцент І. М. Занчевський у листі до міністра народної освіти І. Д. Делянова писав, що він може одержати посаду екстраординарного професора по кафедрі механіки за рахунок двох вільних ординатур, на які виділили кошти. Однак у грудні 1891 р. попечитель заявив, що І. М. Занчевського краще направити до Казанського університету, хоча знав, що той відмовлявся з ряду причин туди переїхати. Х. П. Сольський уважав, що до Новоросійського університету доцільно було б направити приват-доцента Г. Г. де Метца, але 14 січня 1892 р. його зарахували на посаду викладача Університету Св. Володимира. І. М. Занчевський оселився в Одесі. На кафедрі механіки не залишилося вакансій, тому зарахувати приват-доцента Д. Зейлігера до Новоросійського університету не було можливості. У його професійних здібностях не сумнівався декан фізико-математичного факультету Ф. М. Шведов, тому в лютому 1892 р. Д. Зейлігера було направлено до Казанського університету. Що стосується В. О. Яковлева і С. М. Танатара, то вони обидва стали екстраординарними професорами – у 1894 та 1896 роках відповідно [12, а. 11–18, 62–84 с., 116, 122 зв., 144–145].

Приват-доценти докладали багато зусиль, щоб отримати статус екстраординарного професора, а екстраординарні професори – ординарного, що пояснювалося як кар'єрними цілями, так і їхнім незадовільним матеріальним становищем. Прикладом може слугувати життєвий шлях приват-доцента чистої математики К. І. Фота. Лише в 43-річному віці він одержав цю посаду. Після закінчення в 1868 р. зі срібною медаллю Новоросійський університет він був змушений працювати в 2-ій та 3-ій гімназіях м. Одеси, а також у Православній семінарії. Лише 1887 р. К. І. Фот став у Новоросійському університеті приват-доцентом на кафедрі чистої математики [9, с. 29 – 30].

Звіт приват-доцента фізико-математичного факультету свідчить про те, що ці молодші викладачі постійно вдосконалювали свої професійні вміння. Так, М. С. Васильєв протягом весняного півріччя 1902/1903 навчального року підготував конспект французькою, німецькою та російською мовами кількох підручників із теоретичної механіки. Вивчав навчальні посібники з нарисної геометрії, розв'язував задачі з посібника «Теоретична механіка» французького вченого П. Апеля. Склали конспекти перших томів посібників «Механіка» І. А. Лагранжа та «Теорія руху...» В. Шелла, двох томів праці «Курс диференційованих інтегралів». Частина цих конспектів збереглася в архіві [17, а. 2–6].

31 травня 1902 р. на засіданні фізико-математичного факультету професор

О. В. Клоссовський дав несхвальну оцінку роботи штатного спостерігача магніто-метеорологічної обсерваторії, приват-доцента фізичної географії Л. Г. Данилова. Він заявив, що весь 1901 рік Л. Г. Данилов нічого не робив для покращення роботи обсерваторії [7, с. 24]. Утім Л. Г. Данилов опублікував докладний звіт про результати своєї діяльності в обсерваторії, що склав 546 сторінок [5].

Незвичним був шлях до приват-доцентури С. Й. Шатуновського. У нього не було атестата зрілості, що міг би засвідчити закінчення гімназії. С. Й. Шатуновський самостійно вивчав математику, навчався в Санкт-Петербурзі та Швейцарії, а в Одесі заробляв на життя приватними уроками. Колишній ректор університету С. П. Ярошенко та викладачі фізико-математичного факультету відмітили математичний талант С. Й. Шатуновського. Вони запевняли Міністерство народної освіти, що відсутність гімназичної освіти не завадить йому скласти успішно кандидатський іспит. До їхньої думки дослухалося Міністерство народної освіти. Склавши в 1905 р. іспит, С. Й. Шатуновський стає приват-доцентом Новоросійського університету на кафедрі чистої математики. Він читав лекції з алгебри, вступу до аналізу, елементарної математики, сферичної тригонометрії, теорії чисел, теорії визначень, диференціального числення та застосування аналізу до геометрії, вів спецкурси з теорії функцій комплексного змінного, основ теорії цілих алгебраїчних чисел і теорії алгебраїчного рішення рівнянь. На факультеті вважали «лекции его выдающимися как в научном, так и в педагогическом отношении» [6, с. 173–174]. У Санкт-Петербурзі на Всеросійському з'їзді викладачів математики, що проходив з 27 грудня 1911 р. по 3 січня 1912 р., С. Й. Шатуновський був єдиним із приват-доцентів, хто виступив із доповіддю, у якій виклав авторську програму навчання в університетах держави вчителів математики.

Науково-педагогічна діяльність приват-доцента фізико-математичного факультету М. Д. Сидоренка розпочалася в Новоросійському університеті 27 червня 1904 р. Після смерті професора Р. А. Пренделя М. Д. Сидоренку доручили вести для студентів природничого відділення практичні заняття з кристалографії і мінералогії та читати загальний курс мінералогії з геологією (4 год. щотижня), для студентів-медиків – курс геології з мінералогією (2 год. щотижня) та спецкурс з мінералогії (2 год. щотижня). В IV та VI семестрах він проводив практичні заняття з морфологічної кристалографії та мінералогічного діагнозу для студентів природничого відділення, а також читав кристалофізику і кристалохімію (2 год. щотижня) з практичними заняттями. Спочатку М. Д. Сидоренко був лаборантом мінералогічного кабінету, а з весни 1907 р. – завідувачем цього кабінету. Протягом 1904–1907 рр. опублікував 10 наукових статей. Виконував обов'язки секретаря фізико-математичного факультету. В 1908 р. видано його посібник «Курс петрографии (общая часть)». 13 квітня 1907 р. М. Д. Сидоренка було призначено виконуючим обов'язки екстраординарного професора [18, с. 40–43].

На шляху до приват-доцентури в Г. Я. Точидловського та Є. С. Єльчаніновича виникали значні труднощі. Протягом 1907 р. – 1908 рр. Г. Я. Точидловський успішно склав чотири магістерські іспити, провів дві пробні лекції, що відзначалися «образцовой ясностью исполнения», а його знання фізики й фізичної географії були бездоганними. 12 років Г. Я. Точидловський був асистентом у професорів Ф. М. Шведова, М. Д. Пильчикова та Б. П. Вейнберга, проводив практичні заняття з фізики. В 1906 р. став штатним спостерігачем магніто-метеорологічної обсерваторії Новоросійського університету, потім – завідувачем обсерваторії. У квітні 1909 р. Г. Я. Точидловського було затверджено приват-доцентом, але йому довелося надати письмову підписку про те, що він не належить до протиурядової партії. Є. С. Єльчанінова рекомендували на посаду приват-доцента професори С. М. Танатар і П. І. Петренко-Критченко. Спочатку він працював у Новоросійському університеті лаборантом хімічної лабораторії, але мав бажання викладати хімію. Разом із професором П. Т. Меліковим у лабораторних умовах вивчав вплив кислот на сплави. Магістерські іспити з фізичної хімії склав 2 червня 1907 р., з органічної хімії – 22 вересня 1907 р., з фізики – 9 лютого 1908 р., кристалографії – 20 лютого 1908 р., письмовий іспит – 26 лютого 1908 р. Спільно з П. І. Петренко-Критченком Є. С. Єльчанінов підготував 3 наукові статті. 1 квітня 1909 р. його кандидатуру було затверджено Новоросійським університетом на посаду приват-доцента, але він був вимушений, як і Г. Я. Точидловський, надати письмове роз'яснення того, що він не належить до ворогуючої партії [15, а. 20, 28–33 зв., 46–47 зв.].

20 років обіймав посаду приват-доцента Новоросійського університету талановитий математик В. Ф. Каган. Через єврейське походження йому було відмовлено займатися викладацькою діяльністю в Санкт-Петербурзькому університеті. Хоча він підготував у 1907 р. наукову працю «Основания геометрии» (у двох томах), але й в Одесі не довелося з аналогічної причини зайняти

вакантну посаду на кафедрі. В Новоросійському університеті В. Ф. Каган читав теорію звичайних диференціальних рівнянь, теорію ймовірності, теорію функцій комплексного змінного, вибрані питання механіки. Математичні формули, що використовувалися ним на заняттях, мали завершений характер. Утім його винагорода була незначною, тому паралельно викладав у п'яти одеських гімназіях, на Вищих жіночих курсах, а також був інспектором у гімназії М. М. Іглицького (з 1912 р. – І. Р. Рапопорта). В 1917 р. В. Ф. Каган став професором, був призначений деканом Вищих жіночих курсів. В. Ф. Каган першим серед викладачів почав читати геометрію М. І. Лобачевського та основи геометрії [19, с. 122 – 28].

21 березня 1913 р. фізико-математичний факультет прохав надати посаду приват-доцента магістру хімії О. Комаровському – старшому лаборанту Центральної лабораторії Міністерства фінансів. 1892 р. у Цюриху він закінчив Політехнічний інститут, наступного року успішно склав докторський іспит і захистив дисертацію в Бернському університеті. О. Комаровський працював асистентом у професора кафедри органічної хімії С. Костанецького, з 1897 р. став співробітником Центральної лабораторії. Він підготував 5 наукових робіт, із яких 4 – німецькою мовою. Пробні лекції були проведені О. Комаровським на високому науково-методичному рівні. Але попечитель Одеського навчального округу О. І. Щербаков не бажав бачити О. Комаровського в університеті, адже той за національністю був євреєм, а потім став сповідувати римо-католицизм, а не православ'я. Попечитель посилався на секретний циркуляр Міністерства народної освіти (від 16 листопада 1898 р.), у якому йшла мова про те, що необхідно всіляко зміцнювати російський елемент у викладацькому корпусі. Міністерство народної освіти підтримало рішення заборонити О. Комаровському викладати в університеті. 6 грудня 1913 р редакція газети «Одесские новости» відреагувала на цей дискримінаційний акт, опублікувавши статтю «В царстве циркуляров», у якій автор констатував, що в Новоросійському університеті працювало більше 20 викладачів неросійської національності (6 німців, 3 грека, 2 грузини, 2 татарина, латиш, болгарин, караїм, вірменин, поляк та інші), що від такого «розмаїття етносів науково-педагогічний процес не страждав» [16, а. 26 – 29, 34].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в Новоросійському університеті на фізико-математичному факультеті існувала проблема забезпечення навчального процесу кваліфікованими науково-педагогічними кадрами, що вирішувалася керівництвом закладу шляхом залучення до викладацької діяльності приват-доцентів або викладачів місцевих ліцеїв.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є питання вивчення досвіду Новоросійського університету щодо відбору науково-педагогічних кадрів на кафедри юридичного факультету в другій половині XIX – на початку XX століття.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Вейнберг Б. П. Некоторые сведения о практических занятиях по физике студентов-медиков / Б. П. Вейнберг. – Одесса : «Экономическая» тип., 1901. – 18 с.
2. Вейнберг Б. П. Отчет о командировке за границу не вакационное время 1899 года (с XXV стран. таблиц) / Б. П. Вейнберг // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1900. – Т. восьмидесятый. – С. 1–12.
3. Вейнберг Б. П. План практических занятий, составленный Б. П. Вейнбергом, для физических лабораторий университетов и институтов Европы // Відділ рукописів РНБ СПб., ф. 132, спр. 2. – 1 арк.
4. Гроссман Л. З. Лабиринты истории. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=OgWOf3mtS8/>
5. Данилов Л. Г. Центры действия атмосферы и закономерности климатических аномалий / Л. Г. Данилов // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1902. – Т. 86. – С. 1–547.
6. Заседание Совета 19-го декабря 1907 года // Журнал заседаний Совета Императорского Новороссийского университета за 1907 год. – Одесса, 1908. – С. 170–188.
7. Клосовский А. Прискорбная страница в истории магнитно-метеорологической обсерватории Императорского Новороссийского университета и метеорологической сети юго-запада России / А. Клосовский // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1902. – Т. 89. – С. 9–40.
8. Краткий отчет о состоянии и действиях Императорского Новороссийского университета в 1865/66 академическом году, составленный секретарем Совета В. Орловым // Годичный торжественный акт в Императорском Новороссийском университете 30-го августа 1866 года. – Одесса : В город. тип. Сод. Х. Алексомати, 1866. – С. 1–46.

9. На память о товарище // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1902. – Т. 86. – С. 27–30.
10. Обзор деятельности Министерства народного просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862, 63 и 64 годах (с приложениями). – СПб. : В тип. Ф. С. Сущинского, 1865. – 331, 384 с.
11. Обзорение преподавания в Императорском Новороссийском университете на весеннее полугодие 1888 года. – Одесса : Тип. «Одесского вестника», 1888. – 43 с.
12. Об утверждении и увольнении профессоров Новороссийского университета // РДІА в СПб. , ф. 733, оп. 150, спр. 735. – 207 арк.
13. О конкурсах // ДАОО, ф. 45, оп. 7, спр. 24. – 48 арк.
14. О приват-доцентах Новороссийского университета Солоникио, Армфельде // ДАОО, ф. 45, оп. 7, спр. 41. – 62 арк.
15. О приеме в число приват-доцентов Точидловского, Лигнау и Ельчанинова // ДАОО, ф. 45, оп. 11, спр. 6. – 65 арк.
16. О профессорах и приват-доцентах Новороссийского университета // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 201, спр. 333. – 38 арк.
17. Отчеты о занятиях в весеннем полугодии 1902 и 1903 гг. приват-доцента Н. С. Васильева // ДАОО, ф. 45, оп. 4, спр. 4222. – 9 арк.
18. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1904–1908 годы. Составил по поручению Совета университета Профессор И. И. Кияницын. – Одесса : тип. «Техник», 1909. – 373, 249 с.
19. Рикун И. Э. Научная и педагогическая деятельность Вениамина Федоровича Кагана / И. Э. Рикун // Математика в высшем образовании. – 2014. – № 12. – С. 121–138.

**Ирина Владимировна Тамозьская,**

кандидат педагогических наук,  
преподаватель украинского языка и литературы  
(Харьковский государственный  
автотранспортный колледж),  
e-mail: itamozska@ukr.net  
ORCID: 0000-0003-0865-2380

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ  
ФАКУЛЬТЕТЕ (1865–1917 ГГ.)**

*В статье отражен опыт научно-педагогической деятельности приват-доцентов на физико-математическом факультете Новороссийского университета в период 1865 – 1917 гг. Акцентируется внимание на росте роли приват-доцентов в научно-педагогическом наследии Новороссийского университета. Выяснено, что приват-доцентами физико-математического факультета обобщались результаты научной деятельности в статьях, учебниках, учебных пособиях, в докторской диссертации, выступлениях на Всероссийском съезде математиков. Отмечено, что приват-доценты факультета обладали способностью к продуманной критичности, о чем свидетельствуют проведенные ими пробные лекции, подготовленные планы-конспекты учебников и учебных пособий иностранными языками, опубликованный отчет о результатах работы в магнитно-метеорологической обсерватории, составленная авторская программа обучения учителей математики в государственных университетах, а также план проведения практических занятий в физических лабораториях университетов и институтов Западной Европы. Отмечено, что руководством университета ставился вопрос о «политической благонадежности» и национальной принадлежности претендентов на вакантные должности на физико-математическом факультете.*

*Ключевые слова: Новороссийский университет, физико-математический факультет, научно-педагогическая деятельность, приват-доценты.*

**Iryna Tamozhska,**

candidate of pedagogical sciences,  
the Ukrainian language and literature teacher  
(Kharkiv State Motor Transport College),  
e-mail: itamozska@ukr.net  
ORCID: 0000-0003-0865-2380

**SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AT THE PHYSICS AND MATHEMATICS  
DEPARTMENT OF THE NOVOROSIYS'K UNIVERSITY (1865-1917)**

**Introduction.** *The modern stage of the search of the most effective ways of reforming the higher education system in Ukraine requires studying the gained scientific and pedagogic experience of privat-associate professors' activities at Novorossiys'k University in pre-revolutionary era.*

**Purpose.** *The aim of the article is to reveal scientific and pedagogic privat-associate professors' activities at Novorossiys'k University during 1865 – 1917.*

**Methods.** *The author has applied general scientific (historic and geographic analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison) and historic-logistic methods.*

**Results.** *The experience of the scientific and pedagogic activity of privat-associate professors at the Department of Physics and Mathematics of Novorossiys'k University during 1865 – 1917 is revealed in the article. The attention is focused on the growth of the role of privat-associate professors in scientific and pedagogic work of Novorossiys'k University. It is found out that privat-associate professors of the Department of Physics and Mathematics generalized the results of their scientific activities in articles, textbooks, course books, in a doctoral dissertation, during their presentations at All-Russian Meeting of Mathematicians. It is stated that privat-associate professors of the Department had the ability to think critically as evidenced by their given demo lectures, prepared plan-notes of textbooks and course books in foreign languages, published reports about the results of the work in the magnetic-meteorological observatory, prepared author's program of training mathematics teachers in state universities and also the plan of providing seminars in physical laboratories of universities and institutes of Western Europe. It is indicated that the university administration raised the question about «political reliability» and nationality of the applicants to the vacant posts at the Department of Physics and Mathematics.*

**Originality.** *The scientific and pedagogic activities of privat-associate professors at the Department of Physics and Mathematics of Novorossiys'k University during 1865 – 1917 is revealed for the first time.*

**Conclusion.** *The undertaken research gives the reason to claim that there was a problem of supplying the educational process with qualified scientific and pedagogic staff at the Department of Physics and Mathematics of Novorossiys'k University that was solved by the administration of the establishment with the help of involving privat-associate professors or the teachers of the local lyceums into the teaching activities.*

*A perspective for the further scientific research is the study of the experience of the Novorossiys'k University in the selection of scientific and pedagogical staff for the chairs of the Law Department in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries.*

**Key words:** *Novorossiys'k University, the Department of Physics and Mathematics, scientific and pedagogical activities, privat-associate professors.*

**References**

1. Vejnberg B. P. Nekotory'e svedeniya o prakticheskix zanyatiyax po fizike studentov-medikov / B. P. Vejnberg. – Odessa : «Ekonomicheskaya» tip., 1901. – 18 s.
2. Vejnberg B. P. Otchyot o komandirovke za granicu ne vakacionnoe vremya 1899 goda (s XXV stran. tablits) / B. P. Vejnberg // Zapiski Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta. – 1900. – T. 80. – S. 1–12.
3. Vejnberg B. P. Plan prakticheskix zanyatij, sostavlennyj B. P. Vejnbergom, dlya fizicheskix laboratorij universitetov i institutov Evropy // Viddil rukopysiv RNB SPb., f. 132, spr. 2. – 1 ark.
4. Grossman L. Z. Labirinty' istorii. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : <https://www.youtube.com/watch?v=OgWOf3mtS8/>
5. Danilov L. G. Tsentry' dejstviya atmosfery' i zakonmernosti klimaticheskix anomalij / L. G. Danilov // Zapiski Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta. – 1902. – T. 86. – S. 1–547.
6. Zasedanie Soveta 19-go dekabrya 1907 goda // Zhurnal zasedaniy Soveta Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta za 1907 god. – Odessa, 1908. – S. 170–188.
7. Klosovskij A. Priskorbnyaya stranica v istorii magnitno-meteorologicheskoy observatorii Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta i meteorologicheskoy seti yugo-zapada Rossii / A. Klosovskij // Zapiski Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta. – 1902. – T. 89. – S. 9–40.
8. Kratkij otchyot o sostoyanii i dejstviyax Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta v 1865/66 akademicheskom godu, sostavlennyj sekretaryom Soveta V. Orlovym // Godichnyj torzhestvennyj akt v Imperatorskom Novorossiyskom universitete 30-go avgusta 1866 goda. – Odessa : V gorod. tip. Sod. H. Aleksomati, 1866. – S. 1–46.
9. Na pamyat o tovarishhe // Zapiski Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta. – 1902. – T. 86. – S. 27–30.

10. Obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshheniya i podvedomstvenny'x emu uchrezhdenij v 1862, 63 i 64 godax (s prilozheniyami). – SPb. : V tip. F. S. Sushhinskogo, 1865. – 331, 384 s.
11. Obozrenie prepodavaniya v Imperatorskom Novorossijskom universitete na vesennee polugodie 1888 goda. – Odessa : Tip. «Odesskogo vestnika», 1888. – 43 s.
12. Ob utverzhdenii i uvol'nenii professorov Novorossijskogo universiteta // RDIA v SPb. , f. 733, op. 150, spr. 735. – 207 ark.
13. O konkursax // DAOO, f. 45, op. 7, spr. 24. – 48 ark.
14. O privat-docentax Novorossijskogo universiteta Solonikio, Armfel'de // DAOO, f. 45, op. 7, spr. 41. – 62 ark.
15. O priyome v chislo privat-docentov Tochidlovskogo, Lignau i Elchaninova // DAOO, f. 45, op. 11, spr. 6. – 65 ark.
16. O professorax i privat-docentax Novorossijskogo universiteta // RDIA v SPb., f. 733, op. 201, spr. 333. – 38 ark.
17. Otchyoty' o zanyatiyax v vesennem polugodii 1902 i 1903 gg. privat-docenta N. S. Vasil'eva // DAOO, f. 45, op. 4, spr. 4222. – 9 ark.
18. Otchyot o sostoyanii i deyatelnosti Imperatorskogo Novorossijskogo universiteta za 1904–1908 godyi. Sostavil po porucheniyu Soveta universiteta Professor I. I. Kiyanicy'n. – Odessa : tip. «Texnik», 1909. – 373, 249 s.
19. Rikun I. E'. Nauchnaya i pedagogicheskaya deyatelnost' Veniamina Fyodorovicha Kagana / I. E'. Rikun // Matematika v vysshem obrazovanii. – 2014. – №12. – S. 121–138.

Отримано редакцією 25.09.2017 р.

## УДК 378

## Альона Петрівна Плугіна,

аспірантка кафедри педагогіки та психології початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: alenaplugina@gmail.com

### АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МЕДІА-ОСВІТНІХ УМІНЬ

*У статті представлено аналіз європейського та вітчизняного досвіду підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь. Окремлено проблеми формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи; розглянуто особливості впровадження елементів медіа-освіти українськими та зарубіжними педагогами в навчально-виховний процес початкової школи. Наголошено на необхідності виховання культури сприйняття, розуміння, аналізу інформації, формування уявлення про механізми й наслідки її впливу в умовах надлишку інформації.*

*Ключові слова: медіа-освіта, медіа-грамотність, мультимедіа, інформація, медіа-компетентність, майбутні вчителі початкової школи.*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та систем у сучасному світі нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Поступово в Україні впроваджується медіа-освіта на всіх освітніх рівнях, учителі мають готувати дітей до продуктивного освоєння навколишнього світу. Найважливіший чинник цього опанування – вміння грамотно та правильно працювати з інформацією. Важливість медіа-освіти в сучасному світі спричинена тим, що в умовах глобалізації та інформаційного суспільства мас-медіа відіграють вирішальну роль і плывають на наше сприйняття навколишнього світу.

Початок ХХІ століття характеризується безпрецедентним зростанням впливу масової комунікації на життя сучасного суспільства. Нині дедалі частіше воно отримує назву «століття глобального інформаційного суспільства». Це поняття відображає об'єктивну тенденцію нового етапу еволюційного розвитку цивілізації, пов'язаного з появою інформаційних та телекомунікаційних

технологій. Безсумнівно, інформаційні технології настільки глибоко проникли в життя сучасної людини, що виокремити їх із загального культурологічного і світоглядного контекстів навіть не є можливим, але разом з тим збільшується не тільки позитивний, а й негативний вплив медійної інформації на аудиторію [1, с. 5].

Сучасний світ навіть уявити неможливо без засобів мас-медіа: телебачення, преси, радіо, Інтернету чи друкованих джерел. Нині жодна сім'я не може обійтися без телевізора, телефона, ноутбука, супутникового чи кабельного телебачення. Школярі та студенти багато часу витрачають на перегляд фільмів чи прослуховування музики, годинами не виходять з Інтернету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою вивчення медіа-освіти займалися вчені Л. Бебих [2], О. Баранов, Є. Бондаренко, І. Вайсфельд, М. Жалдак, Л. Зазнобіна [3], І. Левшина, О. Нечай, С. Пензін, Ю. Рабінович, О. Співаковський, А. Спічкін, К. Тихомирова, Ю. Усов, А. Федоров [1], А. Шариков та ін.

Різноманітні аспекти застосування медіа-освітніх технологій у навчальному процесі вивчали в науково-педагогічних дослідженнях як зарубіжні, так і вітчизняні вчені (К. Ворсноп, А. Харт, Р. Бакулєв, М. Мойсєєва, А. Онкович [4], В. Андрієвська [5]).

Вивчення психологічних аспектів формування готовності особистості до інноваційної діяльності відображено в дослідженнях особливостей ставлення людини до нововведень (Б. Сазонов, В. Дудченко, В. Юрченко, Т. Шукаєва), характеристик цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу (М. Лапін, Ю. Карпова, А. Іскандаров), ролі та місця творчості в інноваційній діяльності (О. Дусавицький, В. Моляко, Б. Твісс).

У педагогічній літературі значна увага приділяється питанням теорії і практики медіа-освіти, зокрема досліджуються:

– *історія медіа-освіти в різних країнах* (В. Колесніченко, Л. Мастерман, А. Новикова, В. Робак, І. Чемерис та ін.);

– *концепції, моделі та методи медіа-освіти* (О. Баришполець, Д. Бекінгем, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Л. Мастерман, Г. Онкович, С. Пензін, А. Федоров, Е. Харт, О. Шариков та ін.);

– *медіа-освіта в професійній підготовці майбутніх педагогів* (Ю. Казаков, Н. Рижих, О. Шипнягова, Н. Шубенко та ін.).

Накопичено значний досвід *підготовки фахівців із застосуванням*

– *інноваційних технологій* (І. Богданова, І. Дичківська, О. Іваницький, О. Кіяшко, В. Монахов, В. Олексенко та ін.);

– *інформаційних технологій* (М. Жалдак, Г. Козлакова, Т. Кристопчук, Ю. Машбиц, Л. Петльована, О. Подзигун та ін.);

– *технологій медіа-освіти* (І. Жилавська, Л. Іванова, Н. Кириллова, І. Фатєєва, І. Хижняк, І. Челишева та ін.) [2, с. 207].

Однак низка теоретико-методичних аспектів застосування медіа-освітніх технологій ще не отримала належного розгляду. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування елементарних медіа-освітніх умінь у молодших школярів.

**Формулювання мети статті.** У межах статті проаналізувати європейський та вітчизняний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь; окреслити проблеми формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Для успішної життєдіяльності сучасна людина не може стояти осторонь інформаційних потоків. Головна складність полягає не в тому, щоб отримати ту чи іншу інформацію, а в тому, щоб правильно визначити, яка саме інформація потрібна. Величезний її надлишок призводить до того, що людина ризикує «потонути» в інформаційному морі. На жаль, численна кількість нинішніх медіа не перевіряє достовірність даних, що оприлюднюються, нормою вважається використання маніпулятивних технологій.

Особливе значення має грамотна робота з інформацією, коли мова йде про дітей або підлітків. Вони ще не мають життєвого досвіду аналізувати інформаційні потоки, а схильні сліпо наслідувати привабливі образи, що пропагуються медіа.

Вважається, що термін «медіа-освіта» вперше був ужитий у 1973 році на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення [2, с. 26]. Також існує твердження, що найпершу навчальну програму з медіа-освіти розробив канадський учений М. Маклюєн у 1959 році. Активне застосування медіа-освіти в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х роках ХХ століття в Канаді, Німеччині, Великій Британії, США та Франції.



Завданням медіа-освіти того часу було сформувати інформаційну культуру особистості та підготувати її до життя в інформаційному суспільстві.

У формалізації концепції медіа-освіти дослідники виділяють чотири стадії:

– перша стадія – Грюнвальдська декларація, прийнята у 1982 році, де йшлося про зростаючу роль, вплив та значення мас-медіа як елемента культури сучасного світу, підкреслювалося значення формування медіа-грамотності;

– друга стадія – проведення Тулузької конференції у 1990 році, де широко обговорювалося питання застосування термінів «медіа-освіта» та «медіа-грамотність», що сприяло систематизації та точнішому визначенню галузі;

– третя стадія – проведення Віденської конференції в 1999 році, де було запропоновано новий погляд на медіа-освіту в контексті технологічних досягнень і нової ери комунікації;

– четверта стадія – проведення семінару ЮНЕСКО в Севільї в 2002 році, де було адаптовано визначення цієї галузі, прийняте на Віденській конференції. Акцентувалася потреба активно просувати програми в таких напрямках: дослідження; навчання (тренінги); співпраця між школами, ЗМІ, неурядовим сектором і державними установами; консолідація та просування громадського сектору та його співпраці із засобами масової інформації [6, с. 11–12].

На думку британського дослідника Л. Мастермана, центральною та об'єднувальною концепцією медіа-освіти є репрезентація, тобто медіа не відображають дійсність, лише представляють її. Медіа-освіта, в першу чергу, як дослідницький процес базується на ключових концепціях, що є аналітичними інструментами. Ці концепції охоплюють: означення, асоціацію, жанр, відбір, невербальну комунікацію, мову медіа, природність та реальність, аудиторію, конструкцію, медіа-сприйняття, репрезентацію, ідеологію, риторику. Дотримуючись ідей британського вченого Л. Мастермана, українські вчені тісно пов'язують медіа-освіту та розвиток критичного мислення [7, с. 28].

Л. Мастерман виділив та обґрунтував такі причини актуальності та пріоритетності медіа-освіти в сучасному світі:

1. високий рівень споживання мас-медіа та насиченість сучасного суспільства засобами масової інформації;

2. ідеологічна важливість медіа та їх вплив на свідомість аудиторії;

3. швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів її управління та поширення;

4. інтенсивність проникнення медіа в головні демократичні процеси;

5. підвищення значущості візуальної комунікації та інформації в різноманітних галузях;

6. необхідність навчання школярів та студентів з орієнтуванням на відповідність сучасним вимогам;

7. національні та міжнародні процеси приватизації інформації, що пришвидшуються.

Розвиток ідей використання медіа в навчання знайшов продовження в педагогіці ряду країн у 1950-х – 1960-х роках, що пов'язували з виникненням та розвитком телебачення. У Великобританії, Франції, Канаді і США педагоги звернули увагу на необхідність аналізу позитивних та негативних ефектів нових медіа-засобів, пропонувалося використовувати в навчально-виховному процесі кращі зразки кінематографу і критично оцінювати продукти масової культури. Навчання на основі кінематографу та телебачення здійснювалося педагогами-ентузіастами, однак у Франції та Канаді в 1960-х роках було прийнято рішення про необхідність підготовки майбутніх учителів аудіовізуального навчання.

Термін «мультимедіа» ввів М. Маклюен, він уперше визначив таку закономірність: тип суспільства певною мірою визначається панівним типом комунікації, а людське сприйняття – швидкістю передавання інформації.

Дослідниця В. Імбер підкреслює, що реалізація технологій мультимедіа в навчанні нерозривно пов'язана з використанням засобів телекомунікації на рівні синтезу комп'ютерних мереж і засобів телефонного, телевізійного та супутникового зв'язку.

За А. Федоровим [1, с. 33–38], мультимедіа в буквальному перекладі означає «множинні засоби передавання даних». На сьогодні не існує єдиної концепції, а також термінології медіа, існує певна змішаність та невизначеність. Дослідники пропонують свої варіанти трактувань понять «медіа-освіта», «медіа-грамотність», «медіа-культура». Термінологія медіа-освіти досить добре була узагальнена А. Федоровим.

У межах нашої статті розглянемо історичний аспект становлення і розвитку медіа-освіти в

Україні. Медіа-освітні заняття в Україні в радянський період мали періодичний та факультативний характер і залежали від ентузіазму педагогів. Проводилися вони в основному на матеріалах преси та кіномистецтва, домінували естетичний і практичний підходи.

Так, як зазначає А. Федоров [13, с. 52–71], у *60-х – 80 роках ХХ століття* найбільш активною була київська група українських кінопедагогів (О. Мусієнко, В. Сіліна, Л. Чашко та інші). Крім факультативів та гуртків (естетичний підхід), кіно-, фото-, відеостудій, самодіяльних журналів та газет (практичний підхід), медіа-освіта розвивалася і в інтегрованому варіанті – в рамках таких дисциплін: історія, література, українська та іноземні мови.

У *1970-х – 1980-х роках* удосконалення медіа-освітніх технологій було зумовлено розвитком комп'ютерних технологій, що забезпечували можливість поєднання різних видів медіа та їх одночасного застосування в єдиному продукті – мультимедіа.

За Г. Кедрович [8, с. 83–88], мультимедіа формувалося в двох площинах: до 1980-х років не фігурує, тоді головним носієм інформації (медіа) було телебачення; після 1980-х років назва «мультимедіа» зазнала змін, коли використовували назву «аудіо-відео-комп'ютер» для найменування пристрою, що застосовується для запису на дисках.

У *90-х роках ХХ століття* у Києві вийшов «Український педагогічний словник», згідно з яким медіа-освіта – напрям у педагогіці, що виступає за вивчення школярами і студентами закономірностей масової комунікації (телебачення, преса, радіо, кіно тощо). До основних *завдань медіа-освіти* дослідники зараховують: підготовку нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах; до сприйняття різноманітної інформації; навчання особистості розуміти її, усвідомлювати наслідки впливу на психіку, опанування засобів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних пристроїв.

Ключовим моментом у розвитку засобів медіа-освітніх технологій наприкінці 1990-х – початку 2000-х років стало значне поширення і вдосконалення електронних медіа. У результаті виникнення цифрових медіа-засобів більш доступним стало створення користувачами власних медіа-продуктів та їх масове поширення. На думку В. Мантуленко, використання електронних медіа-засобів у освіті становить основу для формування інформаційних технологій навчання, на основі яких можна створювати нові, більш ефективні способи передавання та засвоєння знань.

Е. Чубарук подає класифікацію інформаційних технологій навчання, а саме: гіпертекстову технологію (електронні посібники), демонстраційні та контролювальні (тестові), програмування, розміщення в глобальній (локальній) мережі освітніх інформаційних (тематичних) веб-сайтів навчальних закладів.

Для нашого дослідження важливим поняттям є «медіа-культура». Дослідниця Н. Коновалова наголошує, що студенти вищого навчального закладу повинні нею володіти. Медіа-культуру потрібно розуміти як діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, що містить ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти і приводить до розвитку суб'єктів взаємодії. Медіа-культура студентів ВНЗ, на думку Н. Коновалової, поєднує загальну та професійну медіа-культури [12, с. 8–9].

Нова сторінка в розвитку медіа-освіти розпочалася з 2000 років. У зазначений період у Львівському національному університеті було створено Інститут екології масової інформації під керівництвом Б. Потятинника, який налагодив співпрацю з американськими медіа-освітніми асоціаціями і почав працювати над розробленням нових підходів у сфері медіа-педагогіки.

У *вересні 2002 року* Б. Потятинник та Н. Габор [9] організували та успішно провели міжнародну науково-практичну конференцію «Медіа-освіта як частина освіти громадянина». Згідно зі своєю назвою, Інститут певною мірою зробив ставку на розвиток захисних підходів, що обґрунтовувалися негативним впливом медіа. Б. Потятинник трактує медіа-освіту як науково-освітню сферу діяльності, що ставить перед собою мету допомогти особистості у формуванні психологічного захисту від маніпуляції або експлуатації з боку мас-медіа та розвивати інформаційну культуру.

Аналіз матеріалів інтернет-сайту Інституту, а також численних конференцій та круглих столів, проведених під його егідою, дозволив дійти висновку, що на зазначених заходах розглядали і медіа-освітні концепції (семіотична, культурологічна, соціокультурна тощо), значну увагу приділяли не тільки теорії медіа, а й проблемам медійного насильства та наслідкам його впливу на неповнолітню аудиторію.

У *2007 році* зусиллями доктора педагогічних наук, професора Г. Онковича [6, с. 29–31] про себе заявив також і київський гурт медіа-педагогів. Учена зазначає, що не варто обмежувати

аудиторію медіа-освіти тільки учнями. Вона наголошує: медіа-грамотність потрібна і дорослим. Крім того, Г. Онкович звертає увагу і на необхідність самостійної медіа-освіти, висуває ідеї медіа-дидактики.

У цей період завідувачем лабораторії психології масової комунікації та медіа-освіти Інституту соціальної та політичної психології Академії педагогічних наук України Л. Найдоною [10, с. 162–168] була розроблена модель медіа-культури, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

- I блок – «реакція» (пошук інформації, її читання/сканування, ідентифікація/розпізнавання медіа-текстів),
- II блок – «актуалізація» (асиміляція, інтеграція нових знань, пов'язаних з медіа),
- III блок – «генерація» (інкубація, творча конвертація, трансформація медійних знань і умінь),
- IV блок – «використання» (передавання інформації, інноваційна діяльність, дослідження в галузі медіа).

У вітчизняній практиці також накопичений певний досвід у дослідженні медіа-освітніх технологій. Нині розробляються такі напрями:

- використання мультимедіа в навчанні;
- створення електронних підручників;
- використання ресурсів Інтернету в освітніх цілях;
- формування медіа-культури.

Значущою подією стало затвердження Президією Національної академії педагогічних наук України у 2010 році Концепції впровадження медіа-освіти. Прийняття цього документа стало значним кроком у сфері вітчизняної освіти. Уперше потребу в медіа-освіті було винесено на державний рівень.

Медіа-освіта пов'язана з різноманітними видами медіа (друкованими, графічними, візуальними, звуковими тощо) і технологіями. Медіа-освіта має надати можливість людям зрозуміти, як саме масову комунікацію використовують у соціумі, навчитися використовувати засоби медіа під час комунікації з іншими людьми, забезпечує знання того, як аналізувати, осмислювати та створювати медіа-тексти; визначати джерела медіа-текстів та контекст; інтерпретувати медіа-тексти; добирати відповідні медіа для створення та поширення власних медіа-текстів; отримання можливості вільного доступу до медіа-засобів як для сприйняття, так і для репродукування [7, с. 4].

*Результатом медіа-освіти* має стати підвищення рівня медіа-грамотності аудиторії. Медіа-грамотність – багатовимірне поняття, що потребує перспектив, заснованих на розвиненій структурі знань. Теоретично збільшувати ступінь медіа-грамотності можна протягом усього життя людини, сприймаючи, інтерпретуючи та аналізуючи пізнавальну, емоційну, естетичну і етичну медіа-інформацію. Медіа-грамотність може допомогти людині дати відповіді в контексті історично обмежених значень, доступних їй та її сприйманню. Ця якість дає людині розуміння того, як медіа-тексти, що є частиною щоденного життя, допомагають пізнанню світу в різних соціальних варіаціях.

Потрібно вміння знаходити баланс між різними шляхами досягнення медіа-грамотності. Використання тільки практичних вправ може призвести до невдачі. Мета медіа-освіти не повинна фокусуватися тільки на навчанні школярів/студентів (чи дорослої людини) читати і вилучати потрібну інформацію з медіа-текстів або давати їм можливість створювати власні медіа-тексти.

Медіа-грамотність відображає вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, свідомо сприймати і правильно тлумачити інформацію, відокремлювати реальність від її віртуального імітування, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами. Бути медіа-грамотним – означає володіти інформацією і критичним розумінням природи, техніки і впливу мас-медіа, водночас маючи навички самостійного створення медіа-продукції [11, с. 429–430].

Дуже важливим є особистісний аспект медіа-освіти з огляду на те, що залучення особистих проблем поряд із соціальними впливає із можливості об'єднання особистих та суспільних інтересів. Безпосередня мета медіа-грамотності полягає в розширенні поняття «грамотність», актуалізації здатності сприймати, аналізувати, оцінювати та контактувати з різноманітними медіа-текстами.

Поштовхом для розвитку медіа-освіти став «Стандарт медіа-освіти, інтегрованої в гуманітарні та природничі дисципліни початкової, загальної і середньої загальної освіти» Л. С. Зазнобіної [3, с. 72–78]. Цілі медіа-освіти було сформульовано в зазначеному документі. Вони передбачали:

- навчання сприймання і перероблення інформації, що передається каналами ЗМІ;

- розвиток критичного мислення, вміння розуміти прихований зміст того чи іншого повідомлення, протистояти маніпулюванню свідомістю індивіда з боку ЗМІ;

- залучення позашкільної інформації до контексту загальної базової освіти, системи предметних галузей знань та вмінь, що формуються;

- формування вміння знаходити, приймати та передавати необхідну інформацію, у тому числі з використанням різного технічного інструментарію (модеми, комп'ютери, факси тощо).

Педагоги та дослідники різних країн світу підкреслюють особливу потребу в медіа-освіті. На їх переконання, медіа-грамотний педагог повинен:

- стимулювати та заохочувати студентів ставити обґрунтовані проблемні питання, що стосуються медіа;

- у навчально-виховному процесі застосовувати дослідницьку методику, за якої студенти зможуть самостійно знаходити інформацію, щоб відповісти на запитання, застосовувати отримані знання в нових галузях;

- допомагати студентам розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел інформації, щоб дослідити певні проблеми й зробити висновки;

- підтримувати відкриті обговорення різноманітних питань, де немає категоричних відповідей;

- заохочувати студентів міркувати над власними медійними дослідженнями та діяти на основі власного рішення;

- організовувати проведення дискусій, де студенти будуть учитися слухати інших, висловлювати власні думки, наприклад, стосовно медіа-технології.

На сьогодні всі медіа-засоби класифікують як традиційні та нові. До традиційних, як стверджує Г. Бакулев, належить друкована продукція, періодичні видання, радіо, звукозапис, кінематограф та телебачення. До електронних (нових) належать відео, мобільні телефони, CD, DVD, комп'ютер та Інтернет. У центрі уваги дослідників перебувають різні медіа-засоби, основною характеристикою яких є мультимедійний характер. С. Риженко в якості основного технічного засобу мультимедіа виділяє комп'ютер, обладнаний необхідним програмним забезпеченням і проектором.

Спроби класифікувати засоби медіа-освітніх технологій здійснювали різні вчені, зокрема В. Андрієвська, О. Бондаренко, В. Лапинський, В. Мантуленко й інші. Найбільш універсальною, на наш погляд, є класифікація В. Андрієвської, яка виділяє такі основні види мультимедіа: апаратні й програмні засоби. Вона розрізняє основні й спеціальні апаратні засоби. До основних засобів належать комп'ютер, мультимедіа-монітор тощо. До спеціальних – пристрої CD-ROM, TV-тюнери, графічні акселератори, звукові плати, акустичні системи.

Мультимедійними додатками навчального призначення В. Андрієвська вважає мультимедіа-презентацію, слайдшоу, електронний звіт, мультимедіа-доповідь, електронний журнал, віртуальний тур, мультимедіа-видання; flash-, навчальні ігри, мультимедіа-тренажери та ресурси Internet [5]. Однією із найважливіших умов застосування медіа-освітніх технологій є їх доступність.

**Висновки та перспективи подальших розвідок із напрямку.** Таким чином, аналіз європейського та вітчизняного досвіду підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь засвідчив, що сучасний світ, у тому числі й навчально-виховний процес, неможливо уявити без засобів мас-медіа. Визначними подіями в розвитку медіа-освіти стало спільне засідання сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення, затвердження Концепції впровадження медіа-освіти, «Стандарт медіа-освіти, інтегрованої в гуманітарні та природничі дисципліни початкової, загальної і середньої загальної освіти» Л. С. Зазнобіної [3].

До основних понять медіа-освіти можна віднести «медіа-грамотність», «медіа-компетентність», «медіа-культуру», «мультимедіа». Сьогодні потужною якістю кожного фахівця в професійно-педагогічній діяльності є медіа-компетентність, здатна зробити навчально-виховний процес більш продуктивним та цікавим, а ресурси мультимедіа стануть допоміжним засобом під час самостійної підготовки. Медіа-освіта (медіа-грамотність) наряду з педагогікою повинна дати майбутнім учителям початкової школи знання та практичні вміння, які стануть підґрунтям для їхньої успішної професійної самореалізації.

Тож перед майбутніми вчителями початкової школи стоїть важливе завдання – навчити учнів початкових класів правильно сприймати медіа-тексти, тобто досягти основної мети: засобами медіа-освіти сформувати медіа-грамотність. Адже саме система освіти має давати необхідні знання про інформаційне середовище та медіа, формувати світогляд, інформаційну культуру, засновану на

розумінні визначальної ролі інформації та медіа в житті сучасної людини.

*До перспективних напрямів досліджень* вважаємо за доцільне віднести визначення теоретичних засад, змісту, методів, форм і засобів формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи у навчально-виховному процесі ВНЗ.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Федоров А. В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании / А. В. Федоров, А. А. Новикова, В. Л. Колесниченко, И. А. Каруна. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. – 256 с.
2. Бебих В. В. Интегривання медіа-освітніх технологій у процес формування іншомовних комунікативних умінь / В. В. Бебих. – Young Scientist. – № 2 (17), 2015. – С. 207–209.
3. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / под ред. Л. С. Зазнобиной. – М. : Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С. 72–78.
4. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти / Г. В. Онкович // Дивослово, 2007. – № 5. – С. 29–31.
5. Андрієвська В. М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська, Н. В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2 (16). – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. – Дата звернення: 19.09.2017.
6. Бабій Р. О. Аналіз підходів до визначення понять «медіа-освіта», «медіа-грамотність», «медіа-педагогіка» / Р. О. Бабій // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 1(7). – С. 11–14.
7. Иванов В. Ф. Медіа-освіта і медіа-грамотність як актуальні тенденції виховання сучасної молоді / В. Ф. Иванов, Т. В. Иванова // Медіа-освіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив : збірник статей методологічного семінару (3 квітня 2013 року). – К., 2013. – 741 с.
8. Кедровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Г. Кедровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 83–88.
9. Медіа-атака / [сост. Б. Потятинник], [ред. Н. Габор]. – Львів : Інститут екології масової інформації, Медіа-центр «Нова журналістика», 2002. – 56 с.
10. Найдъонова Л. А. Перспективи розвитку медіа-освіти в контексті болонського процесу: процесуальна модель медіа-культури [Електронний ресурс] / Л. А. Найдъонова // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162–168. – Режим доступу: [mediaeducation/default.asp?ob\\_no=30060](http://mediaeducation/default.asp?ob_no=30060). – Дата звернення: 20.08.2017.
11. Осадчий В. В. Анализ проблемы профессиональной подготовки медиаграмотных учителей информатики в Украине / В. В. Осадчий, И. Н. Наумук // Educational Technology & Society. – 2015. – 2(18). – С. 428–440.
12. Коновалова Н. А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Коновалова. – Вологда, 2004. – 25 с.
13. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) / А. В. Федоров // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – № 9. – С. 52–71.

**Алена Петровна Плугина,**  
аспирантка кафедри педагогіки і  
методики начального образования  
Глуховського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженко,  
e-mail: [alenaplugina@gmail.com](mailto:alenaplugina@gmail.com)

#### **АНАЛИЗ ЕВРОПЕЙСКОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ МЕДИА- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ**

*В статье представлен анализ европейского и отечественного опыта подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся медиа-образовательных умений. Обозначены проблемы формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы; рассмотрены особенности внедрения элементов медиа-образования украинскими и зарубежными педагогами в учебно-воспитательный процесс начальной школы. Отмечается необходимость воспитания культуры*

*восприятия, понимания, анализа информации, формирование представления о механизмах и последствиях ее влияния в условиях избытка информации.*

*Ключевые слова: медиа-образование, медиа-грамотность, мультимедиа, информация, медиа-компетентность, будущие учителя начальной школы.*

**Alyona Pluhina,**  
a postgraduate student of Primary Education  
Pedagogy and Methods Department  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University  
e-mail: alenaplugin@gmail.com

### **ANALYSIS OF THE EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCE OF TRAINING INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR FORMING PUPILS' MEDIA-EDUCATIONAL SKILLS**

**Introduction.** *The rapid development of information and communication technologies in modern world urgently needs a purposeful preparing of a personality to skillful and safe using them. Gradually, media education is being implemented in Ukraine at all educational levels; teachers have to prepare children for productive studying the surrounding world. The most important factor of this mastery is the ability to work with information competently and correctly. The importance of media education in the modern world is due to the fact that in the conditions of globalization and the information society, mass media play an important role and influence our perception of the world around us.*

*The modern world cannot even be imagined without mass media: television, the press, radio, the Internet or printed sources. Schoolchildren and students spend a lot of time watching movies or listening to music, not leaving the Internet for hours.*

**Purpose.** *The aim of the article is to analyze the European and national experience of training intending teachers of primary school for forming the pupils' media educational skill; to outline the problems of forming media competence of intending primary school teachers.*

**Methods.** *Theoretical methods.*

**Results.** *The term «media education» is believed to have been used for the first time in 1973 at a joint session of the UNESCO Information Sector and the International Council on Cinema and Television. There is also the assertion that the very first educational program (curriculum) in media education was developed by M. McLuhan (Canadian scientist) in 1959. The active use of media education in the educational process began in the 1960s in Canada, Germany, the United Kingdom, the United States and France. The task of media education at that time was to form an informational culture of a personality and prepare him / her for life in the information society.*

*Media education classes in Ukraine during the Soviet period were periodic and optional and depended on the enthusiasm of teachers. They were conducted mainly on materials of the press and cinema; aesthetic and practical approaches dominated.*

*As A. Fedorov notes, in the 60-80 years of the 20th century the Kyiv group of Ukrainian cinema educators (O. Musienko, V. Silin, L. Chashko and others) was the most active. In addition to electives, circles (aesthetic approach) and cinema, photo, video studios, amateur journals and newspapers (practical approach), media education has developed in an integrated variant in the following subjects: history, literature, Ukrainian and foreign languages.*

*A new page in the development of media education began in 1999. At that time, at Lviv National University, the Institute of Mass Media Ecology under the direction of B. Potiatynnik was established. He organized the cooperation with American media-educational associations and began working on developing new approaches in the sphere of media pedagogy.*

*In national practice, there has also been some experience during studying media education technologies. Nowadays the following areas are being developed: the use of multimedia in education; creation of electronic textbooks; use of Internet resources for educational purposes; forming media culture.*

*A significant event was the approval of the Media Education Implementation Concept by the Pedagogical Sciences National Academy Presidium of Ukraine in 2010. The adoption of this document has become a significant step in the field of national education. For the first time, the necessity of media education was put to the state level.*

*The result of media education should be to increase the level of people's media literacy. It can help a person to answer the questions in the context of historically limited meanings available to her / him and her / his perception. It gives people an understanding of how media texts that are a part of everyday life help to recognize the world in a variety of social variations.*

**Originality.** *It is to outline the problem of forming the media competence of intending primary school teachers; studying the peculiarities of introducing media education elements by Ukrainian and foreign teachers into the educational process of primary school.*

**Conclusion.** *Today, a powerful component of each specialist in educational and professional activities is media competence, which will make the educational process more productive and interesting, and multimedia resources will become an auxiliary means during self-training.*

*Media education (media literacy) along with pedagogy should provide knowledge and practical skills for the young generation, which will be the basis for their successful socialization in the environment.*

*So, intending primary school teachers have an important task – to teach the young generation, to get acquainted with the laws and features of media resources, to understand media texts correctly, that is, to achieve the main aim of media education – to form media competence.*

*We believe it is expedient to include theoretical foundations, content, methods, means and forms of media competence formation of intending primary school teachers to perspective directions of researches in this sphere.*

**Key words:** *media education, media literacy, multimedia, information, media competence, intending primary school teachers.*

### References

1. Fedorov A. V. Medy`aobrazovany`e v SShA, Kanade y` Vely`kobry`tany`y` / A. V. Fedorov, A. A. Novy`kova, V. L. Kolesny`chenko, Y`. A. Karuna. – Taganrog : Y`zd-vo Kuchma, 2007. – 256 c.
2. Beby`x V. V. Integruvannya media-osvitnix tehnologij u proces formuvannya inshomovny`x komunikaty`vny`x umin` / V. V. Beby`x. – Young Scientist. – # 2 (17), 2015. – S. 207–209.
3. Zaznoby`na L. S. Standart medy`aobrazovany`ya, y`ntegry`rovannogo v gumany`tarnye y` estestvenno-nauchny`e dy`scy`ply`ny nachal`nogo obshhego y` srednego obshhego obrazovany`ya // Medy`aobrazovany`e / pod red. L. S. Zaznoby`noj. – M. : Y`zd-vo Moskov. y`n-ta pov. kvaly`fy`kacy`y` rabotny`kov obrazovany`ya, 1996. – S. 72–78.
4. Onkovy`ch G. V. Zasoby` masovoyi komunikaciyi u terminologichnomu prostori media-osvity` / G. V. Onkovy`ch // Dy`voslovo, 2007. – № 5. – S. 29–31.
5. Andriyevs`ka V. M. Mul`ty`medijni tehnologiyi u pochatkovij lanci osvity` [Elektronny`j resurs] / V. M. Andriyevs`ka, N. V. Olefirenko // Informacijni tehnologiyi i zasoby` navchannya. – 2010. – # 2 (16). – Rezhy`m dostupu: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. – Data zvernennya: 19.09.2017.
6. Babij R. O. Analiz pidxodiv do vy`znachennya ponyat` «media-osvita», «media-gramotnist`», «media-pedagogika» / R. O. Babij // Zbirny`k naukovy`x pracz` Xmel`ny`cz`kogo insty`tutu social`ny`x tehnologij Univerisy`tetu «Ukrayina». – 2013. – № 1(7). – S. 11–14.
7. Ivanov V. F. Media-osvita i media-gramotnist` yak aktual`ni tendenciyi vy`xovannya suchasnoyi molodi / V. F. Ivanov , T. V. Ivanova // Media-osvita v Ukrayini: naukova refleksiya vy`kly`kiv, prakty`k, perspekty`v : zbirny`k statej metodologichnogo seminaru (3 kvitnya 2013 roku). – K., 2013. – 741 s.
8. Kyedrovich G. Ocinka dy`dakty`chnoyi pry`datnosti vy`brany`x mul`ty`medijny`x program / G. Kyedrovych // Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`. – 2000. – # 2. – S. 83–88.
9. Media-ataka / [sost. B. Potyaty`nny`k], [red. N. Gabor]. – L`viv : Insty`tut ekologiyi masovoyi informaciyi, Media-centr «Nova zhurnalisty`ka», 2002. – 56 s.
10. Najd`onova L. A. Perspekty`vy` rozvy`tku media-osvity` v konteksti bolons`kogo procesu: procesual`na model` media-kul`tury` [Elektronny`j resurs] / L. A. Najd`onova // Bolons`ky`j proces i vy`shha osvita v Ukrayini ta Yevropi: problemy` j perspekty`vy`. – K., 2007. – S. 162–168. – Rezhy`m dostupu: [mediaeducation/default.asp?ob\\_no=30060](http://mediaeducation/default.asp?ob_no=30060). – Data zvernennya: 20.08.2017.
11. Osadchy`j V. V. Analiz` problemy` professy`onal`noj podgotovky` medy`agramotny`x uchy`telej y`nformaty`ky` v Ukray`ne / V. V. Osadchy`j, Y`. N. Naumuk // Educational Technology & Society. – 2015. – 2(18). – S. 428–440.
12. Konovalova N. A. Razvy`ty`e medy`akul`tury` studentov pedagogy`cheskogo vuza : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. A. Konovalova. – Vologda, 2004. – 25 s.
13. Fedorov A. V. Medy`aobrazovany`e v Rossy`y` y` Ukray`ne: sravny`tel`nyj analy`z sovremennogo etapa razvy`ty`ya (1992–2008) / A. V. Fedorov // Dy`stancy`onnoe y` vy`rtual`noe obuchenye. – 2009. – № 9. – S. 52–71.

Отримано редакцією 09.10.2017 р.

УДК 376:364-7(09)

**Тетяна Миколаївна Корнієнко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
e-mail: medtannik@gmail.com

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Стаття присвячена розгляду соціально-педагогічних проблем захисту дітей на початку ХХ століття. Характеризуються основні правові засади захисту дітей на початку ХХ століття. Зазначаються фактори, що впливали на становлення системи захисту дітей. Висвітлюються теоретичні підходи до визначення найбільш уразливих груп дітей. Розглядаються елементи системи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які потребують допомоги.*

*Ключові слова: діти, захист дітей, нормативно-правове забезпечення, соціально-педагогічна робота з захисту дітей.*

**Постановка проблеми.** Світове суспільство на сучасному етапі розвитку і функціонування стикається з великою кількістю соціальних проблем глобального значення. Не виключенням є і Українська держава, яка переживає тяжкий перехідний період трансформацій і реформ, з якими пов'язані численні невирішені соціально-економічні проблеми, що нерідко спричиняють прояви жорстокості, втрату почуття безпеки серед населення, зокрема дітей.

Різномісний погляд на проблему жорстокого захисту дітей науковцями різних галузей набуває особливої актуальності ще й тому, що нове століття висунуло високі вимоги до людини, її особистісних якостей. Це зумовило потребу в отриманні якомога глибших і змістовніших знань про дитину, можливих шляхах підготовки її до сучасних умов життя – здорову, інтелектуально розвинену особистість, здатну подолати значне психічне і фізичне навантаження.

ХХ століття характеризується спробами створення системи захисту дітей. Основними міжнародними документами, спрямованими на захист прав дітей на повноцінне життя є: Женевська декларація прийнята в 1924 році Лігою Націй, яка закликає чоловіків і жінок усього світу створювати для дитини умови для її нормального духовного і фізичного розвитку; Загальна декларація прав людини [1], прийнята у 1948 році Генеральною Асамблеєю ООН, яка проголошує право на захист сім'ї з боку громадськості і держави, а також право дітей на особливий захист і допомогу; Декларація прав дитини [2], прийнята в 1959 році Генеральною Асамблеєю ООН; Конвенція ООН «Про права дитини» [3], прийнята в 1989 році і ратифікована Україною в 1991 році, де розкриваються основні положення загальнолюдських проблем. Значущість даного документу підтверджує той факт, що Конвенцію називають «Великою хартією вольностей для дітей» або «Світовою Конституцією прав дитини».

Однак проблема захисту дітей залишається однією з найболючіших і набуває світового рівня. Для теоретичного дослідження і практичного вирішення даного питання важливим є аналіз історико-педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних прогресивних науковців, громадських діячів, педагогів. У дослідженні теоретичних поглядів і практичного досвіду вирішення питання захисту дітей особливий інтерес становлять ідеї провідних дослідників початку ХХ століття, коли означене питання почало активно розглядатися в науковому дискурсі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми жорстокого поводження з дітьми та їх соціально-правового захисту порушують у своїх працях різні науковці, зокрема: Н. Агарова, Н. Гайдаренко, В. Квашиш, К. Левченко, І. Лисенко, Г. Лактіонова, І. Трубавіна та ін. (практичні й правові аспекти насильства та жорстокого поводження з дітьми); І. Смагін, К. Мілютіна, Т. Сафонова, В. Шиман та ін. (запобігання насильства та жорстокого поводження з дітьми); С. Белічева, О. Волкова, Р. Клайберг, А. Реан та ін. (насильство та жорстоке поводження як головна причина асоціального дитинства) тощо.

У досліджуваній період питання захисту дітей піднімали у своїх працях В. Герард, П. Люблінський, П. Обнінський, М. Таганцев, І. Тютрюмов, В. Фром та ін.

**Формулювання мети статті.** Мета статті полягає у висвітленні нормативно-правової бази з питань захисту дітей та соціально-педагогічних механізмів вирішення означеної проблеми на початку ХХ століття.



**Виклад основного матеріалу.** На думку деяких дослідників [4], які займаються питаннями захисту дітей, зокрема від жорстокого поводження, початком сучасного наукового етапу становлення даної проблеми є виступ Н. Кетре в 1961 році на щорічних зборах Американської Академії Педіатрії, де він подав різнобічний аналіз синдрому побитої дитини. Автор представив у комплексі педіатричні, психіатричні, рентгенологічні і юридичні аспекти проблеми і вперше навів зведені статистичні дані про поширення насильства над дітьми в США.

Іншими дослідниками [5] початок історії захисту прав дитини визначається 1874 рік, коли Верховний суд Нью-Йорка вперше засудив жорстоке поводження з дитиною – восьмирічною Мері Елен Вільсон. За його рішенням опікун дівчинки був позбавлений волі на один рік, а сама Мері Елен була вилучена із опікунської сім'ї та повернута рідній матері [венц]. Дана справа і той розголос, якого вона набула, привернули увагу громадськості до проблеми жорстокого поводження з дітьми. В 1874 році Г. Берг і Т. Геррі заснували Нью-Йоркське товариство попередження жорстокого поводження з дітьми.

Як свідчать історичні джерела, проблема захисту дітей виникла з початком людства. У своїх дослідженнях науковці [4; 6; 7] зазначають, що дітовбивство до IV століття н. е. не вважалося порушенням правових і моральних норм, і не засуджувалося громадськістю. Широко відомі факти, коли батьки приносили своїх дітей у жертву або самі їх їли. Жорстокість вважалася провідним «методом виховання». В часи Античності дитину за проступок чи непослух могли викинути в річку, яму з нечистотами, саджали в глеки, щоб заморити голодом або залишали на узбіччі дороги. Дитину, яка мала фізичні вади, недосконалу форму тіла, була пасивною, наприклад, мало кричала або, навпаки, активною (багато кричала), або непотрібною, зазвичай вбивали. Відомими є факти, коли дітей замурували в стіни будинків і міські мури.

Прихід християнства ознаменувався новим світоглядом, який передбачав нове ставлення до дітей. З 374 року н.е. у смертіння дітей європейським законом стало визначатися як убивство [6, с. 10]. Однак, ще довгий час у християнській Європі дитина вважалася небажаним результатом статевих зв'язків: тягар гріха і провини лежав на немовляті. Прикриваючись «вигнанням диявола», дітей жорстоко били за найменшу провинність.

Історичні факти засвідчують, що в XVI столітті поширеними були торгівля дітьми, використання їх в якості застави, кровної помсти, боргових чи політичних зобов'язань [4; 6; 7].

Дослідниця проблеми жорстокого поводження з дітьми О. Ладикова наводить приклад домашнього хрещення дитини, описаний М. Ломоносовим: «... великий кам'яний зал будинку, де мало відбутися хрещення, не опалювався добу, а воду взяли прямо з криниці, дитина кричала, як різана, з усіх сил, зупиняючись лише в короткі проміжки, коли переводила подих після повного занурення. Вона втратила свідомість, почалися судоми і лихоманка» [6, с. 10].

Включно до XX століття виховання дітей годувальницями і вихователями, а не рідними батьками, було звичайним явищем. О. Волкова, розкриваючи історичні аспекти проблеми жорстокості, описує умови роботи дітей бідняків у робітничих будинках Європи XVII-XIX століття. Діти 5-6 років працювали нарівні з дорослими, часто по 14-16 годин на добу. Щоб вони не спали, господар використовував довгі, гострі списи, якими колов маленьких працівників [6; 7].

Починаючи з другої половини XIX століття у вітчизняній історії відбуваються зрушення, викликані цілою низкою реформ: відміни кріпосного права (1861 р.), судової (1864 р.), введення земських закладів (1867 р.), загальної військової повинності (1874 р.) тощо. Питання дитинства, навчання і виховання дітей, їх розвитку і захисту активно обговорюються в наукових колах прогресивними діячами різних галузей. Висловлюючись з цього приводу, науковці зазначали: «У кожній державі нараховуються сотні тисяч дітей, доля яких – голод, побої, педагогічні впливи з боку представників громадських покидьків і взагалі такі умови існування і розвитку, які фатальним чином штовхають підростаюче покоління на шлях бродяжництва, проституції або злочину, тобто на шлях духовної, а нерідко і фізичної загибелі» [8, с. 148].

На думку П. Люблінського, саме XX століття характеризується ідеєю державної охорони підростаючого покоління, а саме: необхідністю охороняти їх (дітей) від будь-яких небезпек, у тому числі і тих, що криються в сім'ї [9, с. 1-3]. Натомість до здобутків XIX століття у сфері захисту дітей науковець відносив ідею обов'язкового навчання, ідею виправного виховання «порочних» дітей та дітей-злочинців, виникнення товариств захисту дітей від жорстокого поводження, зародження психології дитинства [9, с. 1].

Аналіз літературних джерел початку XX століття дозволив визначити розуміння тогочасними науковцями поняття «охорона дитини». «Охорона дитини» (protection de l'enfance) – це «сукупність

заходів, спрямованих на забезпечення дитині необхідних умов здорового розвитку» [9, с. 3].

Ідея державної охорони дітей як цілісна система заходів в означений період складалася поступово і під впливом різних факторів. По-перше – фізичний розвиток дитини. Збільшення дитячої смертності і захворюваності створили в багатьох країнах загрозу значного скорочення населення і «знесення» підростаючого покоління. З метою вирішення даної проблеми створювалися різноманітні громадські організації: «ліга боротьби з дитячою смертністю», «товариство охорони материнства», «товариство краплі молока», «товариство ясел» тощо.

Діяльність громадських організацій щодо збереження і покращення здоров'я дітей отримала підтримку на законодавчому рівні. Так, наприклад, були прийняті нормативно-правові документи, що передбачали громадсько-державний контроль за утриманням неповнолітніх дітей поза домом; зобов'язання фабричних підприємств, де є працюючі жінки, до облаштування ясел; відповідальність батьків та опікунів за «недостатнє огороження» дитини від вогню, хвороб очей, відсутність щеплень від віспи; карну відповідальність для чоловіків у разі залишення сім'ї без засобів існування; зобов'язання ретельного лікарняного огляду дітей та забезпечення дітей бідних верств населення гарячими сніданками в школі тощо [9, с. 3-4].

Наукові підходи до вирішення проблеми фізичного здоров'я дітей сформувались в окрему самостійну науку – *pedi-culture*, що була однією із галузей нової науки – *евгеніки* (*Engenics*), що мала на меті розробку методів покращення розвитку фізичного здоров'я націй [9, с. 4].

По-друге – моральний розвиток дитини. На думку прогресивних діячів початку ХХ століття, стихійний вплив навколишнього середовища на розвиток дитини був наслідком високої зайнятості батьків на виробництві. Порушуючи питання бездоглядності, В. Фром наголошував: «... усі зайняті поза сім'єю: батько і мати, старші сестри і брати, а діти залишаються самі, надані впливу вулиці і того, частіше за все п'яного і порочного елемента дорослих, які зазвичай не працюють. І скільки їх, цих дітей, цих маленьких непомітних життів там, на задніх дворах великих будинків, у холодних підвалах, скільки їх гине від недогляду, від голоду і злиднів, скільки їх, скалічених морально ненормальними умовами життя...» [10, с. 189].

У досліджуваній період опіка над бездоглядними дітьми переважно була зосереджена на місцевих громадах. Відсутність кваліфікованого керівництва, слабке фінансування, обмежений досвід не давали бажаних результатів. Боротьбою з дитячою проституцією і злочинністю займалися органи поліції та загальні суди, які, на думку багатьох прогресивних діячів, не враховували «спеціальну психологію дитини» і застосовували ті ж заходи, що й для дорослих.

Початком змін у цій сфері стало відкриття у Північній Америці судів для неповнолітніх. Така практика набула поширення не лише в країнах Європи, а й за її межами: Північна Америка, Австралія, Європа (крім балканських країн), в Африці – Алжир і Єгипет [9, с. 6]. На території Російської імперії в 1811 році були відкриті 3 суди для неповнолітніх: у Харкові, Москві, Санкт-Петербурзі [9, с. 6]. Діяльність таких судів не лише сприяла внесенню змін до законодавства країн щодо нормативно-правового забезпечення захисту прав дітей, а й зумовила потребу у створенні спеціального законодавчого документу, де були б відображені основні положення прав дитини. Перша спроба створення такого документу відбулася в одному із штатів Західної Австралії у 1907 році. 21 грудня 1908 року в Англії було видано *children's act*, що отримав назву «хартії привілеїв дитини і прав її щодо суспільства і держави» [9, с. 6-7]. За зразком англійського закону 15 травня 1912 року в Бельгії видається аналогічний *Code d'enfance*; 31 березня 1913 року такий закон з'являється в Угорщині [9, с. 7]. Означені документи містили положення про охорону життя і здоров'я немовлят, обов'язкове навчання дітей, відповідальність дорослих за розбещення неповнолітніх, відповідальність дорослих за недостатній догляд за дітьми, відповідальність за жорстоке поводження з дітьми, умови судової відповідальності дітей, ведення судових справ неповнолітніх, примусове виховання дітей, організацію попечительського нагляду, заходи щодо бездоглядних дітей, обмеження і позбавлення батьківських прав тощо. Поява цих законодавчих документів засвідчила, що дитина стала об'єктом захисту і охорони для держави, за нею визнаються особливі інтереси і права.

Аналіз вітчизняного законодавства початку ХХ століття дозволив виокремити деякі питання правового захисту дітей.

Відповідно до громадянських законів (т. X, ч. 1, ст. 172-174) батьки були зобов'язані утримувати неповнолітніх дітей і надати їм «добре і чесне виховання» [8, с. 150]. Відповідальність перед законом передбачалася тоді, коли вони (батьки та інші особи) посягатимуть на інтереси дітей або умисно спонукатимуть їх до злочину чи розпусти (Полож. про пок., ст. 1586-1590 та ін.) [11,

с. 736-737]. Натомість аморальний спосіб життя батьків (пияцтво, розпуста), не виконання батьківських обов'язків, жорстоке поводження з дітьми не були підставою для стороннього втручання у приватне сімейне життя. Поширеними були випадки, коли діти залишалися під владою батьків навіть після того, як на них (батьків) було відкрито карну справу про жорстоке поводження з дітьми.

Складність у визначенні жорстокого поводження з дитиною становив той факт, що, відповідно до Закону (т. X, ч. 1, ст. 165), батьки мали право застосовувати «домашні виправні заходи» [8, с. 150-151]. Відтак, необхідно було встановити, який саме вплив здійснювався на дитину: законний чи незаконний. Законодавство кінця XIX – початку XX століття обумовлювало особливості «звільнення» дітей «від обов'язку підкорюватися батькам, які змушують їх до протизаконних дій або до співучасті в них» [8, с. 151-152]. В окремих випадках батьківська влада обмежувалася опікою, а також засудженням батьків «за умисне розбещення моральності дітей» або «за умисне сприяння їх розбещенню» (т. X, ч. 1, ст. 169, 178-179, 229; Полож. про пок. ст. 993, 998, 1588) [8, с. 151-152; 11, с. 515, 522, 737].

Окремо в законодавстві означеного періоду було відображено соціально-правовий захист дітей під час набуття ними професійної освіти, тобто права та відповідальність «майстрів» або «майстрів-ремісників» по відношенню до учнів. Відповідно до Закону «малолітні ремісники за самовільне залишення від майстрів своїх і за пустоці, лінощі і неповагу до майстра та його сім'ї піддаються наданим законом засобам домашнього виправлення; якщо ж ці засоби виявляються недостатніми, і майстер принесена на тих, хто не виправився скаргу, то вони піддаються покаранню різками від п'яти до десяти ударів» (Полож. про пок. ст. 1377) [11, с. 644]. Щодо відповідальності, то відповідно до Положення про покарання (ст. 1378) «якщо майстер або підмайстер буде викритий у зловживанні дозволених йому законом засобів домашнього виправлення учнів своїх, або в тому, що він дає їм недостатньо відпочинку та їжі, то він за це має сплатити від п'яти до двадцяти п'яти рублів у ремісничу казну, понад визначене в законі покарання за рани і каліцтво, якщо вони завдані ним кому-небудь із учнів» [11, с. 644]. Також у законодавстві представлені умови втручання посадових осіб у ситуацію, де є насильство чи жорстоке поводження з дитиною. Так, відповідно до ст. 18 Уставу про покарання, вповноважені особи не мали права відкривати карні справи про насильство чи жорстоке поводження, якщо відсутні тяжкі побої, рани або каліцтво [8, с. 153]. Слід відмітити, що в тогочасному законодавстві не було відображено поділу на різні види насильства. Таким чином, нормативно-правова база на початку XX століття не вирішувала повністю питання захисту дітей.

Усвідомлюючи наслідки насильства та жорстокого поводження над дітьми, науковці, прогресивні діячі намагалися розкрити соціальні причини даного явища з метою їх подолання. Серед основних факторів, які сприяють виникненню і поширенню означеної проблеми, називалися економічні (низьке матеріальне забезпечення більшості громадян, безробіття тощо), соціальні (алкоголізм, агресія, злочинність тощо), педагогічні (неосвіченість населення загалом і дуже низький рівень педагогічної освіти батьків зокрема, неохопленість дітей дошкільного і шкільного віку освітніми установами тощо), психологічні (особистісні проблеми дорослого населення, психічні розлади тощо), юридичні (недосконале законодавство щодо захисту прав дітей, необізнаність населення (дорослих і дітей) щодо своїх прав та обов'язків, зловживання владою тощо). Так, І. Обнінський головною причиною «злочинної», «нелюдської» трудової експлуатації дітей вбачав у «злиднях, грубості і неосвіченості батьків, родичів і опікунів» [8, с. 153]. В. Фром у статті «Про дітей-злочинців» (1913) наводить приклад розмови з матір'ю дівчинки, яка затримана за крадіжку: «Чоловік п'є, краде і дітей навчав; я сама красти не краду, і хоча не змушую, а коли їсти нічого, то користуємося тим, що накрадуть» [10, с. 189]. Як зазначає автор, описана ситуація є типовою для звичайного середнього, так званого «нормального типу дітей».

Окремої уваги потребувала інша група дітей: злиденні та бездомні. Про їх експлуатацію, насилля та жорстоке поводження свідчать численні витяги із судових справ. Наприклад, справа хлопчика 9,6 років. Його знайшли під нарами в нічліжці. Зі слів дитини, його підбрала і виростила якась жінка. Окрім нього вона утримувала ще чотирьох дітей, яких змушувала жебракувати і красти. Якщо діти приносили мало грошей, жінка їх сварила, била і не давала їсти. В 9 років хлопчик втік і почав жебракувати самостійно [10, с. 190]. Часто неповнолітні діти, які проживали на вулиці і жебракували були хворі на сифіліс та алкоголізм.

Гостро серед питань захисту дітей стояла проблема дитячої проституції. Серед основних причин залучення до заняття проституцією були: примус (насилля), за порадою подруг, бажання «легкого життя» тощо. Наведемо кілька прикладів із судових справ. «Олександра Н. 14 років. Батько

в лікарні, страждає алкоголізмом; мати теж п'є, жебракує з молодшою донькою. Олександра до 12 років співала по вагонах. Потім мати за 25 рублів продала її контролеру. З тих пір дівчина торгує собою» [10, с. 193]. «Анна Х. позашлюбна дитина, до 6 років проживала в селі у годувальниці. Коли переїхала в місто до матері у нову сім'ю, відчуло себе самотньою, забутою, чужою. Стала тікати із дому на вулицю до подружок. Одного разу пішла з ними в Олександрійський сад. До них приєдналась компанія булочників. Повезли дівчаток за місто. Пригощали чаєм, цукерками. Потім стали вимагати подяки. Подруги виконали їх бажання. Анна відбивалася, кричала. Але подруги змусили її підкоритись, тримали силоміць. З тих пір дівчинка зникає, п'є, додому приводять п'яну і побиту» [10, с. 193].

Критична ситуація, що склалася потребувала практичного вирішення проблеми. Одним із шляхів забезпечення захисту інтересів дітей, які вчинили правопорушення, стала робота «попечителів». Попечителі тісно співпрацювали з судовими органами і представляли інтереси дитини. В їх обов'язки входило не лише з'ясування обставин правопорушення чи злочину, вчиненого неповнолітнім, а й загальної картини соціального розвитку і соціального оточення дитини. Питання «організації попечительського нагляду» піднімалося на Першому міжнародному з'їзді з охорони дитинства в Брюсселі (10-13 липня 1913 р.). Обговорення даного питання на міжнародному конгресі дозволило учасникам познайомитися з досвідом організації цієї форми роботи в інших країнах. Так, наприклад, в Італії попечителі над неповнолітніми поділялись на платних і добровольців. Платні попечителі здійснювали нагляд відповідно до службових обов'язків, а добровольці призначалися окремо для кожного конкретного випадку [9, с. 20-21].

Вітчизняна практика «попечительства» передбачала своєрідний «супровід» дитини, що вчинила правопорушення, а інколи і її сім'ї [10, с. 195-201].

Розглядаючи питання соціально-педагогічного та правового захисту дітей, діячі початку ХХ століття акцентували увагу на так званих «морально-покинутих» дітях (*enfants maralement abandonnes*). До цієї групи відносили дітей, які «внаслідок своєї бездоглядності або пияцтва і порочного життя їх батьків залишились без належного догляду і, як наслідок, потрапили в злочинність, проституцію і бродяжництво» [9, с. 25]. Практика роботи з даною групою дітей засвідчує, що великий відсоток мають психічні відхилення, «розумову дефективність», «тяжку спадковість». Відтак, поставало питання про особливі форми та методи роботи з такими дітьми. У Франції законами 1889, 1898, 1904 рр. передбачена можливість розміщувати таких дітей в інші сім'ї та притулки [9, с. 25]. Важливе місце науковці, педагоги-практики, гігієністи досліджуваного періоду відводили комплексному (фізіологічному, психологічному, педагогічному) вивченню таких дітей з метою побудови ефективної освітньо-виховної системи.

Серед питань захисту дітей чинне місце займала проблема педагогічної неосвіченості батьків, яка полягала не лише в незнанні батьками педагогічних основ формування та розвитку дитини, а й у відсутності елементарних знань про фізіологічні та гігієнічні особливості організму дитини. Розкриваючи причини високої смертності серед населення дитячого віку, науковці одним із головних факторів називали «відсутність правильних відомостей із гігієни серед населення» [9, с. 31]. Шляхами вирішення проблеми виступали проведення благодійними та державними товариствами безкоштовних лікарських консультацій для матерів та годувальниць, проведення «інспекцій» житла, збільшення кількості закладів фізичної культури для дітей тощо. Важливу роль у вирішенні даного питання науковці та педагоги-практики, гігієністи відводили просвіті населення. Рекомендувалося необхідні відомості подавати в школах (основна програма або факультатив), проводити для батьків «вечірні читання», висвітлювати питання гігієни та здорового способу життя у періодиці та спеціальній літературі [9, с. 31-33].

Тісно пов'язана з питанням збереження здоров'я проблема «алкоголізації» серед дітей. Соціально-педагогічна робота з профілактики алкоголізму серед підростаючого покоління, на думку професора гельсінгфорського університету Т. Latinen, передбачає: утримання батьків від вживання алкогольних напоїв, особливо «перед зачаттям»; уникнення вживання алкоголю під час вагітності та годування груддю; відсутність прикладу батьків щодо вживання алкоголю; введення у школах наукового різнобічного вивчення «алкогології»; законодавчу заборону продажу алкогольних напоїв дітям до 15 років; законодавче обмеження вживання алкогольних напоїв; організацію пунктів роздачі молока дітям при школах; пропаганду боротьби з алкоголізмом у ЗМІ, школах, об'єднаннях тощо [9, с. 35].

**Висновки.** Таким чином, проведене нами теоретичне дослідження проблеми захисту дітей показало, що початок ХХ століття ознаменувався інтенсивними зрушеннями щодо даного питання у

різних сферах: соціальній, правовій, педагогічній, медичній. Було прийнято низку законодавчих документів, що закріплювали права дітей та відповідальність дорослих осіб за їх невиконання. На численних з'їздах, колегіях, конгресах науковці, прогресивні діячі представляли нові підходи до виховання та розвитку різних соціальних груп дітей. Активно проводилась роз'яснювальна, превентивна та корекційна робота серед громадськості.

Напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення питання захисту дітей у діяльності громадських організацій на початку ХХ століття.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015).
2. Декларація прав дитини [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384).
3. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021).
4. Ладькова О.В. Психологические особенности взаимодействия команды специалистов, работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми : дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 – «педагогическая психология» / Ладькова Ольга Вениаминовна. – Москва, 2004. – 147 с.
5. Венцель Н.В. Правовой захист дітей від насильства та жорстокого поводження / Н.В. Венцель // Народна освіта : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4195](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4195)
6. Защита детей от жестокого поведения / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
7. Ардашева С. В. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми: учебно-методическое пособие / С. В. Ардашева, Н. М. Борозинец, Е. В. Евмененко, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь, 2003. – 163 с.
8. Вопрос о защите детей на втором съезде русской группы международного союза криминалистов // Вестник воспитания : научно-популярный журнал для родителей и воспитателей / под ред. д-ра Н.Ф. Михайлова. – Москва : Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерёв и К<sup>о</sup>, 1900. - № 4. – С. 148-163.
9. Люблинский П. И. Первый международный съезд по охране детства в Брюсселе (10-13 июля 1913 г.) / П. И. Люблинский // Вестник воспитания : научно-популярный журнал для родителей и воспитателей / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – Москва : Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерёв и К<sup>о</sup>, 1913. – № 6. – С. 1-41.
10. Фром В. О детях-преступниках / В. Фром // Вестник воспитания : научно-популярный журнал для родителей и воспитателей / под ред. д-ра Н.Ф. Михайлова. – Москва : Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерёв и К<sup>о</sup>, 1913. - № 7. – С. 189-201.
11. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1885 года / сост. проф. С.-Петербур. ун-та С. Н. Таганцев. - 11-е изд., пересм. и доп. - С.-Петербург : Гос. тип., 1901. – 925 с.

**Татьяна Николаевна Корниенко,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
социальной педагогики и социальной работы  
Глуховского национального педагогического  
университета имени Александра Довженко,  
e-mail: medtannik@gmail.com

#### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА

*Статья посвящена рассмотрению социально-педагогических проблем защиты детей в начале ХХ века. Характеризуются основные правовые основы защиты детей в начале ХХ века. Указываются факторы, которые влияли на становление системы защиты детей. Освещаются теоретические подходы к определению наиболее уязвимых групп детей. Рассматриваются элементы системы социально-педагогической работы с детьми, нуждающихся в помощи.*

*Ключевые слова: дети, защита детей, нормативно-правовое обеспечение, социально-педагогическая работа по защите детей.*

**Tetiana Korniienko,**

candidate of pedagogical sciences, associate professor  
at the social pedagogy and social work department  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
e-mail: medtannik@gmail.com

## **SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CHILDREN PROTECTION AT THE BEGINNING OF THE XX<sup>th</sup> CENTURY**

**Introduction.** *The world society at the present stage of development and functioning faces with a large number of social problems of global significance. The Ukrainian state, which is undergoing a difficult transitional period of transformation and reforms associated with numerous unresolved socio-economic problems that often lead to violence, loss of security among the population, including children, is not an exception.*

*The XX<sup>th</sup> century is characterized by attempts to create a system for protecting children. The main international instruments aimed at protecting the rights of children to full-fledged life are: The Geneva Declaration adopted in 1924 by the League of Nations, which encourages men and women around the world to create conditions for their normal spiritual and physical development; The Universal Declaration of Human Rights, adopted in 1948 by the UN General Assembly, which proclaims the right to protection of the family by the public and the state, as well as the right of children to special protection and assistance; Declaration on the Rights of the Child, adopted in 1959 by the UN General Assembly; The UN Convention on the Rights of the Child, adopted in 1989 and ratified by Ukraine in 1991, which reveals the main provisions of universal human rights. The significance of this document is confirmed by the fact that the Convention is referred to as the «Grand Charter for freedoms for children» or the «World Constitution of the Rights of the Child».*

*However, the problem of protecting children remains one of the most painful and becoming world-class. An analysis of the historical and pedagogical experience of native and foreign progressive scholars, public figures, and teachers is important for theoretical research and practical solution of this issue. In the study of theoretical views and practical experience while solving the issue of protecting children, the ideas of leading researchers at the beginning of the twentieth century, when this issue began to be actively considered in the scientific discourse, is of particular interest.*

**Purpose.** *The purpose of the paper is to highlight the legal framework for the protection of children and the socio-pedagogical mechanisms for solving this problem at the beginning of the XX<sup>th</sup> century.*

**Methods.** *For research we used such a set of research methods: general scientific (analysis, synthesis, systematization, comparison, etc.); historical (chronological, comparative-historical, historical-pedagogical, historical-structural, etc.); comparative-comparable.*

**Results.** *Since the second half of the XIX<sup>th</sup> century, in the national history there have been shifts caused by a number of reforms: the abolition of serfdom (1861), judicial (1864), the introduction of zemstvos establishments (1867), general military service (1874) etc. The issues of childhood, education and upbringing of children, their development and protection are actively discussed in scientific circles by progressive figures from different fields.*

*According to P. Lublinsky, the XX<sup>th</sup> century characterized by the idea of state younger generation protection, namely: the need to protect them (children) from any dangers, including those that lie in the family. Instead, to the achievements of the XIX<sup>th</sup> century in the field of child protection, the scholar referred to the idea of compulsory education, the idea of correctional education of «vicious» children and criminals, the emergence of societies for the protection of children from ill-treatment, the birth of childhood psychology.*

*An analysis of the literary sources of the early XX<sup>th</sup> century allowed to define the concept of «child protection» by contemporary scholars. «Child protection» (protection de l'enfance) is a «set of measures aimed at providing the child with the necessary conditions for healthy development».*

*The idea of state children protection as a holistic system of activities in the marked period was gradually and under the influence of various factors, the most important of which was the physical and moral development of the child. Activities of public organisations on the preservation and improvement of children's health were supported at the legislative level. Thus, for example, regulatory and legal documents were enacted that envisaged public-state control over the maintenance of minors outside the home; the commitment of factory enterprises, where there are working women, to the arrangement of nurseries; responsibility of parents and guardians for the «insufficient protection» of the child from fire, eye diseases, lack of vaccines against smallpox; criminal liability for men in case of leaving a family without livelihood; the obligation to carefully examine the children and provide the poor with hot breakfast at school, etc. In the study period, the care of neglected children was predominantly concentrated in local communities. Lack of qualified leadership, weak funding, limited experience did not produce the desired results. The fight against child prostitution and crime was carried out by the police and the general courts, which, according to many progressive figures, did not take into account «special*

*psychology of the child» and used the same measures as for adults.*

*One of the ways to ensure the protection of the interests of children who have committed an offense is the work of «trustees». The trustees worked closely with the judiciary and represented the interests of the child. Their duties included not only the clarification of the circumstances of the offense or the crime committed by minors, but also the general picture of social development and social environment of the child.*

*Considering the issues of children social-pedagogical and legal protection, the leaders of the early XX<sup>th</sup> century emphasized the so-called «morally abandoned» children (enfants maralement abandonnes). This group included children who, «due to their neglect or alcoholism and the victim's life of their parents, remained without proper care and, as a result, they fell into crime, prostitution and vagrancy». The practice of working with this group of children shows that a large percentage has mental deviations, «mental deficiency», «severe heredity.» So, the question arose about the special forms and methods of working with such children. In France, the laws of 1889, 1898, 1904 provided for the possibility of placing such children in other families and shelters. Important place scientists, pedagogues-practitioners, hygienists of the studied period were assigned to comprehensive (physiological, psychological, pedagogical) study of such children in order to build an effective educational and educational system.*

*Among the issues of children protection, the problem of parents' pedagogical ignorance took place in the area of education, which consisted not only in the ignorance of the parents' pedagogical foundations of the child's formation and development, but also in the absence of elementary knowledge about the physiological and hygienic features of the child's organism. Revealing the causes of high mortality among the population of childhood, scholars called one of the main factors «the lack of proper information on hygiene among the population». The ways to solve the problem were to conduct free medical consultations for mothers and nursing mothers by charitable and state partnerships, carrying out an «inspection» of housing, increasing the number of physical education institutions for children, etc. An important role in solving this issue is for scientists and practitioners, and the hygienists assigned the livelihood of the population. It was recommended to provide the necessary information in schools (main program or elective), to conduct «evening reading» for parents, to cover issues of hygiene and healthy lifestyle in periodicals and special literature.*

**Originality.** *The author describes the main approaches to the problem of child protection; the theoretical principles of creation and introduction of a complex of socio-pedagogical, legal measures for the protection of children's rights into practice at the beginning of the XX<sup>th</sup> century are singled out.*

**Conclusion.** *Thus, our theoretical study of the problem connected with children protection showed that the beginning of the XX<sup>th</sup> century was marked by intense shifts in this regard in various spheres: social, legal, pedagogical, and medical. A number of legislative documents were adopted that consolidated the rights of children and the responsibility of adults for their non-fulfillment. New approaches to the upbringing and development of various social groups of children were presented at numerous congresses, colleges congresses of by scholars and progressive figures Public awareness, preventive and corrective work was actively conducted.*

*The direction of further research is considered studying the issue of protecting children in the activities of civic organizations in the early XX<sup>th</sup> century.*

**Key words:** *children, protection of children, legal and regulatory framework, socio-pedagogical work for the protection of children.*

#### References:

1. Zahaľna deklaracija prav liudyny [Elektronny resurs]. — Rezym dostupu : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015)
2. Deklaracija prav dytyny [Elektronny resurs]. — Rezym dostupu : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384)
3. Konvencija OON pro prava dytyny [Elektronny resurs]. — Rezym dostupu : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021)
4. Ladıkova O.V. Psicholohyčeskye osobennosty vzajmodejstvıya komandy spetsyalystov, rabotajuščykh po predotvraščenyju nasylıya y žestokoho obraščenyja s deťmy : dys. na soysk. nauč. stepeny kand. psichol. nauk : 19.00.07 – «pedahohyčeskaja psicholohıja» / Ladıkova Olıha Venyamynovna. – Moskva, 2004. – 147 s.
5. Vencel N.V. Pravovy zachyst ditej vid nasylıstva ta žorstokoho povodžennia / N.V. Vencel // Narodna osvita : elektronne naukove fachove vydannia [Elektronny resurs]. — Rezym dostupu : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4195](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4195)
6. Zaščyta detej ot žestokoho povedenyja / pod red. E.N. Volkovoj. – Spb. : Pyter, 2008. – 240 s.
7. Ardaševa S.V. Psicholoho-pedahohyčeskye problemy nasylıya nad deťmy: učebno-metodyčeskoe posobyje / S.V. Ardaševa, N.M. Borozynec, E.V. Evmenenko, H.Ju. Kozlovskaja. – Stavropol', 2003. – 163 s.

8. Vopros o zaščyte detej na vtorom šezde russkoj hruppy meždunarodnoho sojuza krymynalystov // Vestnyk vospytan'ya : naučno-populiarnyj žurnal dlia rodytelej y vospytatelej / pod red. d-ra N.F. Mychajlova. – Moskva : Typo-lytohrafiya Tovaryščestva Y.N. Kušnerëv y Ko, 1900. - № 4. – S. 148-163.

9. Liublynský P.Y. Pervyj meždunarodnyj šezd po ochrane detstva v Briussele (10-13 júlia 1913h.) / P.Y. Liublynský // Vestnyk vospytan'ya : naučno-populiarnyj žurnal dlia rodytelej y vospytatelej / pod red. d-ra N.F. Mychajlova. – Moskva : Typo-lytohrafiya Tovaryščestva Y.N. Kušnerëv y Ko, 1913. - № 6. – S. 1-41.

10. From V. O detiach-prestupnykach / V. From // Vestnyk vospytan'ya : naučno-populiarnyj žurnal dlia rodytelej y vospytatelej / pod red. d-ra N.F. Mychajlova. – Moskva : Typo-lytohrafiya Tovaryščestva Y.N. Kušnerëv y Ko, 1913. - № 7. – S. 189-201.

11. Uloženie o nakazan'jach uholovnych y uspravytel'nych 1885 hoda / sost. prof. S.-Peterb. un-ta S. N. Tahancev. - 11-e yzd., peresm. y dop. - S.-Peterburh : Hos. typ., 1901. - 925 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.

**УДК 37.013.43(477)**

**Анна Василівна Федорович,**

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
кафедри загальної педагогіки та дошкільної  
освіти Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка,  
e-mail: f\_anna\_v@ukr.net

### **СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ДИТИНОЗНАВСТВА**

*У статті розглядається народне дитинознавство як галузь знань про дитину, здатна синтезувати чинні підходи до проблем дитинства, поглибити розуміння його як певного цілісного культурного феномену, інтегрувати відомості та уявлення, які можна б було використати у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти; обґрунтовується сутність цієї науки через такі компоненти: народна філософія, народна психологія, народна медицина, народна соціологія та народна педагогіка; акцентується, що народна педагогіка є поліфункціональним, об'єднувальним елементом народних знань про дитину, адже її принципи та засоби притаманні педології.*

*Ключові слова: дитина, дитинство, дитинознавство, науки про дитину, народні знання, народна педагогіка.*

**Постановка проблеми.** Орієнтація сучасної педагогічної науки на особистість дитини передбачає глибинне вивчення її потенційних здібностей та суб'єктних проявів, спонукає до пошуку педагогічних засобів, які б забезпечували становлення й гармонійний різнобічний розвиток індивідуальності відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, вікових особливостей та індивідуальних потреб. У цьому контексті світ дитини, дитячий світогляд, дитинство постають предметом дослідження різноманітних наук. Як зазначає І. Кон [1], будь-яке вивчення дитинства сьогодні неможливе без широкого міждисциплінарного синтезу.

У науковому просторі ХХІ ст. дитинство характеризується певним соціальним статусом, правами й обов'язками людини в період життя від народження до повноліття (змінюється залежно від культурних особливостей країни). Це етап опанування і пізнання дійсності, під час якого відбувається проектування уявлень дитини, про її доросле майбутнє.

В історії людства дитина завжди трактується як істота, на яку впливає виховання. Із культурно-предметного середовища дорослих вона витворює власний моральний ідеал, успадковує певну модель світу. Формування особистості не може відбуватися поза матеріальною та духовною культурою рідного народу. Народ продовжується у дітях, генеруючи національний дух, характер, психологію, традиції, побут, спосіб життя.

Українська народна педагогіка відображає погляди наших предків і сучасників на дітей як майбутнє нації. Вона є невичерпною скарбницею виховної мудрості, знань про дитину (людину), особливості її формування, навчання, розвитку. Емпіричним, інтуїтивним шляхом через багатовіковий досвід народні педагогічні настанови і переконання передаються від покоління до покоління та є невід'ємною частиною нашої духовної культури. Переосмислення досягнень народної педагогіки, поєднання їх із науковими зумовило виникнення сучасних уявлень про дитину, засоби й умови її успішного розвитку задля використання у вітчизняній виховній практиці.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Дитяче життя довго вивчалось через специфіку народної культури, етнографії та фольклористики. Активне наукове дослідження проблем дитинства розпочалося у ХХ ст. Вчені намагалися пояснити характеристики дитячого розвитку з позицій фізіологічних, психолого-педагогічних, етнографічних, соціальних наук. З'явилися різні підходи до вивчення дитини як людської істоти і дитинства як періоду зростання особистості.

Активізувалися анатомо-фізіологічні обстеження, спрямовані на вивчення умовних рефлексів, а також проблем дитячого здоров'я. Проводилися етнографічні дослідження (М. Грушевський [2], Н. Заглада, Н. Гаврилюк, Д. Чижевський [3] та ін.) з метою з'ясувати особливості формування й розвитку дитини з позицій тогочасних дитинознавчих наук, у тому числі ігрових та групових форм виховання, дитячого фольклору. Об'єктом численних розвідок стали індивідуалізоване навчання, вільне виховання та окремі напрями педагогічної роботи в дитячих установах (В. Зеньківський, А. Животко, Н. Лубенець, С. Русова, І. Сікорський, Я. Чепіга та ін.).

Подальші дослідження науковців стосувалися питань дитинства як елемента розвитку культур, як соціально-психологічного феномену й особливого стану розвитку (Д. Фельдштейн [4]), а також закономірностей розвитку й виховання дітей залежно від етнографічних і соціальних особливостей життя народів та ін.

Зацікавленість для нас становить доробок М. Стельмаховича [5], [6], [7], який на основі різноманітного фольклорного, етнографічного, демографічного й людинознавчого матеріалу вперше вводить у науковий обіг поняття «українське народне дитинознавство», розглядаючи його як галузь знань про розвиток, навчання і виховання людини на стадії дитинства. Мудрість українського народу щодо виховання дітей, на його думку, ґрунтується на використанні таких компонентів: родинознавства (фамілістики), дитинознавства (педології), домашнього (хатнього) виховання, народної дидактики, деонтології, педагогіки народного календаря, козацької педагогіки, педагогіки опіки та ін.

Системний характер знань народу про виховання дитини увиразнив у своїх працях В. Струманський. Він класифікував їх на основі критеріїв соціально-психологічного (культурологічні знання – про звичаї, традиції, свята, символи, атрибути певного епосу, духовні знання – мова, фольклор, народна мораль, правила етикету, практично-дійові знання, які формуються через уміння (праця, гра, педагогіка народного календаря) та психологічного (фольклорно-етичні і предметні знання (народна медицина, народна техніка, народна філософія, народна математика тощо) [8].

Попри значну кількість наукових праць, народне дитинознавство залишається малодослідженим як цілісна, упорядкована, взаємозв'язана, взаємозалежна система. Потребує аналізу його структура, яка враховує різноманітні знання про дитину, що й визначає **мету нашої статті**.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Народнопедагогічні погляди на дитину (народне дитинознавство) М. Стельмахович трактує як суму психолого-педагогічних знань, що розкривають умови і рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства, закономірності перебігу фізіологічних сенсорних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів. Дитинознавство репрезентує традиційні погляди на віковий розвиток дітей, вивчає особу від народження і до переходу в доросле життя [6, с. 19]. У центрі уваги українського дитинознавства – питання дідності української родини, традиційні родильні звичаї та обряди, стислий аналіз дитячої мови, народна характеристика дитини, вікова періодизація її життя, навчання й виховання; значення колискових пісень, дитячого фольклору, народна охорона дитинства, місце і статус дітей в українській сім'ї, взаємини дітей у сім'ї, обов'язки дітей [9, с. 14].

Доцільність та раціональність народного дитинознавства базується на ґрунті народної філософії. Змалку дорослі намагаються пояснити істинну суть людини як земної істоти, її єдність із природою та суспільством, що свідчить про розуміння важливості формування світогляду дитини, її поглядів на довкілля й саму себе, усвідомлення свого місця у світі. Для української філософської науки притаманні кордоцентризм та синкретичність, переважання емотивів над раціональними елементами, заглиблення у внутрішній світ людини, проблема пошуків Бога та осягнення моральних християнських цінностей, релігійність, увага до соціально-політичного життя. Вітчизняна філософія закликає в духовно-діяльнісний спосіб через рідну культуру пізнавати світ у всій його багатогранності та цілісності, пристосовуватися до нього, втілюючи життєвий ідеал. Ідеал гармонії зовнішньої необхідно поєднувати з ідеалом гармонії внутрішньої (це і є мета людського життя).

В українській культурі здавна утвердився ідеал господаря, сформований на ґрунті хліборобського устрою життя, з яким пов'язувалися надії на творче вдосконалення людини через працю. Власне хліборобська культура українців має суттєвий вплив ідейно-моральне та емоційно-

естетичне виховання дітей. Бережливе і шанобливе ставлення до хліба, землі не зменшує поваги до рідної природи (вогню, води, повітря, рослинного та тваринного світу, птахів) позитивно впливає на вироблення високої працездатності, працелюбності. Господар – це порядок і лад у всьому, достаток, гідне життя, спостережливість і кмітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні, забезпечена старість і щаслива доля дітей. Побудувавши хату, молодий господар на новому місці саджає кущ калини як символ краси, достатку і радості, «щоб діти веселилися». Радіють господарі, якщо під дахом нової оселі ліплять гнізда ластівки, виводять пташенят – на багатодітність. Поселення лелек у гнізді на хаті теж є доброю ознакою [5, с. 8]. Зі свого боку, господиня асоціюється із затишком, охайністю оселі, де все прибрано, прикрашено, всіх нагородовано і доглянуто; це порада й розрада для домашніх, гостинність і щедрість, а водночас ощадливість і точний розрахунок. Син господаря – це біла сорочка, чемність і ввічливість, повага до старших, до звичаїв, готовність захистити меншого, прагнення до знань, розуміння їх корисності в житті. Донька господаря – це вишиванки й витинанки, скрині із тканиням і шиттям, квітник під вікном. Вона «звивається», чемна і привітна, дбає про свою дівочу честь [10].

Звичайно, історичний та культурний розвиток українського народу, глибше пізнання світу свідчать про певні зміни світоглядних ідеалів, становлення нових, оскільки змінюється сама людина (дитина) й вимоги до неї. Водночас про тісний зв'язок дитинознавства з народною філософією свідчать елементи фольклору й народного мистецтва у сучасному дитячому світі. Український народ, розуміючи непересічну цінність своєї історії й культури, її самобутність і багатофункціональність, старанно зберігає власні надбання в усній народній творчості, традиціях, звичаях, обрядах, у зразках матеріальної культури. Приповідки, прислів'я, приказки рідною мовою відображають характер народу, їх називають «мудрословом», «народною філософією», дають змогу дитині оцінити його погляди на суспільне життя, історичну долю, на правду і кривду, багатство й бідність, мудрість та глупоту. Про народний світогляд можна дізнатися з українських дум, пісень (обрядових, суспільних, родинно-побутових, релігійно-моральних, історичних), переказів, повір'їв, казок, легенд, міфів, анекдотів, жартів, дотепів та ін. Через усі ці засоби мислення дитини підтримується аналогіями, багатою символікою, фантазією, звичаями, традиціями. Звичай глибоко вкорінюються в душу дитини і стають традиціями дорослої людини. «Не раз люди роблять таке, що й не знають чому так роблять, а кажуть «Так годиться робити, так батьки робили»» [11, с. 9].

З огляду на народну філософію українців доцільно виокремити їх ментальні особливості, зумовлені історією та природним середовищем. Скажімо, пошана до хліборобської праці і самого хліба вплинула на світоглядні, психологічні, фізіологічні особливості людей. Основними рисами «психічного укладу українця», на думку Д. Чижевського, є емоціоналізм та сентименталізм, чутливість і ліризм, що найяскравіше виявляються в естетизмі (намаганні естетизувати дійсність на рівні побуту, культури). На другому місці – індивідуалізм та прагнення до «свободи», а на третьому – неспокій і рухливість. Власне, всі ці риси найбільш адекватно в українській думці знайшли вияв у «філософії серця». «Серце» – основа душевного життя, «безодня», яка породжує з себе і зумовлює собою «поверхню» нашої психіки [3]. Типовими рисами «українська душі» є: відкритість у спілкуванні, довірливість, терплячість, прагнення до спільної трудової діяльності.

Іншими словами, ментальність українців яскраво відображена у вихованні молодого покоління, оскільки узгоджує різні думки і цінності у свідомості людей. Це поєднання визначає духовний світ нашого народу, підхід до тих чи тих конкретних практичних справ. Моральні складові української ментальності (людяність, доброта, любов до людей та рідної землі, працелюбність, вірність і дружелюбність, вдячність, милосердя, щедрість (душевна й матеріальна), краса (душевна, внутрішня, та фізична, зовнішня), скромність, відвага, лицарська мужність, честь, так би мовити, пронизують сюжети української народної творчості, фольклору. Діаметральну протилежність позитивних якостей віддзеркалюють міфологічні та казкові персонажі-антиподи, антагоністи: доброчинці та зловмисники, які своїми поведінкою та словами дають змогу дитині чітко й однозначно визначитися зі своїми симпатіями й антипатіями [12]. Глибинні етичні засади українських культурних традицій завжди втримували український народ на щаблі високої духовності й надавали йому снаги в найважчих випробуваннях фізичного, духовного і морального ґатунку. Моральні норми пов'язувалися з естетичними уподобаннями, оскільки мораль для нашого народу була невіддільною від краси душевної й краси в побуті.

Власне тому змалку у кожного українця формується індивідуальна життєва філософія, якій притаманні безпосередність, життєдайність, особистісність. У ній втілюються ментальність, життєвий досвід, народний світоглядний ідеал, надбання народної культури й релігії. Тісно з

українською народною філософією переплетена народна психологія, яка на інтуїтивному рівні допомагає людині зрозуміти психічний стан іншого, на основі загальнолюдських уявлень і припущень пояснити поведінку та міжособистісні стосунки. Народ добре знає внутрішню природу дитини, вміє знайти підхід до неї, враховуючи вікові можливості розвитку, статеві особливості, індивідуальні риси, соціонормативні уявлення про критерії зрілості.

Зазначимо, що в українському народному дитинознавстві найбільше уваги приділено психолого-педагогічній характеристиці дітей від народження до п'яти років (пискля, сміяка, гуляка, сидун, плазун, дибун, ходун, белькотун, щебетун (мовчун), нишкля, понура, особняк, стрижек, велика дитина, гулячок, джигун, четвертак, підпасич, п'ятиліток), коли малюки найінтенсивніше ростуть і розвиваються [2]. У мовному обігу українців знаходимо два поняття – «мала дитина» (та, яка ще не вміє ходити) і «велика дитина» (бігає поміж усіма) [6].

Народ наголошує на складності людської психіки («Чужа душа – темний ліс», «У всякої Пашки свої замашки», «Зверху гарно та тихо, а всередині ворухиться лихо») та індивідуальних рисах темпераменту, волі, нахилів, здібностей, смаків, уподобань, інтересів, потреб. Тому «творення» особистості та її виховання відбуваються через пізнання її сутності, врахування таємниць душі, духовного світу, психологічних якостей, динаміки вікових змін, життєвих функцій.

Піклування й турбота про дитину починається ще до її народження. Це підтверджують народні уявлення про перебіг вагітності й особливості поведінки матері (роботу і відпочинок, сон, харчування, психологічний клімат у сім'ї на різних стадіях вагітності), легкі та успішні пологи. Особливо чуйне ставлення українців до материнства вказує на важливість внутріутробного періоду у психічному розвитку майбутньої дитини. Значущості народ надає і спадковості, фізіологічним особливостям батьків («Яке коріння – таке й насіння», «Який кущ – така й калина, яка мати – така й дитина»).

Передумовою гармонійного розвитку малюка є міцне здоров'я і весела вдача. Тому вагому роль батьки надають плачу та сміху дитини. Якщо немовля уві сні сміється, йому добре, воно здорове. Непокоїть тихий, хворобливий плач, оскільки батьки знають, що плачем дитина виявляє свої потреби («Дитина, що не плаче, не буде довго жити», «Дитина, котра багато кричить, довго житиме», «Дитина не плаче, то мати не знає», «Дитина плаче, мама мусить співати» та ін.). До дітей ніжно звертаються – «зозулька, крихітка, пташенятко, сонечко, щебетунчик, золотко, зайчик» і т. ін. Карають лише тоді, коли малюк завинив свідомо. Якщо дитина з однаковою готовністю хапає запалену скалку і блискучу монету, це не привід для покарання; якщо ж свідомо віддає перевагу блискучій монеті, то вже «можна бити, не зашкодить» [9].

Про зв'язок філософії, педагогіки та психології як компонентів народного дитинознавства свідчить використання виховних засобів, що мають навіювальний характер, своєрідний елемент фантазії, казковості. Вони суголосні психології дитини, її емоційним переживанням, творчості, допитливості, схильності до образного мислення (для прикладу, відповіді на питання «Звідки беруться діти?» – прості «Лелека приносить», «Купують у місті», «Знаходять у капусті» тощо). Емоційний досвід та образне мислення справляє незабутнє враження на психіку, а враження дитинства закарбовуються в пам'яті на все життя.

«Мали велике поважання, як признаки мудрости того що загадав, як і того, що їх відгадував» загадки та мудрування [11, с. 9]. Особливе місце у розвитку дитини займали дитяча гра (забава) і народна іграшка («Голодна дитина забавку ламає»). Це універсальні засоби формування особистості дитини в ранньому і дошкільному віці, використання яких і сьогодні дає змогу враховувати вікові, статеві, індивідуальні риси малюків. Народні ігри стимулюють ініціативу, винахідливість, формують організаторські здібності, сприяють виробленню стійкого характеру і вольових якостей, загартовують здоров'я. Діти у своїх забавах наслідують різноманітні роботи дорослих, хліборобську працю, події, пізнають життя і самих себе. Цінними є народні казки, міфи, прислів'я, приказки, художні твори, які містять описи психічних явищ. Про розуміння народом специфіки виховання дівчат і хлопців свідчить активність дітей у відзначенні календарних свят, їхня обов'язкова участь в обрядах, що залежать від статі й віку, а також мають певну сезонність. Обряди відзначають біологічну і фізичну зрілість, одруження, народження дітей, охрещення їх, проводи в інший світ.

Психотерапевтичний характер та своєрідний вплив на психіку і нервову систему дитини мають народні вірування, ритуали, молитви й обереги. Вони часто базуються на знаннях народної медицини. Наприклад, у народі користуються прогностичними прикметами задля вгадування статі майбутньої дитини (коли у правому боці рухається дитина – буде хлопчик, у лівому – дівчинка).

Особливу увагу, піклування і догляд мають семимісячні діти («сьомчата»), бо колись вважалося, що вони мають віщу силу. Це засвідчує гуманне ставлення до таких малюків, віру, що все буде добре, дитина виживе, виросте, стане гарною людиною [2]. Обереги «зобов'язують» маму любити, берегти і правильно виховувати свою дитину.

На релігійно-містичних уявленнях ґрунтується більшість народних медичних засобів. Як указує Р. Дармиць, часто їх основою є гігієнічний фактор (особиста гігієна, гігієна жінки, дитини, гігієна праці, гігієна харчування), опертий на багатотисячлітні народні спостереження та практику у сфері виховання дітей. Використання народної медицини у дитинознавстві простежується у ставленні українців до дітонородження; наявних знань про вагітність, дії, спрямовані на легший і успішний перебіг пологів, функції баби-повитухи, потреби і способи купання, сповивання, годування немовлят у перші дні життя, гігієнічні заходи упродовж догляду за дитиною до року, від року до віку пастуха, значення духовного виховання [13].

Наприклад, центральними фігурами родильної обрядовості є дитина, породілля, баба-повитуха (повивальна баба), батько. Дії всіх цих учасників спрямовані на дитину, її благополуччя. Коли повитуха приймала роди, на батька лягали всі хатні, господарські та організаційні обов'язки. Повитухами в Україні ставали жінки у 45–50 років, котрі вже самі втрачали дітородну функцію. Це мала бути добра, співчутлива, чесна людина, яка любить дітей, досконало знає народну медицину, уміє приймати роди, володіє народним повивальним мистецтвом, сумлінна, тактовна, відповідальна. Від її знань, вмінь і досвіду залежали здоров'я й життя мами та дитини. Відтинання, зав'язування пуповини супроводжувалися доброзичливими словами побажаннями немовляті. Ритуальні дії виражали життєвий оптимізм, віру, сприяли теплим взаєминам, мали виховне спрямування.

Народні лікарі (цілителі, знахарі), окрім використання медичних знань і засобів, часто впливали на лікування через психологічні особливості хворого, його вірування та духовну силу. Власне народні уявлення відображають чіткий зв'язок між фізичним та духовним здоров'ям особистості. Про це свідчить, зокрема, народний календар, де чітко визначено час посту для дорослих. Дітей вчать правильно харчуватися, не переїдати, дотримуватися певних правил і норм щодо їжі й напоїв.

Народна медицина охоплює емпіричні знання про цілющі засоби, зілля, гігієнічні навички лікування різноманітних захворювань (фітотерапія, ґрудотерапія, апітерапія та ін.). Сучасних дітей теж часто лікують народними методами й засобами. Добре знають про антисептичні властивості часнику й цибулі, які виділяють речовини, смертельні для патогенних мікроорганізмів. Корисні для відновлення сил чаї з ромашки, липового цвіту, мати-й-мачухи. Цілющими вважаються сльози і роса.

У народному дитинознавстві є чіткий перелік того, що можна й не можна вагітній, зокрема, категорична заборона вживати спиртні напої. За традицією нареченим на весіллі і після нього не дозволялося хмільне. Перший шлюбний місяць – «медовий» – означає не що інше, як свідому відмову молодят від спиртного, на користь меду, оскільки в цей час можливе зачаття дитини. Фактично «медовий місяць» є однією з форм громадського піклування про здоров'я майбутньої дитини і створення морально міцної родини [6, с. 20].

Загальновідомо, що, діти завжди були і є невід'ємною частиною громади й суспільства (звідси – тісний взаємозв'язок соціологічних знань і дитинознавства). Народна соціологія відображає знання про такі соціальні інститути виховання, як сім'я, громада, школа, церква, а також уявлення про міжгрупові стосунки та взаємини всередині групи (група однолітків, міжстатеві відносини, родинні зв'язки (брати, сестри, баба, дід, близькі й далекі родичі), взаємодія поколінь). Зокрема, українцям притаманна традиція гуртування дітей для спільного дозвілля у хлопчачі й дівчачі громади, де існує дружба і рівноправність. Діти спілкуються між собою, утворюють дитячі співтовариства, передають свої цінності один одному, що чітко виявлено у дитячому фольклорі, дражнилках, закличках, мирилках, лічилках, традиційних іграх, табуванні особистих імен (кличок, прізвиськ), а також у візуальних архетипових формах, які передаються з покоління в покоління. До різновікового дитячого товариства дитина приєднувалася як тільки починала ходити, усюди «швендяла» зі старшими, по вулиці, городах, і переймала їхню науку та світогляд.

Дитина відчуває всі радощі й печалі сімейного життя, перебуваючи у безпосередньому емоційному спілкуванні з членами родини, задовольняючи свої життєві потреби. У реальному житті вона не відчуває виховного впливу сім'ї. На цьому й ґрунтується феномен батьківської педагогіки. У сім'ї (родині), де живуть згуртовано, панують взаємодопомога, щира взаємна турбота, мир і злагода, виникає сприятлива педагогічна атмосфера, дитина вчиться жити, спостерігаючи різні типи відносин і статево-рольових зразків поведінки. На думку Н. Побірченко, вся народна етика зводиться

до сімейної моралі, заснованої на почутті кровної спорідненості, родинності. Зокрема, виняткове значення у вихованні хлопця належить дідові, нащадкові славного українського роду, який шанує сімейну історію й традиції своїх предків [12, с. 236].

Велика моральна відповідальність за виховання дітей лягає на хресних батьків. Власне кумівство вважається знахідкою народного дитинознавства. Дитина має громадських уповноважених (хресних), які добровільно здійснюють педагогічне шефство над нею. Вона з вдячністю сприймає зауваження, поради, виконує вказівки і доручення хресних батьків. Тому у куми запрошують людей статечних, працьовитих, розсудливих, шанованих. Громада засвідчує важливий статус хресних, а у разі втрати рідних батьків піклується про сиріт [5, с. 26].

Приміром, у народі чуйно ставляться до них, носять їм гостинці, подарунки. Увага виявляється не тільки у співчутливих словах, а й у конкретних діях – виборі опікунів. До них пред'являються високі вимоги. Зрозуміло, що названими батьками мають бути люди авторитетні, вимогливі й чесні, з добрим та щирим серцем, які люблять дітей і можуть виховувати чужу дитину як власну. Опікунами могли стати близький або далекий родич («Свій як не заплаче, то хоч скривиться») або бездітна сім'я. Могло бути й так, що сироту на виховання брала й багатодітна сім'я, бо «Де шість росте, там і сьоме пристроїться» [5, с. 10]. Вважає та зворушує турбота народу про вдову чи вдівця. Їх не залишали без уваги, допомагали, доглядали за дітьми, варили їсти. Відомі факти, що коли жінка з малими дітьми ставала вдовою, то заради них із нею брав шлюб, якщо був неодружений, молодший брат її чоловіка (і навпаки).

У вихованні молодого покоління завжди високо цінувалися освіта й навчання («Грамоти вчиться – завжди пригодиться», «Хто грамоти вміє, той краще сіє», «Хто знання має, той мур зламає»). Народ добре розумів, коли «треба йти в науку» («Учись змолоду – пригодиться на старість», «Чого в молодості навчишся, то на старість як знайдеш»). Школа вважалася важливим інститутом соціалізації й адаптації дитини до реального життя та нормального функціонування в суспільстві.

Отже, у народному дитинознавстві простежуємо чітку взаємодію філософських, психологічних, медичних та соціологічних знань про дитину. Об'єднувальним, поліфункціональним, багаторівневим елементом цієї системи народних наук, на нашу думку, і є педагогіка, яка прагне досягнути внутрішній світ дитини, створити належні умови для її різнобічного гармонійного розвитку. Принципи народного виховання (природовідповідність, культуровідповідність, активність та ініціативність вихованця, єдність навчання й виховання, зв'язок із життям рідного народу), притаманні педології, дають змогу підготувати вихованця до активного життя, трудової діяльності, сумлінного виконання громадських обов'язків.

Зміст та засоби народної педагогіки ґрунтуються на народному світобаченні, ментальності українців, особливостях «української душі», народній культурі. Нею пропагується любов і гуманне ставлення до дітей, яким слід приділяти належну увагу, віддавати тепло й ласку. Дослідниця О. Стягунова вважає, що народна педагогіка – це «галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду українського народу, що виражається в домінуючих поглядах на мету та завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання, опирається на народно-педагогічні ідеї та доповнюється прийдешніми поколіннями, виходячи з реалій сучасності» [14, с. 163]. Вона ж виокремлює й компоненти цієї системи: педагогічна мета (виховання досконалої, гармонійної особистості), напрями, засоби, методи, прийоми виховання; педагогіки і вихованці; функції: інформаційно-пізнавальна, виховно-соціалізуюча, інтелектуальна, творчо-розвивальна, мотиваційно-стимулювальна, організаційно-дисциплінарна, формування морально-етичних ідеалів, розвиток аудіо-візуального сприйняття та наочно-образного мислення дитини [14, с. 165].

Завдання виховання в народі зазвичай окреслюються відмінностями статей та визначаються тим, що дитина може і вміє робити. Залежно від рівня розвитку змінюються методи і засоби впливу, розширюється зміст виховної діяльності й охоплює: піклування про здоров'я (фізичне виховання), передачу знань (розумове виховання), трудових умінь і навичок, привчання до організації домашнього побуту, забезпечення професійної обізнаності в певній галузі виробництва (трудове виховання), підготовку до сімейного життя (сімейне виховання), формування духовного світу, моральної свідомості (моральне виховання), естетичного ставлення до дійсності, емоційних відчуттів (естетичне виховання) [7, с. 43].

Основою виховної діяльності є народні знання про оточуючий світ та природу, де кожна деталь має певне самобутнє тлумачення та смислове навантаження. Символічне значення мають рослини і тварини. Яблуко – символ родючості, гарбуз – відмови. Любисток за народними

переконаннями привертає любов дівчини чи жінки, барвінок – символ першого кохання та вдалого шлюбу, рожка – дівочої чистоти, лобода – убогості. Звірі, свійські тварини, птахи символізують людські якості (тур – силу, собака – вірність, кінь – швидкість, голуб – щирість, ніжність, вічну любов, сокіл – хоробрість і т. п.) [15, с. 43–44]. Усі уявлення втілені у різножанровій народній творчості, через яку дитина легко, цікаво і емоційно пізнає світ. Народ чітко потверджує важливість природних засобів виховання: рідної мови, фольклору, природи, а також домашнього побуту, традицій, звичаїв, обрядів, свят, символів, атрибутів тощо. Поважне місце відводить релігії. Відомі такі народні методи виховання: вправління (вимога, нагадування, контроль), привчання (тренування, показ, спрямування на здійснення самоконтролю), переконання (роз'яснення, повчання, побажання, поради, в процесі дискусії, бесіди, розповіді), дотримання режиму праці та відпочинку («Хто рано встає, тому бог дає», «Зробив діло – гуляй сміло»), виконання доручень та дотримання обов'язків, народні ігри, забави [15]. Значущими є заповіт, докір, клятва, кепкування.

Народні уявлення підтверджують, що формування дитини залежить від її особистих зусиль та оточення (дитячих громад, «дорослої культури», школи). Тому в народі забезпечується плекання педагогічних талантів, здібних осіб, котрі відмінно володіли мудрістю так званого пестувального мистецтва. Першою природною (народною) вихователкою була й залишається мати. Тобто саме батьки є провідниками народної культури, від яких діти отримують перші знання про рідну мову, моральні закони, звичаї. Впливовими у вихованні завжди були такі «природні педагоги», як бабуся, дідусь, люди старшого покоління, навчені життєвим досвідом. Першими вчительками є няньки (пестунки), які відмінно знали дитячу психологію. Діти любили спілкуватися з ними, виконувати їхні вказівки й доручення, любили перебувати серед природи з нянею, де вона цікаво й доступно розкривала малюкам таємниці довкілля, історичне минуле рідного народу. Їхня педагогічна мудрість була надзвичайною [5, с. 45]. Народній педагогіці відомі також «дитячі пастухи». Вони відвідували сільські школи, влаштовували ігри, розваги дітей. Це самовіддані вихователі, які вчили дітей тому, чому не вчила школа. Із таких представників селянства походили педагоги – ентузіасти, які були сполучною ланкою між народною й науковою педагогікою [10].

**Висновки.** Отож, українське народне дитинознавство можемо розглядати як галузь знань про дитину, що синтезує різноманітні підходи до проблем дитинства та поглиблює розуміння його як певного цілісного культурного феномену. Як комплексна система воно об'єднує такі складові елементи: народну філософію, народну психологію, народну медицину, народну соціологію та народну педагогіку.

На нашу думку, варто виокремити з «народної скарбниці» педагогічні ідеї, прогресивні здобутки та погодити їх з досягненнями сучасної науки. Це дасть змогу інтегрувати відомості та уявлення про дитину, які можна б було використати у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти для удосконалення підготовки педагогічних фахівців. Власне ці питання й окреслюють перспективи подальших розвідок.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський; обробив З. Кузеля; гол. ред. В. Куценко. – К. : Либідь, 2006. – 256 с.
3. Чижевський Д. І. Нариси з історії філософії на Україні / Д. І. Чижевський. – К., 1992. – С. 17–23. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/chyph/chyph03.htm>
4. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж : МПСУ : Модек, 2013. – 335 с.
5. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : Знання України, 1991. – 48 с.
6. Стельмахович М. Г. Народнопедagogічні погляди на дитину / Мирослав Гнатович Стельмахович // Народна творчість та етнографія. – 1989. – № 5. – С. 18–25.
7. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
8. Струманський В. Педагогіка народно-побутового життя української людності / В. Струманський // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 31–50.
9. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / Володимир Андрійович Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2005. – 176 с.
10. Про Україну: скарбниця українського народу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://about-ukraine.com/category/svitoglyad/narodni-znannya/>

11. Плавюк В. С. Приповідки або Українсько-народня філософія / В. С. Плавюк. – Едмонтон : Алберта, 1946. – 355 с.
12. Побірченко Н. С. Національний характер образу дитинства в художній спадщині письменників-просвітителів II половини XIX ст. / Н. С. Побірченко // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 235–240.
13. Дарміць Р. Народні гігієнічні знання і повір'я, пов'язані з народженням і вихованням дитини (за матеріалами з сільського побуту Карпат) / Р. Дарміць // Вісник Львівського університету: сер. : Исторична . – 2012 . – Вип. 47 . – С. 123–141.
14. Стягунова О. О. Українська народна педагогіка як поліфункціональна багаторівнева виховна система / О. О. Стягунова // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 162–167.
15. Євтух В. Б. Етнопедагогіка: навч. посіб. / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак – Ч. I. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 149 с.

**Анна Васильевна Федорович,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
докторант кафедры общей педагогики  
та дошкольного образования  
Дрогобычского государственного  
педагогического университета  
имени Ивана Франко,  
e-mail: f\_anna\_v@ukr.net

#### СОСТАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ УКРАИНСКОГО НАРОДНОГО ДЕТОВЕДЕНИЯ

*В статье рассматривается детоведение как отрасль знаний украинского народа о ребенке, способная синтезировать существующие подходы к проблемам детства, углубить понимание его как определенного целостного культурного феномена, интегрировать сведения и представления, которые можно было бы использовать в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений; обосновывается сущность науки через компоненты народных философии, психологии, медицины, социологии и педагогики; акцентируется, что народная педагогика является полифункциональным, объединяющим элементом народных знаний о ребенке, ведь ее принципы и средства присущи педологии.*

*Ключевые слова: ребенок, детство, детоведение, науки о ребенке, народные знания, народная педагогика.*

**Anna Fedorovych,**  
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,  
Doctoral Student of the General Education  
and Early Childhood Education Department  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,  
e-mail: f\_anna\_v@ukr.net

#### COMPONENT ELEMENTS OF UKRAINIAN FOLK CHILDLARNING

**Introduction.** *Ukrainian folk pedagogy represents the looks of our ancestors and contemporaries to the children as the future of nation. By an empiric, intuitional way through centuries experience the folk pedagogical discipline and persuasions is passed from generation to generation and are inalienable part of our spiritual culture. Rethinking of achievements of folk pedagogy, combination of them with scientific predetermines the origin of modern ideas about a child, facilities and terms of her successful development for the sake of the use in native educator practice.*

**Purpose.** *Despite of many scientific works, folk knowledge of child (childdlearning) remains scantily explored as an integral, well-organized, associate, interdependent system. Its structure that takes into account various knowledge about a child needs an analysis.*

**Methods.** *Analysis and synthesis, systematization and generalization of the theoretical data presented in scientific literature; supervision, conversations.*

**Results.** *Folk childdlearning are the sum of psychological and pedagogical knowing, that expose terms and motive forces of ontogenesis of human internals on the stage of childhood, conformity to law of motion of physiology sensory, emotional, volitional and cognitive processes. This science presents traditional looks to age-old development of children, studies a person from birth to passing to adult life. In folk knowledge of child are tracing clear co-operation of philosophical, psychological, medical and sociological knowledge about a child.*

*The unifying, multifunctional, multilevel element of this system of folk knowledge is pedagogy, that aims to grasp the inner world of child, create the proper terms for her scalene harmonious development. Principles of folk education (natural conformity, cultural conformity, activity and imitateness of pupil, unity of studies and education, copulas with life of native people), inherent pedagogy, give an opportunity to prepare a pupil to active life, labour activity, conscientious implementation of public debts.*

*A table of contents and facilities of folk pedagogy are base on folk attitude, mentality of Ukrainians, features of the «Ukrainian soul», folk culture. It is propagandize love and humane attitude toward children, it follows that to spare the proper attention, give warm and caress. The tasks of education in people are usually outlined by the differences of the articles and determined by that child can and able to do. Methods and facilities of influence change depending on the level of development, maintenance of educator activity broadens and embraces: caring about a health (physical education), transmission of knowledge (mental education), labour abilities and skills, training to organization of domestic way of life, providing of professional awareness in certain industry of production (labour education), preparation to domestic life (domestic education), forming of the spiritual world, moral consciousness (moral education), aesthetic attitude toward reality, emotional feeling (aesthetic education).*

**Originality.** *Childlearning as science is grounded through such components: folk philosophy, folk psychology, ethnomedicine, folk sociology and folk pedagogy. Accented, that folk pedagogy is the well-organized system of folk knowing about a child.*

**Conclusion.** *Ukrainian folk childlearning can examine as an area of knowing about a child that synthesizes the various going near the problems of childhood and deepens understanding of him as the certain integral cultural phenomenon. To our opinion, it costs to distinguish pedagogical ideas from a «folk treasury», progressive achievements and to co-ordinate them with the achievements of modern science. It will give an opportunity to integrate information and ideas about a child, that would be used in the educational-educator process of establishments of higher education for the improvement of preparation of pedagogical specialists.*

**Keywords:** *child, childhood, childlearning (knowledge of child), sciences about a child, folk knowing, folk pedagogy.*

#### References

1. Kon Y.S. Rebenok i obshchestvo / Y.S. Kon. – M. : Akademiya, 2003. – 336 s.
2. Hrushevskiy M. Dytna u zvychaiakh i viruvanniakh ukrainskoho narodu / Marko Hrushevskiy; obrobyv Z. Kuzelia; gol. red. V. Kutsenko. – K. : Lybid, 2006. – 256 s.
3. Chyzhevskiy D.I. Narysy z istorii filosofii na Ukraini / D.I. Chyzhevskiy. – K., 1992. – S. 17 – 23.
4. Feldshtein D.Y. Mir Detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniya) / D.Y. Feldshtein. – M.; Voronezh : MPSU : Modek, 2013. – 335 s.
5. Stelmakhovych M.H. Narodne dytynoznavstvo / Myroslav Hnatovych Stelmakhovych. – K. : Znannia Ukrainy, 1991. – 48 s.
6. Stelmakhovych M.H. Narodnopedahohichni pohiady na dytnu / Myroslav Hnatovych Stelmakhovych // Narodna tvorchist ta etnografii. – 1989. – No. 5. – S. 18 – 25.
7. Stelmakhovych M.H. Ukrainska narodna pedahohika / Myroslav Hnatovych Stelmakhovych. – K. : IZMN, 1997. – 232 s.
8. Strumanskyi V. Pedahohika narodno-pobutovoho zhyttia ukrainskoi liudnosti / V. Strumanskyi // Ridna shkola. – 1996. – No. 9. – S. 31 – 50.
9. Mosiiashenko V.A. Ukrainska etnopedahohika : navch. posib. / Volodymyr Andriiovych Mosiiashenko. – Sumy : Universytetska knyha, 2005. – 176 s.
10. Pro Ukrainu: skarbnytsia ukrainskoho narodu. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://about-ukraine.com/category/svitoglyad/narodni-znannya/>
11. Plaviuk V.S. Prypovidky abo Ukrainsko-narodnia filosofii / V.S. Plaviuk. – Edmonton : Alberta, 1946. – 355 s.
12. Pobirchenko N.S. Natsionalnyi kharakter obrazu dytynstva v khudozhnii spadshchyni pysmennykiv-prosvityteliv II polovyny XIX st. / N.S. Pobirchenko // Pedahohichni dyskurs. – 2012. – Vyp. 11. – S. 235 – 240.
13. Darmits R. Narodni hihienichni znannia i poviria, poviazani z narodzhenniam i vykhovanniam dytny (za materialamy z silskoho pobutu Karpat) / R. Darmits // Visnyk Lvivskoho universytetu: ser. : Historychna. – 2012. – Vyp. 47. – S. 123 – 141.
14. Stiahunova O.O. Ukrayinska narodna pedahohika yak polifunktsionalna bahatorivneva vykhovna systema / O.O. Stiahunova // Zb. nauk. pr. Khmelnytskoho instytutu socialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». – 2011. – No. 3. – S. 162 – 167.
15. Yevtukh V.B. Etnopedahohika: navch. posib. / Yevtukh V.B., Marushkevych A.A., Demianenko N.M., Chepak V.V. – Ch. I. – K. : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy universytet», 2003. – 149 s.

Отримано редакцією 13.10.2017 р.



**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ до  
ФАХОВОГО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК  
«ВІСНИК ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА»  
1.ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ**

Приймаються одноосібні статті (співавтори). Кількість авторів – не більше трьох. Основний текст статті обсягом 8–12 друкованих сторінок із двома-трьома ілюстраціями (рисунок, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. *Наукова стаття повинна відповідати таким загальним характеристикам:* – містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора, робити дослідницький матеріал надбанням фахівців; – наукова публікація подається до друку в завершеному й літературно опрацьованому вигляді у відповідності до вимог наукового стилю.

Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі \*.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 12 кегль. Розмір полів: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. Абзацний відступ – 1,25 см. Рисунок, таблиці, з підписаними підписами та порядковим номером.

**НЕОБХІДНО ДОТРИМУВАТИСЯ ТАКИХ ЕЛЕМЕНТІВ НАПИСАННЯ СТАТЕЙ:**

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

**2. ДО РУКОПISУ ДОДАЮТЬСЯ**

- **Номер УДК (кегель12);**
- **Ім'я та прізвище автора** (кегель 12), у називному відмінку виділити жирним прямим, науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень, *трьома мовами: українською, російською та англійською*), якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками;
- **Назва статті** (кегель12), відступ від попереднього тексту – 12 пт, посередині прописними літерами, виділити жирним, (*трьома мовами: українською, російською та англійською*). Приклад оформлення статті дивіться на сайті університету.

Після назви статті через один рядок потрібно подати **анотацію**. Текст анотації (кегель 12, слово «анотація» не пишеться), обсяг 500 друкованих знаків. Анотація статті повинна в узагальненому вигляді представляти зміст статті, відсутність повторення відомостей, що містяться в заголовку статті, (надрукована *трьома мовами: українською, російською та англійською*). **Ключові слова:** (з абзацу виділити жирним), перелік ключових слів від 5 до 10, не виділяти жирним, (*українською, російською та англійською*).

- **Список використаних джерел та літератури** (кегель 12) – посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове, наприклад [4, с.7] друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.). Кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15, окрім публікацій історичного характеру. Назви праць у списку літератури розташовуються в порядку цитування. Для нумерації використовується список. Не ставляться цифри вручну та не оформлюється література у таблиці. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань. Цитувати необхідно як класичні так і найновіші публікації (останніх 3–5 років) опублікованих в провідних профільних виданнях. У списку літератури повинне бути хоча б одне джерело із зареєстрованим ідентифікатором цифрового об'єкта (Digital Object Identifier, DOI).
- **Анотація англійською мовою розширена (Abstract)**, обсяг 3000–4000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад. Прохання враховувати при написанні розширеної анотації (авторського резюме), що воно виконує функцію довідкового інструменту (для бібліотеки, реферативної служби), що дозволяє читачеві зрозуміти, чи варто йому читати або не читати повний текст.

(Abstract) – прізвище, ім'я та по батькові автора(ів) повністю напівжирним шрифтом, відомості про автора (ів) – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса. Назва статті виконується великими літерами, напівжирним шрифтом, з вирівнюванням по центру.

(Abstract) має бути написано **якісною англійською мовою згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз та містити такі елементи:**

- Проблема – **Introduction**.
- Мета – **Purpose**.
- Методи дослідження – **Methods**.
- Основні результати дослідження – **Results**.
- Наукова новизна результатів дослідження – **Originality**.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – **Conclusion**.
- Ключові слова (5–7 слів), курсив – **Key words**.

Після анотації англійською мовою у кінці статті подається **транслітерований список літератури (references)**.

До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензії не потрібно. **Відомості про автора подаються в окремому файлі** із зазначенням прізвища, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, посада, місце роботи, домашня адреса (або ж адреса для листування), e-mail, мобільний чи робочий телефон.

**E-mail: visnukgnpu@gmail.com**  
тел. (05444) 2-33-06

**Сайт збірника: visn\_ped.gnpu.edu.ua**  
тел/факс (05444) 2-34-74.

**ВІСНИК  
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ  
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання  
Збірник наукових праць  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN  
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication  
Collection of research papers  
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.  
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат,  
статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підп. до друку 21.11.2017.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 37,43. Тираж 120 пр. Зам. №3137

Облік.-вид. арк. 33,60. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка.

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

Тел. (05444) 2-33-06.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

