

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 16

Том 2



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор

Грейзін Віталія – доктор педагогічних наук, професор

Качарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент

Козяр Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литовська республіка)

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 9 від 30.09.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу:
<https://doi.org/10.32843/bses>.

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гоголь Н.В.ЗАСАДНИЧІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ
В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ДОРОБКУ ВЧЕНИХ 50-х–70-х РР. ХХ СТОЛІТТЯ..... 9**Зайченко Н.І.**ЗАКОНИ ВИХОВАННЯ ДУШІ ЗА ІСПАНСЬКИМИ
ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ..... 14**Коляда Н.М., Моргай Л.А.**ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НИКИФОРА ЯКОВИЧА ГРИГОРІЇВА
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)..... 19**Лавренко С.О.**НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
У ВИМІРАХ СЬОГОДЕННЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... 23**Пасечник Л.Л.**ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ
И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ..... 27**Поп О.Ю.**ПРОВІДНІ ЕКОФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ
ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ..... 32**Хопта С.М.**ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
У ДИТЯЧИХ ТВОРАХ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ
(НА ОСНОВІ ЗБІРКИ «ГОДІ, ДІТОЧКИ, ВАМ СПАТЬ!»)..... 37**Чжан Гомінь**ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД У КОМПЕТЕНТІСНІЙ ПАРАДИГМІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ..... 43

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Biriukova D.V., Tsvietaieva O.V.

TEACHING ENGLISH: PHONETICAL DIFFICULTIES..... 47

Васильєва М.П.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОВІКОВІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ..... 52**Власова С.А., Іваненко М.В.**СЦЕНІЧНЕ ХВИЛЮВАННЯ ЯК НЕДОЛІК
ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ УЧНЯ-ВОКАЛІСТА..... 56**Єфремова М.М.**СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ..... 59**Козігора М.А.**

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ..... 65

Кухарчук І.О.ВІДОКРЕМЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ..... 69**Фрумкіна А.Л.**СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ПРЕДМЕТНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»..... 74

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Василенко О.М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ.....79

Кальченко Л.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ МІСТА..... 83

Степаненко В.І.

ІНСТИТУЦІЙНА СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИКИ
ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....100

Шаров С.В.

ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ..... 105

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Власова І.В.

ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ..... 109

Іванов Є.В.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....113

Трута К.А.

EUROPEAN STUDENTS' ASSOCIATIONS AS STAKEHOLDERS
OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION.....117

Швидун В.М.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ.....124

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Борхович С.М.

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ФОРМУВАННІ
ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....129

Галацин К.О.

АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОГО АСПЕКТУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....134

Гарбар Є.О.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....138

Кирилюк С.Д.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 142

Stepanova D.V.

THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS
AT THE REPRODUCTIVE AND ACTIVE STAGE OF TRAINING
OF FUTURE DIPLOMATS IN INTERNATIONAL POLITICAL ECONOMY.....146

Харківський В.С.

СУТНІСНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ
ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....151

Ярошенко О.Л., Писарчик О.Л.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ..... 156

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Кирилівка В.О., Грицкова Ю.В.**СТИЛЬ УПРАВЛІННЯ ЗДО ТА ЙОГО ВПЛИВ
НА ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ.....160**Трофаїла Н.Д.**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....163**РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Пахомова О.В., Бондаренко О.В.**ПОНЯТТЯ «ВІРТУАЛЬНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ»
У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....167**Рантюк І.І., Вакалюк Т.А.**СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ
З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ СПІВРОБІТНИКІВ ІТ-КОМПАНІЙ.....172**Середа Х.В.**ОСНОВНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ.....178**НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....183**

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Hohol N.V.

FUNDAMENTAL IDEAS OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING
LITERATURE IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACHIEVEMENTS
OF THE SCIENTISTS OF THE XX CENTURY, 50-70 YEARS.....9

Zaichenko N.I.

PRINCIPLES OF SPIRITUAL EDUCATION
IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES
ON THE BORDER OF THE XIX AND XX CENTURIES.....14

Koliada N.M., Morhai L.A.

SOURCE BASE OF PEDAGOGICAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY RESEARCH
NIKIFOR YAKOVICH GRIGORIYA (END OF XIX – FIRST HALF OF XX CENTURY).....19

Lavrenko S.O.

CONTINUATION OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION
AS OF TODAY: MILESTONES AND OUTLOOK.....23

Pasechnyk L.L.

TEACHER TRAINING CENTRES:
THE OBJECTIVES AND CONTENT OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF TEACHERS IN GERMANY.....27

Pop O.Yu.

LEADING ECO-PHILOSOPHICAL CONCEPTS
AS A THEORETICAL FRAMEWORK
FOR CANADA'S ENVIRONMENTAL EDUCATION.....32

Khopta S.M.

PHILOSOPHICAL BASIS OF NATIONAL UPBRINGING
IN OLENA PCHILKA'S COMPOSITIONS FOR CHILDREN (BASED
ON THE COLLECTION OF COMPOSITIONS "KIDS, IT'S TIME TO BE AWAKE").....37

Chzhan Homin

ART-MENTAL EXPERIENCE IN THE COMPETENCE PARADIGM
OF THE FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER.....43

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Biriukova D.V., Tsvietaieva O.V.

TEACHING ENGLISH: PHONETICAL DIFFICULTIES.....47

Vasylieva M.P.

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTI-AGED GROUP OF LEARNERS.....52

Vlasova S.A., Ivanenko M.V.

STAGE EXCITEMENT AS A DISADVANTAGE
OF THE VOCAL STUDENT'S PERFORMING PRACTICE.....56

Yefremova M.M.

MODERN APPROACHES IN THE FORMATION OF HEALTH-SAVING
EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS
OF PHYSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....59

Kozihora M.A.

PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CHILD FOR STUDYING AT SCHOOL.....65

Kukharchuk I.O.

ISOLATION IN THE STRUCTURE OF SIMPLE SENTENCE:
THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECT.....69

Frumkina A.L. THE ESSENCE OF THE CONCEPT “FUTURE TEACHERS’ READINESS FOR INTEGRATED TEACHING A MAJOR SUBJECT AND A FOREIGN LANGUAGE TO THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS”.....	74
--	-----------

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Vasylenko O.M. PREPARING FUTURE SOCIAL WORKERS FOR COUNSELING.....	79
Kalchenko L.V. ORGANIZATIONAL MODELING OF THE SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK ON PREVENTION OF ORPHANHOOD IN URBAN TERRITORIAL COMMUNITY.....	83
Stepanenko V.I. INSTITUTIONAL STRUCTURE REGARDING THE ORGANIZATION OF GIFTED PUPILS’ DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION.....	100
Sharov S.V. DIDACTIC FACTORS AND CONDITIONS OF SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	105

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING

Vlasova I.V. UNIVERSITY FINANCIAL AUTONOMY: CASE OF POLAND.....	109
Ivanov Ye.V. WAYS TO IMPROVE THE HIGHER EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM.....	113
Tryma K.A. EUROPEAN STUDENTS’ ASSOCIATIONS AS STAKEHOLDERS OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION.....	117
Shvydun V.M. PECULIARITIES OF MANAGEMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	124

SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY

Borkhovych S.M. USING CREATIVE IMAGINATION IN THE PROCESS OF SHAPING STUDENTS’ MORAL AND SPIRITUAL VALUES.....	129
Halatsyn K.O. ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL ASPECT FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK.....	134
Harbar Ye.O. TRAINING CIVIL RESPONSIBILITY OF FUTURE OFFICERS AT MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	138
Kyryliuk S.D. PECULIARITIES OF FORMATION OF ADOLESCENT SOCIAL ACTIVITY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	142
Stepanova D.V. THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS AT THE REPRODUCTIVE AND ACTIVE STAGE OF TRAINING OF FUTURE DIPLOMATS IN INTERNATIONAL POLITICAL ECONOMY.....	146
Kharkivskyi V.S. ANALYSIS OF THE ESSENCE AND CONTENT OF THE PROCESS OF EDUCATION OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL SETTINGS.....	151

Yaroshenko O.L., Pysarchyk O.L.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE
OF FUTURE ENGINEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL
INSTITUTION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK.....156

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Kyryliwa V.O., Hrytskova Yu.V.

MANAGEMENT STYLES OF A PRESCHOOL EDUCATION
AND THEIR IMPACT ON CREATIVE OF THE PRESCHOOL TEACHER'S.....160

Trofaiła N.D.

PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING
IN KINDERGARTEN: THEORETICAL ASPECT.....163

SECTION 7. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Pakhomova O.V., Bondarenko O.V.

THE CONCEPT OF "VIRTUAL INFORMATION AND EDUCATIONAL
ENVIRONMENT" IN MODERN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE.....167

Rantiuk I.I., Vakaliuk T.A.

WORLD AND DOMESTIC EXPERIENCE IN ICT USING
FOR NON-FORMAL EDUCATION IN THE PROJECT
MANAGEMENT BY EMPLOYEES OF IT COMPANIES.....172

Sereda Kh.V.

MAIN BASIS OF DESIGNING OF RESEARCH AND DEVELOPMENT INFORMATION
SYSTEM OF THE NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE.....178

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....183

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ЗАСАДНИЧІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ДОРОБКУ ВЧЕНИХ 50-х–70-х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

FUNDAMENTAL IDEAS OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACHIEVEMENTS OF THE SCIENTISTS OF THE XX CENTURY, 50-70 YEARS

У статті на основі вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та історичній практиці шкільної літературної освіти розглянуто особливості навчання літератури на культурологічних засадах у закладах загальної середньої освіти УРСР у 50-х–70-х рр. ХХ століття. Акцентовано на недостатньому конструктивно-критичному осмисленні сучасними вченими окресленої проблеми, представленій в науково-методичному доробку вчених зазначеного історичного періоду. Проаналізовано позитивну динаміку в навчально-методичному забезпеченні уроків літератури в закладах загальної середньої освіти УРСР у 50-х–70-х рр. ХХ століття, спрямовану на супровід роботи вчителя на культурологічних засадах (методичні рекомендації щодо використання творів суміжних видів мистецтв, методичні посібники у вигляді альбомів, ілюстрованих таблиць, ювілейних випусків, призначених для використання на уроках літератури з метою ознайомлення учнів із репродукціями портретів митця в різні періоди життя; живописними полотнами, присвяченими художнім творам автора; словесними коментарями, цитатами з творів, спогадами сучасників, уривками з творів художньої літератури тощо). Висвітлено досвід роботи провідних учених-методистів 50-х–70-х рр. ХХ століття (С. Адамов, В. Голубков, А. Гончаров, А. Коржупова, Г. Розенблат, А. Сотников, М. Щиряков, А. Щукін), у якому представлено особливості використання наочності на уроках літератури як одного з дієвих засобів реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті. Окреслено можливість актуалізації продуктивних надбань учених-методистів другої половини ХХ століття для розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури на культурологічних засадах у шкільній освіті України.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти в УРСР у 50-ті–70-ті рр. ХХ століття, уроки літератури (української та російської), культурологічний підхід до навчання літератури, принцип наочності, суміжні види мистецтв, науково-методич-

ний доробок учених 50-х–70-х рр. ХХ століття.

The article deals with the peculiarities of teaching literature on culturological basis in the general secondary education institutions of the USSR in the 1950-1970 based on the study of the implementation process of the culturological approach in the theory and historical practice of school literary education. Emphasis is placed on a lack of constructive and critical understanding by modern scientists of the outlined problem presented in the scientific and methodical works of scientists of this historical period. Positive dynamics in educational and methodical support of Literature lessons in the general secondary education institutions of the USSR in the XX century, 50-70 years is analyzed, which is aimed at supporting the teacher work on a culturological basis (methodical recommendations for the use of works of related arts; methodical textbooks in the form of albums, illustrated tables, anniversary editions, intended for the use in Literature lessons to acquaint pupils with reproductions of writer portraits in different periods of his life; paintings dedicated to the author's art works; wordy comments, quotes from works of art, memoirs of contemporaries, excerpts from fiction works, etc.). It is covered the experience of leading methodologists of the XX century, 50-70 years (E. Adamov, V. Holubkov, A. Honcharov, A. Korzhupova, H. Rosenblatt, A. Sotnikov, M. Shchiriakov, A. Shchukin), which presents the peculiarities of the use of visualization in Literature lessons as one of the effective means of realizing the culturological approach in school literary education. Possibilities of actualization of methodologists' achievements of the second half of the twentieth century for development of modern theory and practice of teaching Literature on culturological bases in school education of Ukraine are outlined.

Key words: general secondary education institutions in the USSR in 50-70 years of the XX century, Literature lessons (Ukrainian and Russian), culturological approach to teaching Literature, the principle of visualization, related arts, scientific and methodical achievements of the XX century, 50-70 years.

УДК 373.5.016:821.161.1/2(091)(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-1>

Гоголь Н.В.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант відділу історії
та філософії освіти
Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах Нової української школи актуальності набуває питання вивчення літературних творів в аспекті загального культурного руху на певному історичному етапі, у зв'язках з живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва; розгляд літературних творів у контексті вітчизняної і сві-

тової культури, історії, мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами. Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної освіти спрямовані на формування загальнокультурної компетентності учнів, що посилює тенденцію реалізації культурологічного підходу до навчання, зокрема й літератури. В умовах сьогодення цінними є

педагогічні здобутки попередніх історичних періодів, які презентують кращі зразки методики літератури як важливого складника пізнання процесу розвою літератури. Проте підходити до спадщини минулого потрібно свідомо, вибірково, критично, звертаючи увагу на найцінніші педагогічні ідеї, що можуть бути корисними для навчання, виховання й розвитку сучасних школярів.

Отже, перспективність і відносно недостатнє конструктивно-критичне осмислення сучасними вченими процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та практиці шкільної літературної освіти України підтверджують важливість дослідження проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті предметного поля дослідження цінними є наукові розвідки сучасних учених-педагогів, які розглядають актуальні питання освіти, її історії та сучасності: історію освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва й інші); педагогічну спадщину відомих словесників (І. Албул, М. Богуславський, О. Головинська, Н. Демченко, Т. Донська, С. Єлпатьєвський, В. Ісаченко, А. Кришко, І. Мандельштам, Г. Меркін, Л. Новаківська, М. Халанський, Н. Цветкова й інші).

Проблему культурологічного підходу в освіті розглянуто в працях І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо та інших учених. Науково-педагогічні пошуки щодо реалізації культурологічного підходу в умовах шкільного літературного навчання висвітлено в методичних працях таких учених, як Т. Бугайко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцман, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, В. Пустохіна, З. Рез, С. Сафарян, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що проблема культурологічного підходу до навчання літератури (української та російської) у закладах загальної середньої освіти УРСР у 50-х–70-х рр. ХХ століття не була об'єктом системного дослідження й рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти. У роботах сучасних науковців недостатньо висвітлено динаміку педагогічних явищ, характерних для певних суспільно-політичних і соціально-культурних умов зазначеного історичного періоду, не акцентовано належної уваги на розкритті особливостей навчання літератури на культурологічних засадах у закладах загальної середньої освіти УРСР.

Мета статті – на основі вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та

історичній практиці шкільної літературної освіти України дослідити генезис педагогічних і методичних ідей, відображених у науково-методичному доробку вчених 50-х–70-х рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити, що в період з 1950 по 1970 рр. у методиці викладання літератури (української та російської) актуалізується інтерес учених-методистів до проблеми використання наочності на уроках літератури як одного з дієвих засобів реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті. Так, у програмах із літератури, датованих початком 1950-х рр., указано лише на можливість використання суміжних видів мистецтв у процесі позакласної роботи (відвідування музеїв, перегляд та обговорення театральних постановок, кінофільмів). У чинній на той час програмі з української літератури в пояснювальній записці знаходимо методичні рекомендації щодо використання творів суміжних мистецтв (театру, музики, живопису, архітектури) на уроках літератури з метою їх аналізу, зіставлення; проведення екскурсій у літературні музеї, музеї живопису і скульптури в позаурочний час задля розширення знань учнів, ознайомлення з різними видами мистецтв, а також актуалізації самостійної роботи школярів з перегляду документів, фотографій, написання творів тощо [4, с. 12].

Позитивною тенденцією на етапі становлення культурологічного підходу було те, що в 50-х рр. ХХ століття збільшилася кількість альбомів, які видавалися у вигляді методичних посібників для вчителів середньої школи, а також спеціальних ювілейних випусків, призначених для використання на уроках літератури, а саме: «М.О. Некрасов у портретах та ілюстраціях» (1950), «М.В. Гоголь у портретах, ілюстраціях і документах» (1953) тощо. У зазначених методичних посібниках і ювілейних випусках подано систематизований матеріал щодо вивчення біографії письменника на уроці, аналізу його творчої спадщини, а саме: репродукції портрета митця в різні періоди життя; живописні полотна, присвячені художнім творам автора; словесні коментарі, цитати з творів, спогади сучасників, уривки з творів художньої літератури тощо.

Вартими уваги наочними посібниками, виданими на початку 50-х рр. ХХ століття, є також ілюстровані таблиці, що містили значну кількість репродукцій картин художників та ілюстрації до художніх творів письменників ХІХ століття. Проте їх суттєвим недоліком було чорно-біле зображення, а також замалий формат, що не давало учителю змоги повноцінно, з належним навчально-виховним ефектом використовувати пропонований ілюстративний матеріал на уроках літератури.

Проблема використання засобів наочності на уроках літератури набула особливої актуальності в працях методистів і вчителів-практиків другої половини ХХ століття. Так, В. Голубков

у методичних працях акцентував на важливості застосування наочності на різних етапах уроку літератури. Учений-методист уважав, що репродукції картин та ілюстрації художників, вдало використані учителем на уроці, допоможуть учням зрозуміти майстерність письменника в розкритті ним характерів образів-персонажів, сприятимуть кращому усвідомленню ідейно-тематичної та сюжетно-композиційної побудови художнього твору.

В. Голубков акцентував увагу вчителів під час підготовки до уроків літератури на ретельному відборі відповідного ілюстративного матеріалу, а саме: вдалого портрету чи кількох портретів письменника, влучних ілюстрацій, що характеризують літературного героя чи зображають епізоди з художнього твору, співзвучного ліричній поезії музичного супроводу тощо. Так, під час ознайомлення школярів із біографічними відомостями про письменника, на думку педагога, доцільним є використання таких методів і форм роботи на уроці, як розповідь або лекція учителя, лекція з використанням діапозитивів, кіноурок, бесіда, екскурсія тощо [2, с. 87]. Під час виголошення вчителем вступного слова учений радив використовувати різні види наочності, зокрема художню (демонстрація портретів, фото з репродукцій художніх картин тощо) та словесно-образну (виразне читання учителем чи підготовлених учнями віршів, уривків із художньої прози, мемуарів, використання мелодрамації, художньої розповіді тощо) [2, с. 88].

У розрізі означеної проблеми методичні пошуки В. Голубкова спрямовані на виокремлення чотирьох груп образотворчості, доцільних для використання під час роботи з текстом художнього твору. До першої групи наочності методист зараховував репродукції картин із зображеннями героїв художніх творів; до другої – репродукції картин та ілюстрації художників, що відтворюють епізоди з художніх творів письменників; третю групу наочності становили пейзажні полотна – репродукції картин художників; до четвертої групи належали репродукції картин, на основі яких учні здійснюють спостереження над поетичною формою, творчим методом як засобом розуміння ними літературного твору. Учений переконливо доводив, що, аналізуючи засоби образотворчості в суміжних видах мистецтв, учні краще усвідомлюють їх ідейний задум і жанрово-стильові особливості.

Окрім репродукцій живописних полотен, належне місце на уроках літератури В. Голубков відводив прослуховуванню музичних творів у виконанні народних, вокальних колективів і сольних виконавців. Особливого значення надавав методист музичному мистецтву під час вивчення ліричних творів російських поетів (О. Пушкіна, М. Лермонтова, Ф. Тютчева й інших).

У 50-х–70-х рр. ХХ століття в працях провідних учених-методистів (Е. Горюхіна, А. Коржупова,

З. Митяєва, А. Сотников, М. Щиряков, А. Щукін та інші) художня література розглядалася як вид мистецтва, що відтворює дійсність у живих картинах та образах. Наріжним питанням у методичних пошуках дослідників було створення методики роботи на уроках літератури з наочними засобами навчання, до яких належали суміжні види мистецтв (література, образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, скульптура, архітектура), а також різноманітні графічні матеріали, такі як схеми, таблиці, плакати тощо. Засадничі ідеї процесу реалізацій культурологічного підходу до навчання літератури вчені вбачали у використанні міжмистецьких і міжпредметних зв'язків, що актуалізувало їхні твердження про необхідність комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтв у процесі вивчення літератури, засвоєння учнями різноманітних знань із теорії й історії мистецтва, формування в них цілісної художньої картини світу.

Цінні педагогічні ідеї щодо проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках російської літератури викладені в методичних працях А. Сотникова. Так, у методичному посібнику «Література та образотворче мистецтво в Х класі середньої школи» [6] ученим-методистом розглянуто питання використання репродукцій картин художників, які представляли в полотнах соціалістичний реалізм, розроблено методичні рекомендації щодо особливостей роботи з ілюстраціями художників на уроці російської літератури: з'ясування сюжетних елементів у суміжних видах мистецтв, робота над образами й засобами їх утілення, композицією мистецьких творів тощо.

Фаховий інтерес для нас становлять також наукові публікації Г. Розенבלата, у яких ученим розглядалося питання теорії й методики використання творів суміжних видів мистецтв на уроках літератури. Науковець акцентував на важливості використання творів образотворчого мистецтва на різних етапах роботи з текстом художнього твору, радив застосовувати такі методи, як лекція, розповідь і бесіда; указував на підвищення учнівського інтересу до художнього твору на основі систематичного використання вчителем на уроці літератури репродукцій картин та ілюстрацій художників [5].

З-поміж методичної літератури, що висвітлює досвід використання наочності на уроках літератури як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу, чільне місце належить навчально-методичному посібнику А. Щукіна «Наочні посібники на уроках літератури в ІХ класі» (1961), у якому автор з метою покращення засвоєння учнями літературного матеріалу апелює до застосування різних видів образотворчого мистецтва під час вивчення творчості російських письменників (О. Грибоедова, О. Пушкіна, М. Лермонтова) [8].

На думку Є. Адамова й А. Гончарова, основне завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів старших класів за допомогою ілюстрації формувати зорові уявлення про життя й побут персонажів літературних творів. Учені підкресливали, що «серія ілюстрацій вирішує часові завдання, оскільки різноманітність зображення героїв літературного твору від ілюстрації до ілюстрації створює ілюзію руху, зростання та еволюції, водночас сприяє вирішенню композиційних завдань ...» [1, с. 10].

М. Щиряковим у навчально-методичному посібнику «Образотворче мистецтво на уроках літератури (8-10 класи)» представлено методику роботи над творами образотворчого мистецтва і скульптури на різних етапах вивчення художнього твору, а саме: під час ознайомлення учнів з історичною епохою; літературними напрямками (класицизм, романтизм, критичний реалізм, соціалістичний реалізм); у взаємозв'язку з характеристикою життєвого і творчого шляху письменника; у процесі роботи над текстом художнього твору, здійснення характеристики образів, визначення проблематики, художніх особливостей мистецького твору; на етапі повторення вивченого матеріалу, проведення узагальнюючих уроків; на уроках розвитку зв'язного мовлення для написання твору за картиною [7].

Фаховий інтерес для нас у контексті окресленої проблеми становить навчально-методичний посібник А. Коржупової «Наочність на уроках української літератури» [3], у якому автор акцентує на необхідності використання наочності в процесі вивчення літератури, написання учнями творів, проведення позакласної та позашкільної роботи з літератури.

А. Коржупова актуалізувала твердження про необхідність використання репродукцій картин, малюнків, ілюстрацій на різних етапах вивчення літератури в школі: на вступних заняттях, під час аналізу художніх творів, характеристики образів, вивчення елементів теорії літератури, в процесі підготовки до написання творів, на підсумкових уроках. Головне завдання під час роботи на уроці літератури над репродукцією картини вчена вбачала у формуванні в дітей умінь розуміти задум живописного полотна, усвідомлювати, що письменник у змалюванні дійсності користується художнім словом, так само як і художник-живописець – фарбою, гамою кольорів, світловим фоном; розвиткові навичок словесного малювання, образного мислення дітей [3, с. 37].

А. Коржуповою в навчальному посібнику подано розлогу палітру репродукцій картин та ілюстрацій знамих художників до літературних творів письменників, що вивчалися в школі. Так, наприклад, під час вивчення на уроці літератури оповідання А. Тесленка «У схимника», на думку вченої, доцільно використати репродукції мистецьких полотен В. Петрова «Чаювання у Митищах»,

«Сільський хресний хід», «Проповідь у селі»; вірша П. Грабовського «Швачка» – репродукцію картини В. Тропініна «Пряха», оповідання А. Тесленка «Школяр» – живописне полотно «Біля дверей школи» М. Богданова-Бельського та інші [3, с. 39].

А. Коржуповою фахово розроблено етапи роботи на уроці літератури із застосуванням образотворчого мистецтва, які склалися зі вступної бесіди; подання стислих відомостей про художника, час та історію написання картини; мовчазного розглядання репродукції картини учнями; розкриття змісту живописного полотна (прочитання картини та її творчого осмислення); спостереження над описом обставин, характером дійових осіб, виразом їхнього обличчя, одягом, умотивуванням їхніх дій; з'ясування значення художніх деталей для розкриття ідейного змісту картини; зіставлення художнього твору й репродукції картини художника, визначення спільного та відмінного; творчого доповнення до картини (словесного опису подій, які могли бути перед зображеним або відбутися в майбутньому); колективного складання плану твору за картиною, записом його на дошці та в учнівських зошитах; усною розповіддю за планом; письмовим оформленням власного твору [3, с. 39-40].

Досліджуючи методику роботи над живописними полотнами на уроках української літератури, А. Коржупова пропонувала використовувати різноманітні методи і прийоми роботи з мистецькими творами, зокрема розповідь, бесіду, виразне читання, аналіз засобів виразності у творах літературного й живописного жанрів, складання плану, переказ уривків художнього твору, усну розповідь за репродукцією картини, словесне малювання, зіставлення кількох творів образотворчого мистецтва (репродукцій картин та ілюстрацій художників) із літературним твором тощо [с. 35-37]. Проте вчена під час проведення бесіди на уроці літератури застерігала вчителів від використання надмірної кількості запитань. На її думку, «запитання ставляться лише для того, щоб спрямувати думку учнів на глибоке розуміння ними картини, підвести їх до потрібних висновків і цим самим допомогти правильно сформулювати думки» [3, с. 46].

У старших класах у процесі аналізу художнього твору з використанням образотворчого мистецтва вчена апелювала до усвідомлення учнями значення репродукції картини, ілюстрації в розкритті ідейно-тематичного змісту художнього твору, визначення спільного та відмінного в зображенні подій та образів, розуміння ролі деталі, встановлення відповідностей у процесі зображення портретів, характерів, усвідомлення прийомів розкриття внутрішнього світу персонажів, історичної правди, композиційного вирішення живописного твору тощо. Така робота, на думку вченої, сприятиме глибшому сприйманню й розумінню тексту художнього твору [3, с. 47-48].

Фаховий інтерес для нас становлять запропоновані вченою репродукції картин знаних художників, які доцільно використати на уроці української літератури. Так, під час вивчення роману П. Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» А. Коржупова пропонувала використовувати репродукцію картини Г. Мясоєдова «Земство обідає» (1872), поеми «Кавказ» Т. Шевченка – І. Рєпіна «Прометей» (1908), поезії М. Рильського «Урожай» – Т. Яблонської «Хліб» і В. Орловського «Жнива» та інші, що за ідейно-тематичним змістом суголосні з художніми творами. Звісно, запропонований А. Коржуповою орієнтовний аналіз мистецьких полотен на різних етапах уроку не позбавлений пафосності, характерної для радянської ідеології, проте більшість поданого інформативного матеріалу є цілком актуальною для української школи XXI століття.

Вагоме значення на уроках літератури під час вивчення біографії письменників, на переконання вченої, має ознайомлення учнів із портретним живописом за допомогою використання наочних посібників, якими можуть бути портрети, репродукції картин, схеми, таблиці, карти, малюнки, фотографії, фотокопії, фотомонтажі, автографи, кінофільми, літературні плакати, електрифіковані карти [3, с. 89]. Слушними нині є методичні поради вченої щодо демонстрації на уроці портретного живопису під час вивчення біографій письменників, що має супроводжуватися історико-літературними коментарями, поясненнями, читанням уривків із творів митця, зі спогадів його сучасників, а також інформацією про становлення й розвиток таланту художника [3, с. 96]. У процесі роботи над портретним живописом учена-методист апелювала до аналізу зовнішнього вигляду письменника; виявлення в портреті його внутрішнього світу, почуттів, настрою, рис характеру; усвідомлення значення фону, обстановки, окремих деталей; з'ясування композиції мистецького полотна (колорит, світлотіні, пластичні засоби зображення); усвідомлення замислу художника та засобів його реалізації; передачі відчуттів власного враження від споглядання портрета [3, с. 96]. Вагомим значення А. Коржупова надавала роботі над мистецькими полотнами кількох авторів з метою їх зіставлення,

а також малюнкам, фотографіям, документальним ілюстраціям, плакатам, літературним картам та ознайомленню учнів із фотографіями виконаних відомими митцями скульптурних зображень письменників.

Висновки. Отже, реалізація культурологічного підходу до навчання літератури в науково-методичних розвідках учених-методистів 50-х-70-х рр. XX століття здійснювалася в аспекті сприйняття й усвідомлення учнями літературного твору в єдності із суміжними видами мистецтв, що на уроці літератури є джерелом інформації, сприяють відтворенню в уяві школярів майстерно створених письменником образів. Теоретико-методичні ідеї вчених набули виразності в середині XX століття і стали міцною основою для активного розвитку й упровадження культурологічного підходу до вивчення української літератури як одного з провідних у національній системі шкільної літературної освіти на початку XXI століття.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в дослідженні ґенези культурологічного підходу в методичній думці 70-х-90-х рр. XX століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамов Е.Б., Гончаров А.Д. Стилевое единство литературного произведения. Москва, 1965. 158 с.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Москва : Учпедгиз, 1952.
3. Коржупова А.П. Наочність на уроках української літератури : метод. посіб. 2-е вид., доп. і перероб. Київ : Рад. шк., 1965. 148 с.
4. Програми середньої школи. Українська література VIII–X класи для шкіл з українською та російською мовами викладання. Київ : Радянська школа, 1955. 46 с.
5. Розенблат Г.Г. Картина на уроках литературы в VIII классе. *Преподавание литературы в VIII классе*. Москва, 1958.
6. Сотников А.Т. Литература и изобразительное искусство в X классе средней школы. Москва, 1959.
7. Щиряков Н.Н. Изобразительное искусство на уроках литературы (8–9 классы). Минск : Народная асвета, 1969. 170 с.
8. Щукин А.М. Наглядные пособия на уроках литературы в IX классе. Москва : Учпедгиз, 1961. 182 с.

ЗАКОНИ ВИХОВАННЯ ДУШІ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ XIX–XX СТОЛІТЬ

PRINCIPLES OF SPIRITUAL EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES ON THE BORDER OF THE XIX AND XX CENTURIES

У статті здійснюється аналіз законів виховання людської душі, представлених у різних іспанських педагогічних трактатах 1890-1900-х років. У працях, написаних знаменитими іспанськими педагогами (П. де Алькантара Гарсія, Р. Бланко Санчес, П. Мартінес Палао, Х. Фернандес-Хіменес, Г. Еррайнс та ін.) з метою ґрунтовної теоретичної підготовки учителів початкового навчання, постулювалося, що виховання людської душі має здійснюватися за певними правилами – законами, що дасть змогу розвинути індивідуальній духовній природі людині сприятливим чином. Іспанські педагоги розуміли виховання як «спосіб олюднення», підготовки людини до виконання нею різних видів діяльності, напрацювання досвіду культури поведінки, вдосконалення людини, озброєння її засобами виповнення своєї долі на землі та досягнення майбутнього щастя. Людина в процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для земного тимчасового життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, і для вічного життя – останньої мети. На відміну від тілесного, духовне людини (душа) підвладне своєрідним законам розвинення. Людська душа має три вищі здібності – відчуття, волю та розум; вони дають людині змогу діяти свідомо й вільно. Одним із найважливіших законів виховання душі П. де Алькантара Гарсія визначив закон дотримання у вихованні водночас свободи і влади. Х. Фернандес-Хіменес зосереджував увагу на законі нерівномірності розвитку психічних здібностей дитини й наполягав на тому, що в процесі виховання треба обережно ставитися до проявлення кожної здібності, своєчасно помічати нові зміни в розвиненні душі. Г. Еррайнс обґрунтовував значення принципів природовідповідності виховання й активної діяльності вихованця. Р. Бланко Санчес відстоював позицію: щоб успішно просуватися у вихованні, необхідно вивчати не лише загальні умови розвитку дитини, а й індивідуальні особливості її. У більшості іспанських педагогічних трактатів 1890-1900-х років за основний закон виховання душі визнано комплексне виховання. Три фундаментальні психічні здібності – відчуття, воля та розум – мають набути рівноцінної уваги у виховному процесі й розвинути ся цюнайкращим чином.

Ключові слова: іспанські педагогічні трактати, іспанські педагоги, виховання,

людська душа, психічні здібності, закони виховання.

Some principles of education of soul, presented in various Spanish pedagogical treatises of the 1890–1900-es, have been revealed in the article. In works of famous Spanish educators (P. de Alcantara Garcia, R. Blanco Sanchez, P. Martinez Palao, J. Fernandez-Jimenez, G. Herrainz and others) it was postulated that education of human soul should be corresponded to certain rules; this would have allowed the development of human individual spiritual nature in favorable way. Spanish educators represented a person endowed with dual nature – physical and spiritual. Corporeal and soulful create a unified psychophysical reality, but evolve according to different laws. Abilities of soul – sensation, mind and will – are three of the most important for human individuality. Education should be directed towards development and improvement of abilities of soul. Such education was defined as spiritual education in Spanish pedagogical treatises on the border of the XIX and XX centuries. P. de Alcantara Garcia defined the principle of observance in education of freedom and power at the same time as the most important law of upbringing. J. Fernandez-Jimenez focused on the principle of uneven development of psychical abilities and insisted on the fact that in process of education it is necessary to timely record new changes in development of soul and also take care of every spiritual manifestation. G. Herrainz substantiated importance of the principle of natural conformity of education. R. Blanco Sanchez defended the position: in order to successfully advance in upbringing, it is necessary to study not only general conditions of child's development, but also her individual peculiarities. In most Spanish treatises on Pedagogy of the 1890-1900-es comprehensive education was recognized as basic principle of upbringing. Three fundamental psychical abilities – sensation, will and mind – should receive equal attention in educational process and develop in the best way. Main areas of spiritual education were divided on mental, moral, esthetic and religious education. Mental education treats with mind functions from simple perception to complex thinking. Moral education is directed towards formation of human dignity. Esthetic education involves development of feelings. Religious education helps to achieve unity of human soul with God.

Key words: Spanish pedagogical treatises, Spanish educators, education, human soul, psychical abilities, principles of education.

УДК 37.013.2 =134.2 «18/19»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-2>

Зайченко Н.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної
та прикладної психології
Приватного вищого
навчального закладу
«Інститут екології економіки і права»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На межі XIX–XX ст. в Іспанії з'явилася велика кількість педагогічних трактатів, призначених для підготовки шкільних учителів. Прагнення створювати ґрунтовні науково-педагогічні праці було пов'язано серед іншого з актуалізацією освітніх питань та обговоренням проблеми розширення педагогічних дисциплін у нормальних учительських школах на національних педагогічних конгресах у Мадриді

(1882 р.) і Барселоні (1888 р.), а також регіональних зібраннях – у Валенсії (1886 р.), Понтеведрі (1887 р.), Мурсії (1891 р.), Вальядоліді (1894 р.) та головним чином на Міжнародному іспано-португало-американському конгресі (1892 р.). В іспанських педагогічних трактатах 1890-1900-х рр. приділено значну увагу питанням виховання людської душі. Людина уявлялася живою істотою, наділеною двоїстою природою – тілесною та духовною.

Оскільки духовні, або душевні, психічні, якості людини формуються нерівномірно, у процесі виховання необхідно дотримуватися певних правил – законів, що дасть можливість не порушувати людську природу й уможливити її сприятливий потужний індивідуальний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історію іспанської педагогіки періоду Реставрації монархії (1874-1931 рр.) досліджували такі відомі сучасні іспанські науковці, як М. Пуельєс Бенітес (M. Puelles Benitez), Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітан Діас (A. Capitan Diaz), Х. Геренья (J. Guereña), А. Тіана Феррер (A. Tiana Ferrer), О. Негрін Фахардо (O. Negrin Fajardo), А. Віньяо Фраго (A. Viñao Frago) й інші.

Мета статті – з'ясувати, як представлено закони виховання людської душі в іспанських педагогічних трактатах межі XIX-XX ст.

Виклад основного матеріалу. Славетний іспанський педагог П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (1891 р.) стверджував, що існують численні й різноманітні визначення поняття «виховання» передусім унаслідок розмаїття думок і позицій авторів, однак усі вони сходяться на тому, що виховання полягає в розвитку людської природи для вдосконалення її; усі погоджуються з тим, що виховання означає випестування тих зародків, які існують у дитині, виведення назовні того, що корениться всередині, за допомогою сукупності методичних дій, яким дано назву «культура». Розвинення людських здібностей та енергій має на меті вдосконалення людської природи, адже людина має стати тим, ким має бути, і в цьому полягає вдосконалення, про що говорив Платон: «Добре виховання – те, що надає тілу й душі всієї досконалості та краси, на які вони здатні» [1, с. 2].

На глибоке переконання П. де Алькantara Гарсія, душа дитини не являє собою *vaso vacio* (ісп. «порожній посуд») або *tabula rasa* (лат. «чиста дошка»), що необхідно наповнювати або на чому необхідно щось довго нашарувати. Виховання душі дитини полягає не в тому, щоб дати їй талант чи нав'язати добродетельності, виховання – це праця, яка не робить нічого більшого за розвинення даного людині природою. Впливова сила виховання спрямована на перетворення людської природи. Виховання творить «другу природу», коли вступає в боротьбу з поганими нахилами, коли визволяє людську істоту з рабства тваринної істотності. Виховання – це спосіб олюднення – підготовки людини для виконання нею різних діяльностей, які в індивідуальному, родинному, суспільному модусах конституують людське життя [1, с. 3].

У процесі виховання людина здобуває досвід культури поведінки для того, щоби вона «могла розгорнути свою діяльність не як ізольований

індивід, а як дійсний і впливовий член громадянсько-політичного суспільства, до якого він належить і чієму поліпшенню сприяє», – підкреслював іспанський педагог [1, с. 6].

П. де Алькantara Гарсія зосереджував увагу на тому, що людині властиві фізичні феномени, які є «продуктом матерії і її комбінацій», і психічні – «нематеріальні». Перші виявляються, наприклад, як голод, спрага, дихання; а інші – як дія духу, або душі. Тілесне й духовне людини не тільки мають різну природу, а й розвиваються за різними законами. Дух не займає місця в просторі, він віднаходить свої прояви в тому, що людина думає, відчуває, бажає [1, с. 29-30].

Незважаючи на відмінні закони розвитку, дух і тіло людини функціонують у єдності, «у психофізичній реальності», яка найкращим чином виявляється в дії нервової системи, що, з одного боку, гармонізує й регулює всі фізіологічні органи та їх функції, поєднує та зв'язує їх, а з іншого боку, нервова система – це справжня природна основа духовних функцій, субстрат прояву й розвитку духовного життя людини. Від розвинення нервової системи залежатиме вдосконалення розуму й усіх душевних здібностей [1, с. 31-32].

Вищими, або фундаментальними, здібностями душі (здібність означає «активну властивість, основу дій») є відчуття, воля та розум. Саме ці психічні явища дають змогу діяти людині свідомо й вільно [1, с. 36].

Кожний із трьох феноменів має особливості, власний спосіб вираження душевної діяльності, не те саме – відчувати, думати, воліти. «Чуттєві феномени є властивістю відчуттів, які характеризуються більшими зв'язками (щодо інших здібностей) із тілом, тому ці феномени лише долучаються до простої модифікації «я», з чого випливає, що чуттєвість суто суб'єктна, а вже розум передбачає пізнаний об'єкт, бо він суб'єкт-об'єктний, і він не має тих зв'язків із тілом, від чого є більш незалежним. Воля за характером має вільне буття: вона започатковує діяльність, володарює нею й не підпорядковується зовнішнім враженням, як дві інші здібності», – пояснював іспанський педагог у пізній праці [2, с. 60].

Одним із найважливіших законів виховання П. де Алькantara Гарсія визначав закон дотримання у вихованні водночас свободи і влади. Ідеться про те, що процес виховання має ґрунтуватися на засадах свободи, щоби людина сформувалася як вільна й діяльна істота, але також педагог, застосовуючи вимоги, повинен скеровувати розвиток індивідуальних здібностей, щоби людина поставала відповідно до своєї розумної природи [1, с. 49].

«Коли виховання має на меті сприяти, спрямовувати й дисциплінувати спонтанний розвиток, а він розпочинається із самим життям, то видається обов'язковим наслідком те, що від самої

колиски виховання має уважно ставитися до його [розвитку] проявів, піклуватися про нього, щоб не набув він порочних спрямувань, і надавати можливість опору для здібностей, які зародилися», – наголошував іспанський педагог [1, с. 50].

У «Педагогічному трактаті» (1896 р.) П. де Алькантара Гарсія окреслював ті загальнопедагогічні умови виховання, за яких воно досягатиме своєї мети: а) виховання має ґрунтуватися на пізнанні людської природи, воно має здійснюватися відповідно до природи людини, а не всупереч їй; б) виховання має бути комплексним, або повним, спрямованим і на тілесне, і на духовне людини, «на всі елементи, енергії, схильності тощо, які становлять, інтегрують нашу психофізичну природу» [2, с. 23]; в) виховання має бути прогресивним, у всіх аспектах виховання має йти від меншого до більшого, від малого до великого, від відомого до невідомого, від легкого до складного, від спонтанного пізнання до осмисленого; г) виховання має бути поступовим, що передбачає поважне ставлення до різних ступенів розвитку людської природи; г) виховання має бути гармонійним, або органічним, що означає рівнозначне розвинення у вихованця всіх його здібностей; д) виховання має бути активним, що впливає з активної істотності вихованця, це передбачає насамперед дієвість самого вихованця в процесі виховання; е) у вихованні культура, яка дається дитині, має її зацікавити, має бути привабливою, красивою, закладатися для того, щоби спрямовувати дитину на любов і ніжність, а не на насильство й жорстокість. Ці фундаментальні умови необхідні для ліберального виховання, властивого нашому часу [2, с. 22-24].

У праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (1893 р.) іспанського освітянина П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) зазначалося, що «виховання – це курс і культура, яких вихователь надає здібностям, силам і якостям вихованця для досягнення в ньому усього можливого вдосконалення» [7, с. 24].

Виховання має зробити людину кращою, більш міцною, більш розумною, більш придатною для життя. Із цим досвідом людина виконає свою долю на землі, і «життя стане для неї шляхом, який приведе до останньої мети» [7, с. 25]. Людина в процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для земного тимчасового життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, і для вічного життя – останньої мети [7, с. 27].

За твердженням П. Мартінеса Палао, людину серед інших живих істот вирізняють здібність до вдосконалення, здібність до навчання, моральність і товариськість. Людина здатна до вдосконалення, вона може перероджуватися із законеного злочинця в законотримача й милосердну особу, а дикі племена спроможні перетворюватися на цивілізовані народи. Здібність людини

до навчання уможливорює під проводом іншої людини – педагога – розвиток усіх індивідуальних якостей. Моральність людини основана на трьох функціях душі: мимовільному пізнанні добра і зла в діях, виявленні причин схильності до добра або зла та прагненні працювати над своїми якостями. Товариськість основана на потребі людини жити спільно з іншими людьми, використовувати свої здібності на суспільне благо [7, с. 18-19].

Розвиненням душі, або психічним життям, людини має займатися духовне виховання. Воно розподіляється відповідно до здібностей душі на виховання розумове, яке має справу з розумовими функціями, від простого сприйняття до величю роздумування; виховання моральне, яке спрямовується до якостей людської гідності; виховання естетичне, що звертається до розвинення почуттів; і, нарешті, виховання релігійне, яке спрямовує нашу душу до натхненного єднання з Богом [7, с. 26].

Іспанський учитель, викладач педагогіки П. Креспі (Pedro Crespi) у праці «Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання» (1891 р.) зазначав, що «під вихованням розуміється все те, що стосується існування людини, – її зв'язки з Богом, родиною, суспільством, батьківщиною і, нарешті, з усім тим, що стосується вдосконалення й облагородження людства» [4, с. 15].

Провідними завданнями виховання викладач називав такі: розвинення інтелектуальних здібностей дитини; пробудження, оживлення й зміцнення моральних і релігійних почуттів, а також сприяння фізичному розвитку вихованця [4, с. 16].

Іспанський учитель, директор Вищої учительської школи м. Кордови Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у праці «Судження з педагогіки» (1898 р.) зазначав, що в буквальному сенсі виховання означає «ведення і спрямування людської істоти на життєвому шляху», а за змістом воно передбачає «дотримання свідомою розумною істотою набору упорядкованих та осмислених принципів і правил з метою досягнення відносного самовдосконалення» [5, с. 18].

Х. Фернандес-Хіменес наголошував на тому, що людина підвладна законам створіння, вона виконує визначену для неї долю, тобто «дотримується вищих неминучих законів» [5, с. 11].

У роботі іспанського педагога констатувалося, що «є три фундаментальні здібності душі: розум, відчуття й воля» [5, с. 66]. Здібності людини відчувати, думати й воліти функціонують спільно, але за різних обставин можуть різнитися за своєю силою. «Аксіоматичні закони педагогічної філософії устанавлюють як перший та основний із принципів – комплексне виховання, тобто виховання всіх і кожного з елементів людського індивіда <...>. Якщо розвиватиметься не виключним, а головним чином відчуття, у результаті існуватиме індивід із

вразливим характером <...>. Якщо виховуватиметься основним чином розум, матимемо егоїстичну особу, позбавлену прив'язаностей, доброти, нерішучу й розгублену. Коли ж виховання зосередиться на волі, виховуватиметься сталений характер, без краплини розсудливості, норовливий та упертий. Тільки комплексне виховання всіх здібностей і всіх органів може дати простір для підготовки людини, здатної реалізувати всі цілі повного життя», – переконував Х. Фернандес-Хіменес [5, с. 67].

Іспанський учитель указував у «Судженнях з педагогіки» й на такий закон виховання душі, як верифікація змін, які відбуваються в душі дитини з плином часу, передусім для того, щоби своєчасно давати роботу її різним здібностям. Ідеал виховання бачиться в тому, щоб усі людські здібності набули розвитку відповідно до своєї цінності та значущості. Душевна здібність людини, яка проявляється першою, – це відчуття. Життя починається в оточенні квітів, зі співом птахів, із журчанням ручаїв, із урожаєм фруктів, із враженнями, які радують почуття, і вже згодом виникає бажання довідуватися про об'єкти – основа пізнання величного світу [5, с. 68-70].

Подібні думки висвітлено в «Трактаті з антропології і педагогіки» (1896 р.) іспанського викладача, директора Нормальної учительської школи м. Сеговії Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz). У роботі, зокрема, зазначено, що «виховання душі – це сприяння й ведення її розвитку, передбачення її дисгармонійності й запобігання їй, наскільки можливо, а також намагання подолати прояви останньої» [6, с. 210].

З-поміж найголовніших правил виховання душі іспанський викладач окреслював таке: виховання не має суперечити природним умовам розвитку вихованця, воно «має сприяти природному еволюційному руху, але зле робить той, хто стримує, примушує, йде проти течії» [6, с. 143].

Виходячи із цього правила, педагог у процесі виховання повинен спиратися на діяльність самого вихованця, на його власні зусилля. Це не означає, що виховання допускає спонтанність, неконтрольованість, навпаки, виховання будується на «прозорих» вимогах, посильних для дитини. Г. Еррайнс у «Трактаті з антропології й педагогіки» зауважував, що «виховання не повинно мати якісь часткові чи оманливі цілі, а має прагнути до цілісної, справжньої, наміченої Вищим Майстром, мети – здійснення свого особливого призначення кожним зі створінь, долі, яку людина не попирає святотатствено, а поважатиме, якій слідуватиме» [6, с. 12].

У праці «Виховання жінки. Педагогічний трактат» (1896 р.) іспанські педагоги, учителі Барселонських державних шкіл П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Віньяс-Кусі (Jaime

Viñas y Cusi) визначали, що «виховання – це повне й гармонійне розвинення людських здібностей, а також «удосконалення» цих здібностей» [8, с. 10].

У цьому педагогічному трактаті акцентовано увагу на тому, що одним із головних суб'єктів виховання людини є суспільство, адже саме від суспільного впливу людина засвоює ідеї, почуття, прагнення, вірування, звичаї; «<...> ми привласнюємо їх, не замислюючись над цим; а вони впливають також непрямо, спочатку на наших учителів, які вже, відповідно, до них виховують нас» [8, с. 15].

П. Паскуаль де Санхуан і Х. Віньяс-Кусі підкресливали, що в процесі виховання важливо розуміти, що підготовки хлопчиків і дівчаток націлено на їхню відмінну місію в суспільстві. Так, для хлопчиків бажано надавати перевагу тим завданням і вправам, які спрямовують на подолання труднощів, на жадання перемагати. Виховання дівчаток має на меті виконання «майбутньої місії миру та любові», тому і вправи мають бути для них іншими, сповненими «м'яких і спокійних рухів» [8, с. 22].

В «Елементарному педагогічному трактаті» (1901 р.) видатного іспанського педагога-богослова, викладача Центральної нормальної учительської школи Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) стверджувалося, що «людська душа – проста, духовна й безсмертна субстанція; вона є первинною засадою життя» [3, с. 17].

Далі в роботі пояснювалося, що всі сили й потенції людини походять із душі, саме тому, ведучи мову про здібності людини, маємо на увазі здібності людської душі. Предметом виховання є розвинення можливостей або здібностей людської душі. Метою виховання є вдосконалення людини, підготовки її до життя, озброєння її засобами виконання своєї долі на землі та досягнення майбутнього щастя [3, с. 18-19].

На тверде переконання Р. Бланко Санчеса, виховання відіграє значущу роль у формуванні добродійностей і вищих душевних якостей, воно укріплює слабкі здібності. «Талант так само, як і характер, залежить головним чином від виховання. Виховання здатне змінювати земний лик. У найвищому ступені виховання – це праця суспільного відродження. У вихованні – велична таїна покращення людської природи. Виховання – це справжнє перетворення. Виховання дитини – це велика життєва справа, адже людина пройде свій шлях без помітних відхилень до старості, коли буде настановлена від перших років», – проголошував іспанський педагог [3, с. 22].

Мистецтво виховання ґрунтується на кількох принципах-аксіомах, зокрема таких: «1) людина завжди піддається вихованню; 2) для виховання людини необхідно пізнавати її; 3) є здібності, небагато, які розвиваються спонтанно, і є інші, їх більше, які виявляються з вихованням; 4) відповідна практика – це загальний і необхідний спосіб

виховання; 5) виховання має бути комплексним, гармонійним і прогресивним <...>; 6) людина має бути вихованою спільномірно з її метою; 7) найкращий метод виховання полягає в тому, щоб сприяти роботі природи, спрямовуючи кожну здібність до її виповнення; 8) виховання вимагає авторитету від учителя, діяльності від вихованця та методу, або організації, від практики» [3, с. 22-23].

Р. Бланко Санчес у подальших главах своєї фундаментальної науково-педагогічної праці окреслював і такі правила – закони виховання, як-от: у вихованні здібностей душі необхідно брати до уваги, в якому порядку вони проявляються, а також відхилення, які в них спостерігаються; виховувати людину необхідно відповідно до її природи, як істоту розумну й вільну; виховні вправи можна звести до таких типів: чуттєве сприйняття світу, оволодіння істиною, споглядання краси і практика добра; щоби успішно просуватися у вихованні, необхідно вивчати не лише загальні умови розвитку дитини, а й індивідуальні особливості її [3, с. 22-23].

Висновки. В іспанських педагогічних трактатах межі XIX-XX ст. правилам-законам виховання людської душі відводилося чільне місце. Душевні здібності – відчуття, розум і воля – це три найважливіших джерела людської індивідуальності. Саме на їх розвинення й удосконалення має бути спрямоване виховання, яке, на відміну від фізичного виховання, спрямованого на тілесний розвиток, називалося іспанськими педагогами духовним. В іспанських педагогічних трактатах 1890-1900-х рр. викристалізувалася провідна

ідея християнського служіння: завдяки цілеспрямованому вихованню душа людини не тільки здійснить свій життєвий земний шлях, а й у прагненні до досконалості перетворить і лик людського суспільства, а також у щоденній боротьбі здобуде «вічну, безсмертну славу», тобто досягне «останньої мети» – зустрічі з Богом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Alcántara García P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1891. 440 p.
2. Alcántara García P. Tratado de Pedagogia. Madrid : Saturnino Calleja, 1896. 440 p.
3. Blanco y Sanchez R. Tratado elemental de Pedagogia. Madrid : Imprenta Moderna, 1901. 333 p.
4. Crespi P. Nociones elementales de Pedagogia o principios de educacion y metodos de enseñanza segun el programa de esta asignatura en la Escuela Normal de Maestros de Baleares. Palma : Establecimiento tipografico de Juan Colomar y Salas, 1891. 206 p.
5. Fernandez-Jimenez J. Disertaciones de Pedagogia para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza. Cordoba : Imp. La Region Andaluza, 1898. 292 p.
6. Herrainz G. Tratado de Antropologia y Pedagogia. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1896. 565 p.
7. Martinez Palao P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Murcia : Libreria de D. Clotilde Santamaria, 1893. 300 p.
8. Pascual de Sanjuan P., Viñas y Cusi J. La educacion de la mujer. Tratado de Pedagogia para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al Magisterio. Barcelona : Libreria de Antonio J. Bastinos, 1896. 377 p.

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НИКИФОРА ЯКОВИЧА ГРИГОРІЙВА (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

SOURCE BASE OF PEDAGOGICAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY RESEARCH NIKIFOR YAKOVICH GRIGORIYA (END OF XIX – FIRST HALF OF XX CENTURY)

У статті висвітлено джерельну базу ученого, громадського та політичного діяча, члена Української Центральної Ради, генерального суддю та міністра судових справ Української Народної Республіки – Никифора Яковича Григоріява (1883-1953 роки). Описані історико-педагогічні джерела й архівні матеріали. Проаналізовано матеріали фонду про еміграційне життя педагога, а саме в Чеській Соціалістичній Республіці та Сполучених Штатах Америки. Висвітлено загальний стан освіти даного періоду. Розглянуто документи, які у працях дослідників висвітлюються у вигляді доповідей та виступів педагога в університетах. Здійснено детальний аналіз рукопису праць педагога. Описано фонди, які вміщують статті про міжнародні відносини в міжвоєнний період. Подана характеристика доповідей і виступів педагога. Здійснено аналіз лекцій на політичні й українознавчі теми, праць із соціології та політології. Охарактеризовано «Автобіографічний нарис» Н. Григоріява, який розкриває біографічні відомості педагога. Проаналізовано кореспонденцію вченого під час еміграції, а саме листування з українськими організаціями, редакціями, навчальними закладами. Висвітлено хронологію основних етапів просвітницької діяльності педагога за матеріалами справ. Розглянуто авторські статті педагога, які друкувалися в періодичних виданнях. Проаналізовано часописи «Вільна спілка», «Нова Україна», «Громадський вісник», «Українська кореспонденція», «Трудова Україна». Висвітлено діяльність Українського громадського комітету у Празі. Проаналізовані листи Н. Григоріява до видатних громадських діячів, українських учених, які присвячені проблемам української еміграції. Охарактеризовано виступи педагога в інститутах і гімназіях. Проаналізований сімейний альбом педагога з фотоматеріалами. Опрацьований фонд сина педагога – Мирослава Никифоровича Григоріява.

Ключові слова: Никифір Якович Григорійв, педагогічна та науково-просвітницька діяльність, джерельна база дослідження, історико-педагогічне дослідження, педагогічне джерелознавство.

lev Grigoriyiv (1883–1953). The materials of the foundation on the emigrant life of the teacher, namely in the Czech Socialist Republic and the United States of America, are analyzed. Familiarize with the documents, which in the writings of researchers are covered in the form of reports and speeches of the teacher. N. Grigoriyev's correspondence during emigration was analyzed, namely: correspondence with Ukrainian organizations, editorial offices, educational institutions. The current state of development of the Ukrainian state is marked by the great interest of society to its past – history, science, culture. The desire and scientists for the knowledge of education, pedagogical science and its history have grown, which is why historical and pedagogical knowledge is being accumulated, and they are returning from oblivion the names of national educators, teachers, and cultural figures who laid the foundations of Ukrainian statehood in their activity. In the current conditions of encroachment on the Ukrainian territory, Ukrainian statehood, distortion of approaches to the disclosure of history, the ability to create and develop their own state, it becomes relevant to study the views and ideas of educators of the past who directed their activities to the national identification of the Ukrainian people, the establishment of identity. The basic approaches to the interpretation of the teacher's historical-research activity in the context of political life of Ukraine are revealed. The basic periods of active social and scientific activity through the prism of the views of personality researchers N. Grigoriyev are characterized. The main interpretations of works by the authorship of the teacher in the context of the development of social movement of the first half of the twentieth century are analyzed. Documentary and nonfiction material of domestic researchers is generalized. One of the important elements in the structure of historical and pedagogical research is the formation of its source base. In order to solve these tasks, the researcher must use both known and new sources. The problem of selection, authentication, and accuracy of historical sources, methods of processing and analysis of information contained in them, develops source science – a special field of historical knowledge, the science of historical sources, theory and practice of their use in research.

Key words: Nikifir Yakovlevich Grigoriev, pedagogical and scientific-educational activity, source base of research, historical and pedagogical research, pedagogical source studies.

УДК 37(477) 18/19 (092)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-3>

Коляда Н.М.,

докт. пед. наук, професор,
проректор з інноваційних досліджень
та європейської інтеграції
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

Моргай Л.А.,

аспірант,
викладач кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

The article covers the source base of a scientist, public and political figure, a member of the Ukrainian Central Rada, a General Judge and the Minister of Judicial Affairs of the UNR, Nikifor Yakov-

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний стан розвитку України позначений великим інтересом суспільства до своєї минувшини – історії, науки, культури. Зросли прагнення і науковців до пізнання освіти, педагогічної науки, її історії, завдяки чому накопичуються історико-педагогічні

знання, повертаються із забуття імена вітчизняних просвітників, педагогів, культурних діячів, які своєю діяльністю закладали підвалини української державності. У нинішніх умовах зазіхань на українську територію, українську державність, спотворення підходів до розкриття історії, здатності

творити і розвивати власну державу актуальним стає вивчення поглядів та ідей педагогів-просвітників минулого, які свою діяльність спрямовували на національну ідентифікацію українського народу, утвердження самобутності українців як нації.

Одним із важливих елементів у структурі історико-педагогічного дослідження є формування його джерельної бази. Для вирішення поставлених завдань дослідник має використовувати як уже відомі, так і нові джерела. Проблеми відбору, встановлення достовірності, а також точності історичних джерел, методи обробки й аналізу відомостей, уміщених у них, розробляє джерелознавство – спеціальна галузь історичного знання, наука про історичні джерела, теорію і практику їх використання в дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як показав аналіз джерел, тривалий час інформація про педагога була недоступною. Але із здобуттям незалежності України ім'я й ідеї педагога стали об'єктом уваги наукової спільноти. Наукове осмислення педагогічної спадщини Никифора Яковича Григорієва представлено в наукових дослідженнях О. Сухомлинської [27], О. Сухобокової [21-26], Л. Пироженко [16-18], Т. Бев [1-5], Т. Бондаренко [6], Я. Калакури [12], Я. Звенигори [11] та ін.

Мета статті – проаналізувати джерельну базу дослідження педагогічної та науково-просвітницької діяльності Никифора Яковича Григорієва (кінець XIX – перша половина XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Для аналізу джерельної бази наукової проблеми доцільні вивчення й об'єктивна оцінка маловідомих і невідомих архівних матеріалів або тих, інтерпретація яких була заідеологізована чи взагалі викреслена з культурного контексту. Це дасть можливість по-іншому сприймати події та явища, діяльність видатних педагогів, творчий доробок яких відіграє важливу роль в історії української держави. За твердженням О. Сухомлинської, «<...> завдання історико-педагогічної науки – дати адекватну оцінку джерелам різного походження, які становлять дискурсивну тканину часу» [16].

Наше дослідження опирається на значну кількість історико-педагогічних джерел, документи й архівні матеріали, деякі з яких уведено до наукового пошуку вперше.

Дослідження педагогічної та науково-просвітницької діяльності Н. Григорієва базується на комплексному аналізі архівних джерел даного періоду. У процесі дослідження опрацьовано та проаналізовано документи і матеріали з фондів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві (далі – ЦДАВО України), Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського.

На особливу увагу заслуговують матеріали фонду 3562 «Григорієв Ничипір (Никифір) Яко-

вич – (09.02.1883-05.08.1953) громадський та політичний діяч, член Української Центральної Ради, Генеральний суддя та міністр судових справ УНР (1919-1941 рр.)». Фонд вміщує два описи та сто двадцять сім справ (дві справи без нумерації), кожна справа є окремим документом, що відображає всі життєві віхи та напрацювання Н. Григорієва протягом 1919-1941 рр.

Матеріали фонду містять інформацію про еміграційне життя педагога, а саме в Чеській Соціалістичній Республіці (далі – ЧСР) та Сполучених Штатах Америки (далі – США). Фонд містить також рукописи педагога, опубліковані пізніше в окремих працях. Справи вміщують праці, які донині не були опубліковані. Вагомими є рукописи – уривки лекцій Н. Григорієва про педагогічну діяльність та загальний стан тодішньої освіти (оп. 1, спр. 3, 4, 4-а, 5; оп. 2, спр. 5, 6, 7, 8, 9, 10). Фонд містить статті про міжнародні відносини в міжвоєнний період (оп. 1, спр. 14, 15, 16, 17, 18), курси лекцій на політичні й українознавчі теми (оп. 1, спр. 31, оп. 2, спр. 4), науково-політичні праці із соціології та політології (оп. 1, спр. 5, 6, 7, 8, 9, 13, 21, 34, 36, 38, 39).

У фонді також містяться справи у вигляді доповідей і виступів Н. Григорієва на публічних зібраннях (оп. 1, спр. 2, оп. 2, спр. 1).

Документи цього ж фонду подають важливу інформацію про педагога; працю «Автобіографічний нарис» (оп. 1, спр. 65), у якій Н. Григорієв висвітлює власну біографію, становлення його як педагога, громадського діяча та революціонера. Справа містить триста тридцять сім аркушів. Цінним надбанням є нотатки для статей, які містять заготовки для пізніше виданих праць педагога (оп. 1, спр. 57, 58, 58-а, 59, 60, 61), записники та щоденник, які відображають робочі моменти Н. Григорієва за кордоном (оп. 1, спр. 62, 63, 64-а, 64-б). Зокрема, у праці «Спогади «Руїнника». Як ми руйнували тюрму народів, а як будувати свою хату» (оп. 1, спр. 50) докладно описано революційні події 1917-1921 рр. та 20 років після революції.

Простежити хронологічно основні етапи просвітницької діяльності педагога можна за матеріалами спр. 68 (оп. 1) про службову діяльність і уповноваження, починаючи з 1919 р. по 1934 р. Досить цікавим іконографічним джерелом є сімейні фотоальбоми Н. Григорієва (оп. 1, спр. 66, 67).

Значну кількість інформації фонду становить кореспонденція Н. Григорієва під час еміграції, а саме листування з українськими організаціями, редакціями, навчальними закладами та державним установами ЧСР і США (оп. 1, спр. 69, 70, 71, 72, 73, 75-а, 75-б, 76).

Окрему групу архівних матеріалів становлять листи Н. Григорієва до видатних громадських діячів, українських учених, присвячені проблемам української еміграції, зокрема листування з М. Шаповалом, О. Шаповалом, Є. Чекаленком,

В. Винниченком, В. Авраменком, В. Приходьком, А. Мазепою, А. Левицьким та іншими українськими діячами (оп. 1, спр. 78-100).

Частково відображають перебування Никифора Григорієва у США та Канаді листи до дружини Ганни Григоріївни (оп. 1, спр. 107, 108, 109, 110, 111).

Цінна інформація про різні аспекти діяльності Н. Григорієва в еміграції зберігається у фонді 3865 «Редакція часопису «Нова Україна» у Празі 1922-1930 рр.». Про становище студентів-емігрантів ми дізнаємося з документа «Листування з Українським Союзом студентів-емігрантів, гуртком українських поступовців, про надсилку часописів та журналів для бібліотеки» (спр. 7).

У справі зібрані статті, написані педагогом у Чехії, зокрема «Список платників «Нова Україна» 1926-1928 рр.» (спр. 21). Про діяльність Музею-архіву інформацію подає справа 27 про листування Н. Григорієва з українськими студентами. Опис педагогом революційних подій, політичної безграмотності та політичної невихованості народу містить справа 34.

Фонд 4013 «Редакція часопису «Громадський вісник» – органу Українського громадського комітету у Празі 1921 р.» висвітлює діяльність Українського громадського комітету (спр. 1). Стан української еміграції в Польщі та Чехословаччині описано у спр. 2, про українське студентство ми дізнаємося зі спр. 3, про допомогу біженцям з України подано інформацію у спр. 4, описано обставини, які спричинили масову еміграцію в Європі.

Фонд 4010 «Редакція часопису «Українська кореспонденція у Празі 1930-1931 рр.» містить справи (спр. 3, 8, 9, 10, 11, 12), які описують діяльність українських студентів у Празі та їхнє дозвілля.

Опрацьований нами фонд 3875 «Видавництво «Вільна Спілка Подебради – Прага (1925-1938 рр.)» містить справи, які безпосередньо стосуються видавництва, а саме: про фінансовий стан видавництва (спр. 1), стан майна друкарні (спр. 4А), список членів друкарні (спр. 9). Багато інформації можна дізнатися зі справ 23, 43, 49, де описано листування Н. Григорієва з різними організаціями, зокрема українськими інститутами, гімназіями та мігрантами.

Матеріали названих фондів розкривають цілісний образ Н. Григорієва як педагога, історика та людини, яка обіймала посади за кордоном. Багато цікавої інформації про Н. Григорієва як батька, сім'янина зберігає фонд сина М. Григорієва. Фонд 3821 «Григорієв Мирослав Никифорович (26 квітня 1911 р. – 7 червня 2000 р.) – художник, графіт, журналіст» (спр. 7, 8) зберігає фотокартки та щоденник М. Григорієва.

Отже, у фондах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві зберігаються документи, які містять інформацію про педагогічну діяльність Н. Григорієва в Україні та за кордоном.

В Інституті рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського зберігаються праці педагога, які виходили друком у часописах та збірниках в еміграції, серед них: «Вільна спілка» (1921 р.), «Нова Україна» (1922 р.), «Громадський вісник» (1930 р.), «Українська кореспонденція» (1931 р.), «Трудова Україна» (1933 р.). Н. Григорієв відіграв важливу роль у функціонуванні та виданні цих часописів.

Вагомими для вивчення діяльності Н. Григорієва є авторські статті в періодичних виданнях «Світло» (1911-1912 рр.), «Маяк» (1913 р.), «Рада» (1917 р.), у яких педагог друкувався під 20-ма псевдонімами (Гр. Наш, Н.Г., Педагог, Просвітник, Подолянин, Не Політик та ін.).

В Інституті рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського зберігаються матеріали, які дають можливість віднайти повні відомості про педагогічну та просвітницьку діяльність Н. Григорієва.

Висновки. Аналіз документально-фактологічних матеріалів архівних установ дозволив установити біографічні відомості про життя та діяльність Н. Григорієва, дослідити напрями педагогічно-просвітницької діяльності вченого (освітня, видавнича, культурна), з'ясувати педагогічні погляди, зміст педагогічно-просвітницької праці педагога.

Отже, актуальність і значущість особистості Н. Григорієва, його спадщини протягом тривалого часу (кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст.) незаперечна. Саме архівні документи дали нам можливість дослідити педагогічну та науково-просвітницьку діяльність педагога в Україні та за її межами.

Перспективи подальших розвідок напряму – дослідження творчої спадщини дружини Никифора Григорієва – Ганни Григоріївни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бевз Т. Між романтизмом і реалізмом (сторінки історії УПСР). Київ : ІПіЕНД, 1999. 272 с.
2. Бевз Т. Н.Я. Григорієв – політик і вчений : монографія. Київ : ІММБ, 2002. 285 с.
3. Бевз Т. Українська державність: ідеологія, політика, практика (система народоправства у теоретичних концепціях Н. Григорієва). Київ : ІПіЕНД, 2004. 248 с.
4. Бевз Т. Українська еміграція у контексті політики коренізації. URL: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_29/bevz_ukrainska.pdf.
5. Бевз Т. Історія в особах. Політик і вчений (до 120-річчя від дня народження Н.Я. Григорієва). URL: <http://library.ua/m/articles/view/ІСТОРІЯ-В-ОСОБАХ-ПОЛІТИК-І-ВЧЕНИЙ-ДО-120-РІЧЧЯ-ВІД-ДНЯ-НАРОДЖЕННЯ-Н-Я-ГРИГОРІЄВА&likeMode=like&url=http://library.ua/m/articles/view/ІСТОРІЯ-В-ОСОБАХ-ПОЛІТИК-І-ВЧЕНИЙ-ДО-120-РІЧЧЯ-ВІД-ДНЯ-НАРОДЖЕННЯ-Н-Я-ГРИГОРІЄВА>.
6. Бондаренко Т. Невтомний народник Ничипір Якович Григорієв. URL: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.

7. Бояк Т. Документальна спадщина української еміграції в Європі: Празький архів (1945–2010). URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21STR=0007236.
8. Верстюк В., Осташко Т. Діячі Української Центральної Ради : біографічний довідник. Київ, 1998. С. 84-85.
9. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
10. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції : монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 260 с.
11. Звенигора Я. Міністр освіти УНР мав псевдонім ... «Наш». URL: <http://cossackland.org.ua/2016/09/01/ministr-osvity-unr-mav-psevdonim-nash/>.
12. Калакура Я. Українська історіографія : курс лекцій. Київ : Генеза, 2012. 512 с.
13. Кудлай О. Рада Народних Міністрів Української Народної Республіки (доби Центральної Ради) : персональний склад. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EJRN&P21DBN=EJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21COLORTERMS=0&S21P03=IDP=&S21STR=revol_2012_7_242.
14. Наріжний С. Українська еміграція. Прага : КНИТІСК, 1942. 609 с.
15. Некролог на Н. Григорієва. *Свобода* : газета. Ч. 167. Джерзі Ситі і Нью-Йорк, 1953.
16. Пироженко Л. Григорієв Ничипір Якович. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/1216>.
17. Пироженко Л. Н.Я. Григорієв – автор навчальних книг з історії України. *Історія в школі*. 2000. № 2. С. 2-6.
18. Пироженко Л. Педагогічний портрет у номері : Ничипір Григорієв. *Директор школи. Україна*. 2005. № 1-2. С. 92-96.
19. Просвітницький рух на Поділлі : бібліографічний покажчик. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Наукова бібліотека / упоряд. : В. Прокопчук, О. Комарницький, Т. Опря ; відп. ред. В. Прокопчук. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2012. 109 с.
20. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. Київ : Либідь, 1997. С. 155–156.
21. Сухобокова О. Крізь епоху війн і революцій: Н.Я. Григорієв видатний діяч українського національного руху. URL: <http://petlura.poltava.ua/2012/01/02/kriz-epohu-vijn-i-revoljutsij-n-ya-hryhorijiv-vydatnyj-diyach-ukrajinskoho-natsionalnoho-ruhu>.
22. Сухобокова О. Політичне самовизначення української нації за доби Центральної Ради: бачення Н. Григорієва. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Chl_2013_8_12.
23. Сухобокова О. Український робітничий університет у Празі (1927-1931 рр.). URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/12582/19-Sukhobokova.pdf?sequence=1>.
24. Сухобокова О. Часопис «Нова Україна» у Празі (1922-1928 рр.): до 90-ї річниці від заснування. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/85846>.
25. Сухобокова О. Автономістська концепція національно-державного будівництва Никифора Григорієва (1917 – початок 1918 р.). URL: <http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/21228/1/125-133.pdf>.
26. Сухобокова О. Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Н.Я. Григорієва (1883-1953 рр.). Рукопис.
27. Українська педагогіка в персоналіях : у 2-х кн. Кн. 2 : навчальний посібник / за ред. О. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. С. 252-256.

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ СЬОГОДЕННЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

CONTINUATION OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION AS OF TODAY: MILESTONES AND OUTLOOK

У статті розглянуто сутність наступності дошкільної та початкової освіти: у дошкільних закладах освіти наступність виявляється насамперед у підготовці дитини до школи, а в закладах початкової освіти – у використанні та покращенні вже набутих раніше знань і навичок. Встановлено, що заклади дошкільної та початкової освіти мають різні назви, методики виховання і навчання, критерії готовності дошкільника до навчання в початковій школі, час початку систематичного початкового навчання, термін навчання в початкових школах. Але водночас наявні спільні риси, які проявляються у взаєминах «учитель – учень», видах оцінювання навчальних успіхів і поведінки дітей, у відсутності до 3-го класу вчителів-предметників, у «напівдомашньому» оформленні класу, тісному зв'язку з рідною домівкою тощо. В Україні забезпечення наступності відбувається через цикли навчання – адаптаційно-ігровий і основний, надану першокласникам можливість приносити до школи іграшки, писати олівцем, поділ класу на зони, скасування червоної ручки вчителя та домашніх завдань у 1-му класі, зниження оцінок за виправлення, оцінювання каліграфії, зміну функції оцінки із предмета обговорень і рейтингів на фіксування якості знань учня. Охарактеризовано напрями забезпечення наступності – інформаційно-просвітницький і практичний. Інформаційно-просвітницький передбачає, з одного боку, обмін досвідом між вихователями та вчителями початкової школи щодо використання різноманітних форм організації діяльності дітей, ігрових прийомів і методів, систем роботи з розвитку мовлення, поетапної соціалізації дитини, формування її пізнавальних процесів, з іншого – роботу з батьками дітей (анкетування щодо питань індивідуального розвитку дитини, рівня досягнення нею дошкільної зрілості, Дні відкритих дверей у школах, зустрічі батьків із майбутніми учителями, спільні батьківські збори з педагогами закладу дошкільної освіти і вчителями школи, «педагогічні вітальні» у школі з питань створення у закладі психологічно комфортної обстановки для сприйняття дитиною нової соціальної ролі школяра, освітньо-ігрові тренінги та практикуми для батьків дітей переддошкільного віку). Практичний напрям має на меті встановлення зв'язку та творчої співпраці між закладом дошкільної освіти і початковою школою на рівні заходів із дітьми: проведення ознайомлювальних екскурсій до школи, відвідування шкільного музею, бібліотеки, проведення спільних свят тощо.

Ключові слова: наступність, заклади дошкільної освіти (ЗДО), початкова школа, дитина, співпраця, організація освітнього процесу.

The article expresses the sense of the continuation of pre-school and elementary school education: in pre-school educational institutions the continuation is reflecting, first of all, in child's school readiness and in elementary school – in implementation and improvement of knowledge and skills learned. It has been found that pre-school institutions and elementary schools have various names, methodology of teaching and education, criteria of child's school readiness, time of commencing systematic pre-school education, term of education in pre-school institutions. Herewith, they have some common features reflecting in the teacher-pupil relations, types of evaluating academic progress and behavior of children, lack of subject teachers in 3rd class, domestic class interior, close relations with own home and etc. In Ukraine the assurance of continuation is to be made through educational cycle – adaptation, in-game and basic, giving possibility to the first-year pupils to bring toys to school, writing with pencil, division of class into zones, cancellation of red pen use and homework in first class, reduction of scores for corrections, calligraphy evaluation, change of score from disputable matter and rating to knowledge quality of pupils. The article characterizes the direction of ensuring continuation – information and awareness-raising and practical. Information and awareness-raising direction provides for, on one side, sharing experience between educators and teachers of pre-school institutions with regard to the use of various forms of child activities, in-game methods and ways, systems of speaking development, stage-by-stage child socialization, formation of cognitive processes, and on the other side – dealing with parents (survey on the matters of personal growth, level of school readiness, Doors Open Days, teacher-parent meetings, joint teacher-parent meetings, pedagogical meetings on the matters of forming psychological friendliness of the environment for perception by a child of new pupil social role, educational and in-game trainings and practices for parents of infants). Practical direction provides for relation and creative cooperation between pre-school institution and elementary school at the level of activities involving children: arrangement for introductory school tours, visiting school museum, library, arrangement for common holidays, etc.

Key words: continuation, pre-school educational institutions, elementary school, of child, cooperation, arrangement for educational process.

УДК 373.2:373.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-4>

Лавренко С.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової
та професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді. Дошкільна освіта – це освітній простір, який належить феномену дитинства, найціннішому періоду життя, часу невичерпних потреб дитини в пізнанні, незадоволеність яких у ранньому дитинстві стає непоправною в подальшій освіті. Закласти основи

знань, розвивати розумово, морально, естетично та фізично з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей, позитивної самооцінки та відповідальності з метою успішного навчання на наступних ланках середньої школи є завданням початкової школи. Наступність між дошкільною та

початковою ланками освіти не повинна розумітися тільки як підготовка дітей до навчання, оскільки в дошкільному віці закладаються найважливіші риси майбутньої особистості. У зв'язку із цим необхідно прагнути до організації єдиного розвивального середовища – дошкільної та початкової освіти. Це актуалізує вивчення проблеми забезпечення наступності в роботі закладів дошкільної та початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Організацію роботи в закладі дошкільної освіти, що спрямована на загальну підготовку дитини до шкільного навчання, досліджували Л. Артемова, О. Богданова, А. Богуш, Л. Божович, З. Борисова, Л. Калмикова, А. Леушина, О. Проскура, О. Савченко, А. Симонович, О. Усова й ін. Освітній зміст у початковій школі розглядали О. Кононко, О. Проскура, О. Савченко та ін. Форми організації і методи навчання в дошкільних закладах і в початковій школі вивчали З. Борисова, В. Гурська, З. Істоміна, О. Киричук, Л. Парамонова, М. Поддяков, Т. Фадєєва, Ф. Шелухін та ін.

Питання наступності старшого дошкільного і молодшого шкільного віку були в центрі уваги таких вітчизняних психологів, як: Б. Ананьєв, П. Гальперін, В. Давидов, В. Кудрявцев, Г. Люблінська, С. Рубінштейн та ін. На важливості наступності в навчанні та вихованні дітей наголошували і видатні педагоги минулого – П. Блонський, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тіхєєва, К. Ушинський та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Натомість залишається відкритим для дослідження питання поєднання методів і форм забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення. Саме тому важливо дослідити та проаналізувати вітчизняний досвід і досвід європейських країн із даного питання для кращого його розуміння.

Мета статті – визначити зміст, методи і форми забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в Україні та європейських країнах, охарактеризувати напрями її забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Однією з обов'язкових умов здійснення неперервності процесу здобуття освіти є наступність між дошкільною та початковою освітою, яка має забезпечити узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання в дошкільній і початковій освіті, урахування вікових особливостей дітей. У дошкільних закладах освіти наступність виявляється насамперед у підготовці дитини до школи, а в закладах початкової освіти – у використанні та покращенні вже набутих раніше знань і навичок [1-2; 4]. Це спричиняє необхідність створення умов, які сприяли б усебічному розвитку особистості учнів, формуванню вмінь навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх.

Розглянемо дані питання в контексті європейського досвіду.

З якого віку дитина повинна навчатися? У науковців існують два погляди на це питання – щодо раннього навчання дітей та пізнього.

Прихильники більш раннього початку навчання акцентують увагу на зміні вигляду, інтересів і потреб майбутніх першокласників, які значно випередили своїх однолітків минулих років за обсягом і рівнем інформації, що отримують, володінням електронними засобами зв'язку. Ці особливості привели до скорочення часу, що належав раніше безтурботному дитинству та початку навчання дітей більш раннього віку (від трьох років) [3].

Прихильники більш пізнього навчання мотивують свої переконання закріпленням за дитиною соціального статусу «дошкільника», скороченням в європейських країнах віку початку підготовки до школи на два роки порівняно із традиційним віком (6-7 років), більш серйозним навчальним навантаженням на 5-6-річних дітей, що є фактичним переключенням на дошкільну ланку прямих освітніх обов'язків початкової школи. Істотними втратами для розвитку дитини обертається обмеження або реальне скорочення часу, який традиційно належав грі. На жаль, усе частіше професіоналізм вихователів і вчителів початкових шкіл оцінюється не з погляду їхнього вміння грати з дітьми, а за вмінням проводити заняття, наближені до шкільних уроків.

У провідних країнах світу заклади дошкільної ланки мають різні назви – денні центри з догляду за дітьми, дошкільні класи, дитячі садки або школи нянь (Сполучені Штати Америки), підготовчі групи або класи (Німеччина, Австрія, Швейцарія), дошкільні групи (Фінляндія), дитяча школа (Італія), нульові класи при школах або підготовчі групи в дитячих садках (Польща), підготовчі класи та материнські школи (Франція, Чехія) [3].

Дошкільні заклади в різних країнах відрізняються різноманіттям видів, цільовою спрямованістю методик виховання і навчання, до яких входять і альтернативні системи виховання (за педагогічними концепціями Дьюї, Піаже, Монтессорі, Френе, Штайнера). Тривалий час педагоги і психологи вважали за критерій визначення рівня розвитку дітей 5-6-ти років і початку їх навчання природну здатність до навчання. Пізніше цей рівень «вимірювався» обсягом тих знань і уявлень, які дитина накопичила перед вступом до школи. Зараз основним критерієм є рівень розвитку пізнавальних інтересів до навколишньої дійсності та пізнавальних здібностей.

Розглянемо вибір критеріїв готовності дошкільника до навчання в початковій школі за кордоном. У даний час програми підготовчих груп у більшості країн орієнтовані на розвиток у дітей уявлень і навичок самопізнання навколишнього матеріального світу та соціальної поведінки в цьому

середовищі. По-різному вибираються пріоритети під час визначення показника готовності до школи. У центрі уваги може бути вивчення рідної мови і розвиток мовних навичок (Австрія) або розвиток інтелекту, спостережливості, швидкості запам'ятовування, точності вираження думки, творчої уяви (Болгарія) [3]. У низці скандинавських країн здатність дітей до навчання у школі розглядається як результат самого навчання, незалежно від проявленого ними загального рівня розвитку до часу вступу в 1-й клас. Фінляндія перебуває серед країн-лідерів з успішності (якості підготовки) учнів, виявлених під час міжнародних досліджень. У країні не визнається диференційований підхід до дітей щодо визначення їхніх здібностей під час зарахування до школи, а також розподіл на «слабких» і «сильних». Приймаються всі, включаючи дітей із порушеннями в розвитку, і домагаються «рівності результатів». У Швеції диференціація дітей за показником здібностей або успішності законодавчо заборонена. У Німеччині, навпаки, строго диференційований підхід і відбір за здібностями має відкрито селективний характер.

Що стосується формальних ознак, то систематичне початкове навчання, наприклад, у західних країнах більшість дітей розпочинає в 6 років: у Великій Британії – у 5 років, у Фінляндії – у 7 років, у Німеччині й Австрії – у 5 або 6 років залежно від рівня готовності, у Франції – у 4-5 років. Термін навчання в початкових школах також різний: 4 роки або 6 років (Німеччина, Австрія, Швейцарія), 5 років (Франція), 6 років (Велика Британія, Італія, Японія, Сполучені Штати Америки) [3].

Наступність між дошкільною та початковою ланками в європейських країнах проявляється як у змісті освіти, так і «організаційно»: у взаєминах «учитель – учень», видах оцінювання навчальних успіхів і поведінки дітей, у відсутності до 3-го класу вчителів-предметників, у «напівдомашньому» оформленні класу, тісному зв'язку з рідною домівкою тощо.

В Україні за останні часи відбулися якісні зміни в організації наступності в освіті. Так, освітній процес у початковій школі, відповідно до положень нового Державного стандарту початкової освіти, організують, урахувавши вікові особливості фізичного, психологічного і розумового розвитку дітей 6-10-ти років, за циклами – адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи). Така циклічність сприятиме комфортному переходу дитини від провідного виду діяльності дошкільного віку – гри – до провідного виду діяльності молодшого шкільного віку – навчання. Цій же меті підпорядковані і такі нововведення Нової української школи (далі – НУШ), як надана першокласникам можливість приносити до школи іграшки, писати олівцем, поділ класу на зони, скасування червоної ручки вчителя, домашніх завдань у 1-му класі, зниження оцінок за виправлення, оцінювання калігра-

фії, зміна функції оцінки із предмета обговорень і рейтингів на фіксування якості знань учнів.

Забезпечення наступності закладів дошкільної та початкової освіти передбачає єдину, взаємозалежну й узгоджену мету, зміст, форми і методи організації освітнього процесу (що відбивається в угоді про співпрацю): 1) учителі початкових класів мають бути добре обізнаними з освітніми програмами, методами і прийомами розвитку, навчання, виховання дітей старшого дошкільного віку, що застосовуються в закладах дошкільної освіти; 2) вихователі старших груп мають бути ознайомлені з освітніми програмами і технологіями навчання початкової школи [1; 4]. Це необхідно, щоб уникнути ситуацій форсування або, навпаки, штучного уповільнення природного темпу розвитку дітей.

Функціональне забезпечення наступності передбачає організацію співпраці між закладом дошкільної освіти і школою за інформаційно-просвітницьким і практичним напрямками. Розглянемо їх.

Інформаційно-просвітницький аспект передбачає обмін досвідом між вихователями та вчителями початкової школи щодо використання різноманітних форм організації діяльності дітей, ігрових прийомів і методів, систем роботи з розвитку мовлення, поетапної соціалізації дитини, формування її пізнавальних процесів – взаємне почергове відвідування вихователями і вчителями відкритих занять у підготовчих групах і уроків із позакласними заходами в перших класах школи з метою спостереження за розвитком дітей, проведення діагностики щодо визначення готовності дитини до школи, тематичних виставок, розроблення методичних рекомендацій, підготовка і проведення спільних семінарів-практикумів, майстер-класів, конференцій, консультацій, педагогічних рад, засідань, круглих столів, організація спільних методичних об'єднань, творчих груп, проведення спільних педагогічних проєктів, психологічні та комунікативні тренінги для вихователів і вчителів [1-2].

У роботі з батьками доцільним є тестування батьків та їх анкетування щодо питань індивідуального розвитку дитини, рівня досягнення нею дошкільної зрілості, Дні відкритих дверей у школах, зустрічі батьків із майбутніми учителями, спільні батьківські збори з педагогами ЗДО і вчителями школи, «педагогічні вітальні» у школі з питань створення в закладі психологічно комфортної обстановки для сприйняття дитиною нової соціальної ролі школяра (за темами «Психологічна готовність дитини до школи», «Завдання дитячого садка і сім'ї в підготовці дитини до школи», «Адаптація учнів перших класів до навчання у школі» тощо), освітньо-ігрові тренінги та практикуми для батьків дітей переддошкільного віку, інтернет-консультації, вебінари або форуми для батьків, використання стендового матеріалу тощо [2; 4].

Практичний аспект співпраці між закладами передбачає встановлення зв'язку і творчої співпраці між ЗДО і початковою школою на рівні заходів із дітьми через проведення ознайомлювальних екскурсій до школи, відвідування шкільного музею, бібліотеки, знайомство і взаємодію дошкільнят з учителями й учнями початкової школи, зустрічі та бесіди з учнями початкової та середньої школи – колишніми вихованцями дитячого садка, участь у театралізованій діяльності, організацію спільних конкурсів, тематичних виставок дитячих робіт, вернісажів тощо, проведення спільних свят (День знань, посвята в першокласники, День відкритих дверей та випускний у ДНЗ тощо) і спортивних змагань дошкільнят і першокласників, спільну участь старших дошкільнят і школярів у проєктній діяльності, відвідування дошкільнятами адаптаційного курсу занять, організованих при школі (заняття із психологом, логопедом, музичним керівником та іншими фахівцями школи) тощо.

Висновки. Наступність між дошкільною та початковою освітою передбачає узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання між ЗДО (мета наступності – підготовка дитини до школи) та початковою школою (мета наступності – використання та покращення вже набутих раніше знань та навичок), урахування вікових особливостей дітей. Забезпечення наступності в роботі ЗДО та початкової школи є однією з умов усебічного гармонійного розвитку ініціативної, компетентної та самодостатньої особистості на перших

суміжних ланках системи безперервної освіти. Наступність доцільно організовувати через інформаційно-просвітницький та практичний напрями. ЗДО і школа мають провадити освітню діяльність спільно і системно – усім педагогічним колективом. Лише об'єднавши зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і початкової ланок шкільної освіти, а також отримавши підтримку батьківської громади, можна забезпечити психологічно виважений і успішний для дитини перехід із попереднього рівня освіти на наступний.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в нових формах співпраці ЗДО та початкової школи з батьками дітей, дослідженні східного та західного закордонного досвіду з даного питання тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кудрявцев В. Дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир. *Дошкольное воспитание*. 2001. № 6. С. 58-66.
2. Назаренко Г. Шестирічна дитина у школі : методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів; учителів початкових класів та батьків. Харків : ХОНМІБО, 2003. 32 с.
3. Опыт интеграции дошкольного и начального образования за рубежом : сборник научных трудов / кол. авт.: А. Савина и др. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. 326 с.
4. Рожок Т., Харматова В. Забезпечення наступності між дошкільним навчальним закладом та початковою школою. *Вихователь-методист*. 2012. № 8. С. 43-46.

ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ

ЦЕНТРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

TEACHER TRAINING CENTRES: THE OBJECTIVES AND CONTENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN GERMANY

Статья раскрывает основные задачи и содержание профессионального развития учителей в Центрах педагогического образования в Германии. Центры являются центральными междисциплинарными научными подразделениями университетов, несущими ответственность за качество профессиональной подготовки будущих учителей и оптимизацию педагогического образования в регионе. На основе анализа сайтов, отчетов, результатов мониторинга деятельности Центров, немецкой педагогической научной литературы определены приоритетные направления деятельности и выделены главные задачи Центров во всех фазах подготовки (теоретическая, практическая, повышения квалификации). В статье описаны основные задачи Центров педагогического образования. В рамках 1-й фазы подготовки Центры обеспечивают академическую поддержку студентов; координацию профессиональной подготовки будущих учителей на всех факультетах; оптимизацию практической составляющей; разработку и внедрение инновационных форм, методов и технологий в процесс обучения. В рамках 2-й фазы подготовки основная задача Центров заключается в согласовании содержания программ профессиональной подготовки будущих учителей между двумя фазами (академическая и референдарият). В рамках 3-й фазы подготовки Центры осуществляют проведение мероприятий для повышения квалификации учителей в регионе; разработку специальных программ подготовки менторов, коучеров, тьюторов; проведение научных исследований в области развития школьного и педагогического образования. В результате анализа научных материалов сделан вывод о том, что деятельность Центров педагогического образования способствует модернизации педагогического образования и реализации идеи профессионального развития учителей в течение всей жизни.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, профессиональная компетентность, Центр педагогического образования, фазы подготовки: теоретическая (академическая), практическая (референдарият), повышение квалификации.

Стаття розкриває основні завдання та зміст професійного розвитку учителів у Центрах педагогічної освіти в Німеччині. Центри є центральними міждисциплінарними науковими підрозділами університетів, що несуть відповідальність за якість професійної підготовки майбутніх учителів і оптимізацію педагогічної освіти в регіоні. На основі аналізу сайтів, звітів, результатів моніторингу діяльності Центрів, німецької педагогічної наукової літератури визначені пріоритетні напрями діяльності і виділені

головні завдання Центрів у всіх фазах підготовки (теоретична, практична, підвищення кваліфікації). У статті описані основні завдання Центрів педагогічної освіти. У рамках 1-ої фази підготовки Центри забезпечують академічну підтримку студентів; координацію професійної підготовки майбутніх учителів на всіх факультетах; оптимізацію практичної складової частини; розробку та впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів. У межах 2-ої фази підготовки основне завдання Центрів полягає в узгодженні змісту програм професійної підготовки майбутніх учителів між двома фазами (академічна і референдаріат). У межах 3-ої фази підготовки Центри здійснюють проведення заходів для підвищення кваліфікації вчителів у регіоні; розроблення спеціальних програм підготовки менторів, коучерів, тьюторів; проведення наукових досліджень у галузі розвитку шкільної та педагогічної освіти. У результаті аналізу наукових матеріалів ми дійшли висновку про те, що діяльність Центрів педагогічної освіти сприяє модернізації педагогічної освіти та реалізації ідеї професійного розвитку учителів упродовж життя.

Ключові слова: професійний розвиток учителів, професійна компетентність, Центр педагогічної освіти, фази підготовки: теоретична (академічна), практична (референдаріат), підвищення кваліфікації.

The article focuses on the main tasks and content of the professional development of teachers in the Teacher Training Centers in Germany. The centers are the central interdisciplinary scientific university departments that are responsible for the quality of teacher trainees' professional training and the optimization of teacher training in the region. Having analyzed the sites, reports, German pedagogical scientific literature, monitoring results of the Centres' activities, the author identifies the priority areas of their work and defines the main tasks in all the stages of training (theoretical, practical, in-service). The article describes the tasks of the Teacher Training Centers. Within the 1st stage of training, the Centers provide academic support for students; coordination of teacher trainees' professional training at all the faculties; optimization of the practical component; development and implementation of innovative forms, methods and technologies into the learning process. Within the second stage of training, the main task of the Centers is to coordinate the content of teacher trainees' curriculum between the two stages (academic and referendariat). Within the third stage of training, the Centers hold events for in-service teacher training in the region; develop special training programs for mentors, coaches, tutors; conduct research on the development of schools and teacher training. As a result of the analysis of scientific materials, it was concluded that the activity of the Teacher

УДК 378. 016 (430)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-5>

Пасечник Л.Л.,
преподаватель кафедры
немецкого языка
Нежинского государственного
университета имени Николая Гоголя

Training Centers contributes to the modernization of teacher training and the realization of the idea of teachers' professional development throughout life.

Key words: *teachers' professional development, professional competence, Teacher Training Center, training stages: theoretical (academic), practical (referendariat), in-service training.*

Постановка проблеми в общем виде.

В условиях создания общеевропейского пространства высшего образования возрастают требования к профессионализму современного учителя, переосмыслению его роли в подготовке конкурентоспособного молодого поколения к жизни в условиях глобальных политических, экономических, социальных изменений. Поиск инновационных подходов, создание условий для непрерывного развития профессиональной компетентности учителя являются первоочередными задачами модернизации педагогического образования.

В этой связи интересным представляется опыт Германии, страны, одной из первых подписавшей Болонское соглашение, являющейся одним из лидеров в реализации общеевропейских задач, в то же время обеспечивающей сохранение традиционных национальных особенностей в системе педагогического образования. Среди инновационных направлений развития педагогического образования в Германии следует выделить создание Центров педагогического образования, деятельность которых направлена на оптимизацию профессиональной подготовки, обеспечение непрерывности профессионального развития учителей в течение трех фаз: теоретической (академической), практической (референдарият) и повышения квалификации в течение трудовой деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросам профессионального развития учителей посвящены научные труды немецких ученых Й. Койффера (J. Keuffer), Х. Месснера (G. Messner), Р. Месснера (R. Messner), Х. Ортенбургера (G. Ortenburger), К. Ройссера (K. Reusser), А. Шенкнехта (A. Schönknecht), Е. Терхарта (E. Terhart) и др. Деятельность Центров педагогического образования освещается в работах З. Блемеке (S. Blömeke), А. Галлигуса (A. Halligus), Х. Меркенса (H. Merkens), Б. Вайанда (B. Weyand), Ф. Вальке (F. Walke) и др. Различные аспекты педагогического образования в Германии рассматриваются в трудах отечественных и российских ученых Н. Абашкиной, Н. Авшенюк, С. Бобракова, О. Гладковой, Т. Гордиенко, А. Дяченко, Л. Завальшиной, Е. Локшиной, Н. Махины, С. Синенко, С. Павлюк, О. Пришляк, Л. Пуховской, А. Турчины и др. В то же время содержание работы Центров педагогического образования по развитию профессионализма учителей не было предметом детального изучения.

Целью статьи являются описание основных задач и содержания профессионального развития учителей в Центрах педагогического образования

в Германии, выявление приоритетных направлений деятельности.

Изложение основного материала. Как отмечается на сайтах Центров педагогического образования, они являются центральными междисциплинарными научными подразделениями университетов, имеющими непосредственную связь с руководством университетов, но не представляющими интересы ни одной дисциплины. Факультеты несут ответственность за организацию обучения студентов, Центры предоставляют им научно-методическую поддержку по подготовке будущих учителей и проведению научных исследований в сфере развития педагогического образования.

Структура большинства Центров следующая: ученый совет, администрация, сотрудники. 90% Центров имеют свои офисы на территории университетов, подчинены проректору или вице-президенту по учебной работе или имеют собственный кабинет в ректорате. Руководство Центром осуществляется на коллегиальной основе. Важные решения принимаются на общем собрании ученого совета, в состав которого входят проректор по учебной работе, профессора факультетов и преподаватели специальных кафедр, внештатные сотрудники (преподаватели учебных семинаров, которые представляют 2-ю фазу подготовки; представитель муниципальных органов управления образованием федеративной земли, представитель Института повышения квалификации учителей, руководитель государственной экзаменационной комиссии) и несколько студентов. Заседания ученого совета проходят не реже двух раз в год. На заседаниях ученого совета выбирается научное руководство, состоящее из штатных и внештатных сотрудников, действующее в рамках своих полномочий в целях выполнения принятых на собрании решений и ежегодно отчитывающееся о результатах своей работы. Работой руководит один или несколько профессоров, которые избираются на определенное время. Из группы преподавателей университета научное руководство Центра назначает директора (менеджера), его заместителя и секретаря, которые представляют интересы Центра, несут ответственность за свою деятельность, осуществляют руководство сотрудниками Центра, уполномоченные принимать срочные текущие решения в рамках коллегиального научного руководства. В зависимости от объема выполняемой работы и финансирования Центры насчитывают от 4-х до 12-ти сотрудников [1, с. 27-37; 87].

Основные задачи Центров педагогического образования были определены специальной

комиссией Конференции министров по вопросам образования и культуры (Kultusministerkonferenz) в 2000 г., а именно: координация образования и подготовки; согласование программ профессиональной подготовки и педагогической практики студентов; обеспечение связи между общей и предметной дидактиками, теоретической и практической подготовкой по дисциплинам предмета преподавания; разработка, проведение и поддержка научных исследований в области развития школьного и педагогического образования; оказание помощи в разработке академических правил; планирование, организация и координация приема студентов на педагогические специальности; анализ качества профессиональной подготовки будущих учителей; предоставление консультаций при формировании кадрового состава университета; предоставление академической поддержки студентам педагогических специальностей; разработка и внедрение дистанционных форм подготовки будущих учителей [5, с. 16].

Как отмечалось ранее, первые Центры были созданы с целью оптимизации академической подготовки учителей в университетах. В то же время новые изменения и требования времени, а именно принятие Болонской декларации и необходимость структурных и содержательных преобразований в системе высшего образования, сформировали ряд новых задач Центров. Анализ деятельности Центров позволил установить, что спектр работы их чрезвычайно разнообразен и гибок.

В рамках 1-й фазы подготовки Центры обеспечивают: академическую поддержку студентов; консультативную помощь преподавателям; проведение курсов, практикумов (E-Learning) для преподавателей университета; проведение тренингов, практикумов опытными учителями школ; проведение спецсеминаров ведущими специалистами университета; организацию демонстрационных уроков; работу учебных мастерских и исследовательских лабораторий; общение в профессиональных сетях; руководство школьной практикой; ведение портфолио компетенций.

Центры тесно сотрудничают с различными факультетами, кафедрами предметных дидактик и психолого-педагогических дисциплин, координируя разработку новых академических правил и модуляризированных учебных программ для академической подготовки учителей с целью интеграции теоретических дисциплин по предмету преподавания, профессионально-дидактической и психолого-педагогической подготовки (общая педагогика, школьная педагогика, психология) с учетом логической последовательности и преемственности в их изучении.

Следует отметить большой объем работы в организации обучения и преподавания, обеспечении научно-методической поддержки пре-

подавателей университета и академической поддержки студентов. Студенты имеют возможность получить необходимую информацию об академических правилах и порядке сдачи экзаменов, правилах допуска к обучению в магистратуре и прохождения стажировки (референдариат), информацию об обучении, практике и временных краткосрочных проектах за рубежом и их финансировании. Студенты младших курсов получают помощь в составлении индивидуального учебного плана. Центр осуществляет планирование, организацию и координацию приема студентов на педагогические специальности. Среди рассмотренных задач обращает на себя внимание активное использование интернет-ресурсов, создание совместной профессиональной сети, способствующей развитию сотрудничества между университетом, руководством школ, методистами, представителями учебных семинаров.

Среди рекомендаций экспертной комиссии Геттингенского университета (Göttingen) по вопросам педагогического профессионализма и качественного развития профессиональной компетентности будущих учителей отмечается необходимость повышения эффективности педагогической практики путем тьюторской поддержки студентов младших курсов, оказания профессиональной поддержки со стороны менторов и доцентов университета, проведения практико-ориентированных семинаров, оформления портфолио компетентностей [4, с. 16-17]. В этом направлении Центры осуществляют руководство педагогической практикой, активизируя сотрудничество со школами и учебными семинарами. Для подготовки студентов к работе в школе привлекаются опытные учителя, которые в течение учебного года работают со студентами в учебных мастерских. Студент имеет возможность регулярно посещать уроки ментора, помогая ему в подготовке к уроку, планировании и проведении внеурочных мероприятий. Активная работа в учебной мастерской засчитывается как педагогическая практика. Результаты прохождения всех видов педагогической практики фиксируются в портфолио компетентностей, которое является необходимым условием допуска к прохождению стажировки и развернутым описанием развития профессиональной компетентности будущего учителя в течение двух фаз подготовки.

Кроме того, сотрудники Центра предоставляют профессиональную помощь методистам школ и студентам во время прохождения практики. Опытные преподаватели учебных семинаров, представляющих 2-ю фазу (референдариат), проводят тренинги и практикумы со студентами, что способствует развитию практических знаний, умений и навыков, необходимых будущим учителям во время прохождения стажировки.

Изучая проблему профессионального развития учителей в Центрах педагогической подготовки, мы отмечаем, что в основе развития профессионализма учителей лежат компетентностный и рефлексивный подходы. Немецкие ученые З. Блемеле, Е. Терхатр и др. подчеркивают, что педагогическая рефлексия является основополагающим элементом в развитии профессиональной компетентности учителя. Метод рефлексивного анализа практического опыта студентов активно применяется на семинарах в университете до и после прохождения педагогической практики, просмотра демонстрационных уроков на базе университета, которые проводятся студентами, учителями школ или сотрудниками учебных семинаров, представляющих 2-ю фазу подготовки.

Деятельность Центров во 2-й фазе подготовки направлена на: конкретизацию содержания и куррикулума между фазами подготовки; согласование методов работы; разработку и внедрение совместных проектов; координацию подготовки стажера; тьюторскую поддержку стажера; разработку и внедрение инноваций; ведение портфолио компетентностей.

Большое значение для интеграции теории и практики имеет согласование содержания профессиональной подготовки учителей между двумя фазами, академической и референдариадом. Роль Центров заключается в обеспечении тесного сотрудничества между школами, учебными семинарами и университетом в регионе, конкретизации содержания программ, проведении совместных мероприятий для повышения квалификации руководителей учебных семинаров, которые представляют 2-ю фазу (референдариад), и научно-педагогических сотрудников университета. Кроме того, Центр осуществляет разработку, внедрение и анализ инновационных методов и технологий обучения в течение обеих фаз.

В рамках 3-й фазы (повышение квалификации) Центры обеспечивают: проведение спецсеминаров ведущими специалистами университета для учителей; проведение научных собраний; организацию учебных мероприятий опытными учителями школ; проведение ежегодного форума мультимпликаторов с привлечением научных сотрудников кафедр предметных дидактик; повышение квалификации менторов, руководителей учебных семинаров, руководителей институтов повышения квалификации.

В контексте обучения в течение жизни Центры активизируют работу в направлении разработки и проведения мероприятий по повышению квалификации учителей-практиков в регионе. Мы разделяем мнение Х. Месснера и К. Реуссера, которые считают вступление в трудовую деятельность начинающего учителя важным этапом его дальнейшего профессионального развития. Именно в этот период молодые учителя нуждаются в профессио-

нальной поддержке наставников, обмене опытом с коллегами [3, с. 169]. Проведение совместных тренингов и научно-методических семинаров для студентов, учителей школ, методистов, руководителей научных семинаров способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей и совершенствованию профессионального мастерства учителей с опытом работы.

Кроме того, Х. Меркенс подчеркивает необходимость переподготовки педагогических кадров для обеспечения качественного управления и развития школы [2, с. 104]. В этом направлении университеты предлагают специальные магистерские программы переподготовки, разработанные при поддержке Центров педагогического образования.

Одним из важных направлений работы Центров является проведение научных исследований в области развития школьного и педагогического образования в регионе. При поддержке Центров создаются рабочие группы, в состав которых входят научные сотрудники кафедр предметных дидактик и психолого-педагогических дисциплин, привлекаются опытные учителя, студенты.

Выводы. Итак, на основании проведенного анализа был сделан вывод о том, что профессиональное развитие учителей в Центрах педагогического образования в Германии осуществляется в направлении: оптимизации академической подготовки; координации практической подготовки между университетом, школами и учебными семинарами; обеспечении профессиональной поддержки преподавателей университета и студентов; организации мероприятий для повышения квалификации учителей-практиков; проведении научных исследований в сфере развития школьного и педагогического образования.

В то же время подчеркивается необходимость: эффективного распределения средств с целью привлечения высококвалифицированных внештатных специалистов для проведения различных обучающих мероприятий; разработки куррикулума и описания путей формирования компетентностей; оказания поддержки для разработки академических правил и порядка сдачи экзаменов; разработки и координации мультимедийных форм подготовки учителей [1, с. 89].

В связи с вышеизложенным считаем интересным и актуальным изучение инновационных форм, методов и технологий профессионального развития учителей в Центрах педагогического образования в Германии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Erhebung von Grunddaten für Zentren für Lehrerbildung in Deutschland (2010). *Universität Trier*. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/view/6644390/erhebung-von-grunddaten-zu-zentren-fur-lehrerbildung-in-neue>.

2. Merckens H. *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8W4uZ1xJQCUC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Modell+der+Arbeit+von+Zentren+der+Lehrerbildung&source=bl&ots=F3J-rBeBYW&sig=H9NyYbFAmoUzx5J7-h3wLH-dhYs&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjI0OCV4NnMAhUkSJoKHa6sD0k4ChDoAQgZMAA#v=onepage&q=Modell%20der%20Arbeit%20von%20Zentren%20der%20Lehrerbildung&f=false>.

3. Messner H., Reusser K. *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffb5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf.

4. Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. *Kurzgutachten. Göttingen*. 2010. URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/62976/Kompetenzentwicklung_in_der_Lehrerbildung.pdf.

5. Terhart E. *Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten*. URL: https://books.google.com.ua/books?id=8W4uZ1xJQCUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=Zentren+für+Lehrerbildung+Blömeke&source=bl&ots=F3F_vz9GVY&sig=Zj0r6Q_X6ozyMlyTZh97wN6X0Kk&hl=ru&sa=X&ei=OIH.

ПРОВІДНІ ЕКОФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

LEADING ECO-PHILOSOPHICAL CONCEPTS AS A THEORETICAL FRAMEWORK FOR CANADA'S ENVIRONMENTAL EDUCATION

Стаття присвячена вивченню питання впливу провідних екофілософських концепцій на процес розвитку екологічної освіти в Канаді. У світлі історичного аналізу проаналізовано вплив ідей консерваціонізму, або техноцентризму, тобто поверхневого інвайронменталізму на формування мети та змісту екологічної освіти, зокрема з'ясовано, що під впливом ідей поверхневого інвайронменталізму екологічна освіта аж до 90-х років XX століття розглядала довкілля як ресурс, яким потрібно керувати, та намагалась лише модифікувати або зменшити промисловий вплив на навколишнє середовище за допомогою суто технологічних або наукових рішень. Екологічна освіта, яка базувалась на цій концепції, сприймала як належне і підтримувала панівний на той час споживацький атомістично-механістичний світогляд, що в результаті і призвело до екологічної кризи кінця 90-х років. Автором з'ясовано, що саме тому, на протязі поверхневого інвайронменталізму з'явився інший екофілософський напрям – «радикальна екологія». Під впливом поглядів радикальних екологів екологічна освіта заохочувала учнів захищати природу не заради власної користі, а заради самої природи, а також сприяла розумінню учнями, що захист природи – це захист самих себе. Цілісне світосприйняття, притаманне радикальним екологам, спрямувало педагогів на розуміння того, що екологічна освіта – це не окремий предмет, навпаки, уся освіта повинна бути екологічною освітою. Установлено, що новий щабель еволюції екологічної освіти являє собою наприкінці XX – на початку XXI століття освіта для сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку охоплює екологічну, економічну та соціальну проблематику з метою виховання нової системи цінностей і формування моделей поведінки молодого покоління. Тому екологічні питання в освіті для сталого розвитку вивчаються суто в тісному взаємозв'язку з питаннями соціального й економічного характеру.

Ключові слова: екологічна освіта, консерваціонізм, поверхневий інвайронменталізм,

радикальна екологія, освіта для сталого розвитку.

The article is devoted to the study of the influence of the leading eco-philosophical concepts on the development of environmental education in Canada. In the light of historical analysis we have analyzed the influence of ideas of conservatism or technocentrism, that is shallow environmentalism, on shaping the objectives and content of environmental education and, in particular, found that under the influence of shallow environmentalism up to 90-ies of the XX-th century environmental education considered the environment as a resource to be managed and was just trying to modify or reduce industrial impact on the environment through a purely technological or scientific solutions. Environmental education, which was based on this concept, took for granted and supported the dominant consumer atomlike-mechanistic worldview, which ultimately led to the environmental crisis of the late 90-ies. The author clarified that this is why, in contrast to the shallow environmentalism appeared "radical ecology" – another eco-philosophical direction. Influenced by the views of radical environmentalists, environmental education encourage students to protect nature not for their own sake but for the sake of nature, and also contributed to the understanding that protecting nature is protecting ourselves. Holistic perception of the world inherent to radical environmentalists, has led teachers to the understanding that environmental education is not a separate subject, but to the idea that all education should be environmental education. It is established that education for sustainable development is a new step in the evolution of environmental education. Education for sustainable development covers environmental, economic and social issues with the goal of educating a new system of values and formation of behavior patterns of the younger generation. Therefore, environmental issues in education for sustainable development are examined in connection with the issues of social and economic nature.

Key words: environmental education, conservatism, shallow environmentalism, radical ecology, education for sustainable development.

УДК 373.5.033–053.6 (71)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-6>

Поп О.Ю.,

асистент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Екологічна освіта на різних етапах свого розвитку значно варіюється з погляду філософії, педагогіки, обсягу та змісту. Ця мінливість є наслідком існування багатьох екофілософських концепцій, провідні ідеї яких у різні історичні періоди брались за основу й істотно впливали на процес визначення мети та формування змісту екологічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняної, світової та канадської філософської і педагогічної літератури із проблем впливу екофілософських течій на процес формування екологічної освіти в Канаді показав, що вивченню цього питання приділяється значна увага з боку науков-

ців. Роботи А. Дренгсона, Дж. Міллера, Д. Орра, Д. Селбі містять ґрунтовні напрацювання у сфері вивчення впливу техноцентризму на формування змісту та мети екологічної освіти. Вплив радикальної екології на розвиток екологічної освіти став предметом досліджень таких науковців, як: А. Бут, Є. Єрмолаєва, Ф. Капр, Ю. Кінг, Дж. Кларк, П. Коркоран, У. Крегг, Р. Міллер, А. Нейс, Г. Пайк, Д. Селбі, Е. Сіверс, Г. Сміт, Ю. Такахаші, М. Циммерман,. Над проблемою впровадження концепції сталого розвитку в систему сучасної екологічної освіти в Канаді активно працювали Г. Брутланд, Дж. Фіен.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак проблема впливу

провідних екофілософських концепцій на процес розвитку екологічної освіти в Канаді потребує подальшого вивчення та деталізації.

Мета статті – визначити основні екофілософські концепції, які впродовж періоду становлення екологічної освіти Канади безпосередньо вплинули на її формування.

Виклад основного матеріалу. Історично склалося так, що в середині XIX ст. сформувалась загальнотеоретична і світоглядна орієнтація, у центрі уваги якої перебувала взаємодія суспільства та соціальних утворень з навколишнім середовищем, яка дістала назву «інвайронменталізм». Інвайронменталізм розділився на два підрозділи основних соціально-реформістських напрямів у рішенні проблем взаємодії суспільства та природного середовища.

Перший – консерваціонізм, або техноцентризм являв собою «утилітаристське крило» інвайронменталізму, прихильники якого вважали, що реорганізація суспільних інститутів повинна бути спрямована на раціональне і продуктивне природокористування для забезпечення економічного зростання й егалітарного розподілу природних благ. Загалом техноцентризм розробляв технології управління природокористуванням [7] і надалі став основним підходом на початковому та середньому етапах розвитку екології й екологічної освіти в північній Америці, зокрема в Канаді.

Екологічна освіта, що базувалась на техноцентричному підході до інвайронменталізму, сприяла залученню молодих людей до формування навичок, необхідних для пошуку науково-технічних рішень екологічних проблем без усунення їхніх кореневих соціальних, політичних і економічних причин [14].

Але з початку 90-х рр. XX ст. консерваціонізм (або техноцентризм) стає об'єктом критики з боку таких вчених, як: А. Дренгсон, Дж. Міллер, Д. Опп і Д. Селбі. Вони, зокрема, зазначали, що існуюча на той час екологічна освіта розглядала довілля як ресурс, яким потрібно керувати, та засуджували спроби екологічної освіти модифікувати або зменшити промисловий вплив на навколишнє середовище за допомогою суто технологічних або наукових рішень [19, с. 6].

Недолік як «поверхневого інвайронменталізму», так і екологічної освіти, яка базувалась на цій концепції, полягав у тому, що вони сприймали як належне і підтримували панівний на той час споживацький атомістично-механістичний світогляд, що в результаті і призвело до екологічної кризи кінця 90-х рр. Екологічна освіта була фрагментованою на різних рівнях, включаючи її зміст та методи викладання. Уся екологічна освіта розглядалась дуже вузько. Вона була окремим предметом, який передбачав лише передачу інформації про навколишнє середовище або напрацювання певних навичок.

Тому на противагу поверхневому інвайронменталізму з'явився екофілософський напрям, який дістав назву «радикальна екологія».

Радикальна екологія – це більше, ніж філософська концепція, це також політичний рух, який ставив під сумнів і критикував панівний споживацький антропоцентричний світогляд і суспільство, засноване на цьому світогляді. Прихильники радикальної екології загалом визнавали, що «реформістські рішення, які пропонувались прихильниками панівного на той час поверхневого інвайронменталізму, могли допомогти вирішити екологічні проблеми лише на короткостроковій період, але будуть недостатніми в довгостроковій перспективі, тому що вони стосувались лише симптомів, а не причин екологічної кризи» [20, с. 4].

Одним із напрямів радикальної екології є «глибинна екологія». Глибинна екологія є філософським і політичним рухом, який визначає антропоцентризм як корінь нинішньої екологічної кризи. Термін «глибинна екологія» запропонований норвезьким філософом А. Нейсом у 1972 р. З тих пір «глибинна екологія» перетворилась на основний філософсько-екологічний рух, який кинув виклик «поверхневому інвайронменталізму» [17, с. 195].

Основною ідеєю глибинної екології є критика антропоцентричного погляду на світ. І, як пише Ф. Капра, «глибинна екологія визнає внутрішню цінність всього живого на планеті і розглядає людину лише як одну частину в павутині життя» [9, с. 8]. Це не теорія і не система, це підхід і практика, які протиставляють себе панівному споживацькому світогляду.

На думку Є. Єрмолаєвої, глибинно-екологічний підхід сприяє формуванню цілісного погляду на світ, що зумовлює гармонію із природою Землі, визнання її внутрішньої цінності, біосферної рівності істот і передбачає «витончено прості» матеріальні потреби, самообмеження заради збереження Землі [4].

Однак глибинна екологія так само зазнала критики з боку прихильників соціально-екологічних ідей (соціальних екологів) щодо недостатньої уваги до питань політичного характеру та соціальної сфери людської діяльності [19].

Соціальна екологія вивчає взаємодію людського суспільства і природи та досліджує різноманітні групи населення, які використовують ресурси Землі та займаються діяльністю, яка безпосередньо впливає на стан довкілля.

Згідно із Дж. Кларком [10, с. 420], соціальна екологія, як цілісне бачення, прагне пов'язувати всі явища із глобальним поняттям еволюції і виникненням Всесвіту як єдиного цілого. Критика будь-яких форм ієрархії, які перешкоджають цьому еволюційному процесу, посідає основне місце в соціальній екології.

Проте з боку прихильників екофемінізму (інший екофілософський напрям) погляди соціальних екологів зазнали певної критики за те, що

вони не підкреслювали ґендер як у своїх аналізах домінування, так і в методах подолання проблем [12, с. 9]. Екофеміністи поділяли думку, що пригноблення природи і жінки «тісно пов'язані і взаємно підсилюють одне одне» [16], і що патріархат є головним джерелом такого гніту. Виходячи з таких досліджень, вони шукали шляхи для звільнення як природи, так і жінки, а також «демонтажу світогляду, який вони називали патріархатом».

Іншим екофілософським напрямом, який дещо подібний до глибинної та соціальної екології, є біорегіоналізм. Він, як і вищезгадані напрями, є альтернативою моделям індустріального розвитку.

Біорегіоналізм можна визначити як принцип узгодження економіки, культури, освіти та системи управління певної територіальної спільноти з екологічним потенціалом даного регіону. Метою біорегіоналізму є економічна та культурна стабільність за умови розумного використання природних ресурсів [19].

В основу даного напрямку покладено поняття «біорегіон». Біорегіон – це географічна одиниця, відзначена екологічною та культурною єдністю [8]. На думку біорегіоналістів, люди зобов'язані пізнавати землю навколо себе, її закони та потенціал, щоби жити в гармонії з нею, відповідно до її ритмів, що має допомогти скоротити духовну дистанцію між людиною та Землею [1].

Ідеї радикальних екологів пропонували погляди та концепції, за допомогою яких екологічна освіта могла змінюватися і виходити за рамки панівного споживацького світогляду. Існували спроби як радикальних екологів, так і педагогів, які працювали в галузі екологічної освіти, трансформувати екологічну освіту за допомогою радикальної екології. Так, наприклад, Н. Гоу стверджував, що екологічна освіта повинна піддавати критиці твердження того часу на кшталт «розум домінує над природою», натомість заохочувати ідеї, які виходять за межі проголошення різниці між людьми та Землею [15].

П. Коркоран і Е. Сіверс висловлювали сподівання, що різні напрями радикальної екології збагатять екологічну освіту і спрямують її у відповідне нове русло [11]. Ф. Капра вважав радикальну екологію засобом зміни світосприйняття саме тому, що радикальні екологи стверджували, що панівне на той час атомістичне / механічне світосприйняття було проблематичним, і наголошували на неможливості протистояння екологічній кризі без зміни світосприйняття із фрагментованого на цілісне [9]. Цілісне світосприйняття спрямовує нас на розуміння того, що екологічна освіта – це не окремий предмет, навпаки, «уся освіта має бути екологічною освітою» [18]. В екологічній освіті, яка базується на цілісному світосприйнятті, учні бачать світ у межах взаємозв'язаних відносин. У такому разі вони сприйматимуть природу як павутину життя й ототожнюватимуть себе з одним із компонентів цієї мережі. Учні розуміють, як руйнація хоча б однієї

частини мережі вплине на всю мережу, і бачать, як їхній особистий спосіб життя та вчинки можуть вплинути на навколишнє середовище. Екологічна освіта, заснована на радикальній екофілософії, заохочуватиме учнів захищати природу не заради власної користі, а заради самої природи. Вона також сприятиме розумінню учнями того, що захист природи – це захист самих себе. Наприклад, учителі за допомогою вправ на розвиток уяви можуть запропонувати учням уявити себе «деревом» та побачити світ його очима. Інша вправа запропонує учням обрати собі тварину, дерево або екосистему, провести дослідження на цю тему, потім «представляти його інтереси» на заняттях [19]. Можливість бачити світ із нелюдського ракурсу була б великим кроком у визнанні внутрішньої цінності природи.

Заслужують на окрему увагу погляди Ю. Такахаші, яка вивчила й узагальнила погляди радикальних екофілософів і підтримала більшість освітян, що виступали за екологічно налаштовані реформи освіти. На її думку, таке реформування сприяло б удосконаленню екологічної освіти, яка охоплювала б різні екологічні погляди та цінності, зокрема з концепцій радикальної екології. За такого підходу педагоги не обмежувались би конкретним принципом окремого напрямку радикальної екології, а залишалися відкритими для різноманітних впливів альтернативних поглядів [19].

Ми розглянули передусім провідні ідеї різних напрямів радикальної екології. Але ми розуміємо, що є багато інших рухів, теорій або концепцій, які, ймовірно, могли б допомогти вдосконалити екологічну освіту. До них належать незахідні філософії, культури корінних народів, феноменологія, прагматизм, екологічна етика, включаючи рухи за права та звільнення тварин, соціалістичну екологію, космологічну екологічну думку, егопсихологію та квантові теорії. На жаль, обсяг нашої статті не дозволяє нам вивчити освітні наслідки вищезазначеного.

Дослідження й аналіз концепцій радикальної екології свідчить про те, що вони володіють потенціалом для вдосконалення екологічної освіти, яка могла б бути реформована та значно змінена і збагачена за допомогою поглядів, міркувань і бачень, представлених у цих концепціях. Однак у сучасному суспільстві більшої популярності набула ідея побудови стійкого суспільства, переходу до моделі сталого розвитку для гарантування екобезпеки.

У 1987 р. Робоча комісія з навколишнього середовища та розвитку опублікувала свою доповідь «Наше спільне майбутнє», яка закликала до необхідності переходу до «сталого розвитку», який «відповідає потребам сьогодення без шкоди для здатності майбутнього покоління задовольняти свої потреби». Відтоді сталий розвиток став основою концепцією екологічної освіти.

В основу ідеї сталого розвитку покладена концепція вітчизняного вченого В. Вернадського про

ноосферу. Відповідно до теорії В. Вернадського, ноосфера є третьою в послідовності таких основних фаз розвитку Землі, як утворення геосфери (нежива природа) та біосфери (жива природа). Як біосфера утворюється взаємодією всіх організмів на Землі, так ноосфера складається всіма розумами, що взаємодіють [2].

Ідея сталого розвитку являє собою екологічну безпеку з ноосферною перспективою, тобто задоволення «життєво важливих потреб нинішнього і наступних поколінь людей без руйнування навколишнього природного середовища» [4].

За визначенням Г. Брутланд, сталий розвиток – це розвиток, що задовольняє потреби сучасних поколінь, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої особисті потреби [6].

Концепція сталого розвитку відкрила новий вимір екологічної освіти. Дж. Фіен писав, що «соціальні, економічні та екологічні імперативи концепції сталого розвитку створили оновлену програму для екологічної освіти». Вона поєднала три головні компоненти сталого розвитку суспільства: економічний, екологічний і соціальний [14].

Економічний підхід полягає в оптимальному використанні ресурсів та застосуванні зберігаючих технологій [5]. З погляду сталого розвитку економічне зростання не повинно негативно впливати на навколишнє середовище. Здійснення економічного розвитку можливе лише за умови високого рівня освіти, наявного наукового й інтелектуального потенціалу, цільової технології та природних ресурсів, що відіграють роль тригера в економічній діяльності, яка, зі свого боку, сприяє досягненню кінцевої стратегічної мети сталого розвитку [13].

Екологічний розвиток тісно корелює зростання і взаємозв'язок з екологічними законами й екологічним балансом. Інакше кажучи, екологічний розвиток – це спроможність біологічних і фізичних природних систем до самовідновлювання й адаптування до різноманітних змін, замість збереження в певному статичному стані або деградації та втрати біологічної різноманітності [5].

Соціальна складова частини сталого розвитку орієнтована на людський розвиток і на збереження стабільності суспільних і культурних систем, на зменшення кількості конфліктів у світі [5]. Соціальна складова частини спрямована на соціально-культурну стабільність, досягнення справедливості як сьогодні, так і в майбутньому. Подальший соціальний розвиток без шкоди для навколишнього середовища неможливий без захисту та поліпшення стану навколишнього середовища [13]. Це єдина можливість створення та підтримки добробуту як нинішніх, так і прийдешніх поколінь.

Урахування та поєднання елементів раціонального і корисного у вищезгаданих трьох складових частинах концепції сталого розвитку щодо охорони навколишнього природного середовища

може створити умови примирення людини із природою і із самою собою.

Освіта для сталого розвитку являє собою новий щабель еволюції екологічної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Як зафіксовано в головних документах, ухвалених на всесвітніх форумах і самітах зі сталого розвитку з 1992 по 2018 рр., освіта для сталого розвитку охоплює екологічну, економічну та соціальну проблематику з метою формування нової системи цінностей і моделей поведінки молодого покоління. Тому екологічні питання в освіті для сталого розвитку необхідно вивчати суто в тісному взаємозв'язку з питаннями соціального й економічного характеру.

Виходячи з вищезазначеного, метою освіти для сталого розвитку є формування мислення, орієнтованого на стале майбутнє, відповідних цінностей і пріоритетів.

Як зазначає вітчизняна вчена О. Висоцька, освіта для сталого розвитку «суттєво доповнює та розширює рамки екологічної освіти, дозволяє всі аспекти освітньої діяльності розвивати в контексті сталого розвитку, різноманітність тем якого вимагає застосування комплексного опрацювання і дає можливість створити системний механізм трансформації смисложиттєвих пріоритетів на індивідуальному рівні, а відтак – забезпечувати випереджуючу функцію освіти» [3].

Отже, усе вищенаведене свідчить, що вирішальна роль у досягненні сталого розвитку належить освіті для сталого розвитку, яка базується на фундаментальному припущенні, що людство має радикально змінити сучасний перебіг економічного, екологічного і соціального розвитку для забезпечення здорового та якісного життя нинішніх і майбутніх поколінь.

Висновки. Завершуючи аналіз, характеристику й огляд концепцій, покладених в основу екологічної освіти Канади на різних етапах її розвитку, можемо стверджувати, що всі вони робили на різних етапах її становлення певний внесок, змінювали мету, зміст, форми та методи формування екологічної освіти. Навіть за зміни філософського підґрунтя екологічної освіти зміст, форми та методи останньої не змінювалися цілком, а доповнювались, розширювались та реформувались під впливом інших екофілософських концепцій. Педагогі Канади не обмежували себе тенетами якогось окремого екофілософського напрямку, а лишались відкритими для впливу різних напрямів, беручи собі все раціональне з кожного з них.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурковский А. Теория и практика биорегионализма. URL: <http://www.litsa.com.ua/show/a/3466> (дата звернення: 14.09.2019).
2. Вернадский В. Научная мысль как планетное явление. URL: <http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html> (дата звернення: 14.09.2019).

3. Висоцька О. Освіта для сталого розвитку. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Vysotska_Olha/Osvita_dlia_staloho_rozvytku.pdf (дата звернення: 14.09.2019).
4. Ермолаева В. Ноосфера, экологическая этика и глубинная экология. URL: <https://ecocrisis.wordpress.com/deep-ecology/devel-sessions> (дата звернення: 14.09.2019).
5. Згуровський М. Концепція сталого розвитку. URL: <http://wdc.org.ua/uk/node/356> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Кононенко О. Актуальні проблеми сталого розвитку. URL: http://www.geo.univ.kiev.ua/images/doc_file/navch_lit/posibnik_Kononenko.pdf (дата звернення: 14.09.2019).
7. Концепции социальной экологии (инвайронментализм). URL: <https://sociologicheskaya.academic.ru/536/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%98%D0%98> (дата звернення: 14.09.2019).
8. Рагулина М. Биорегионализм – англо-американская версия синтеза науки и экологического движения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/bioregionalizm-anglo-amerikanskaya-versiya-sinteza-nauki-i-ekologicheskogo-dvizheniya> (дата звернення: 14.09.2019).
9. Спра F. The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems. New York : Anchor Book, 1996. 368 p.
10. Clark J. A Social Ecology. *Environmental Philosophy*. 1998b. 2nd Ed. P. 416-440.
11. Corcoran P., Sievers E. Reconceptualizing Environmental Education: Five Possibilities. *Journal of Environmental Education*. 1994. Vol. 25 (4). P. 4-8.
12. Cragg W., Greenbawn A., Wellington A. Introduction. Canadian Issues of Environmental Ethics. Ontario : Broadview, 1997. P. 1-34.
13. The Components of Sustainable Development – A Possible Approach / D. Duran et al. URL: https://www.researchgate.net/publication/283241878_The_Components_of_Sustainable_Development_-_A_Possible_Approach (дата звернення: 14.09.2019).
14. Fien J. Teaching for a Sustainable World: Environmental Education for a New Century. *Teaching for a Sustainable World*. 1996. P. 18-27.
15. Gough N. Healing the Earth within Us: Environmental Education as Cultural Criticism. *The Journal of Experiential Education*. 1990. № 13 (3). P. 12-17.
16. King Y. The Ecology of the Feminism and the Feminism of Ecology. URL: <https://nr15s.files.wordpress.com/2015/03/ecofeminism.pdf> (дата звернення: 12.09.2019).
17. Naess A. Intuition, Intrinsic Value and Deep Ecology. *The Ecologist*. Cornwall. 1984. № 4. P. 195.
18. Orr D. What is Education For? URL: <https://www.eeob.iastate.edu/classes/EEOB-590A/marsh-course/V.5/V.5a%20What%20Is%20Education%20For.htm> (дата звернення: 12.09.2019).
19. Takahashi Y. Empowering Teachers towards a Darker Green Education: through an Exploration of Personal Worldview. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/13627> (дата звернення: 14.09.2019).
20. Zimmeman M. General Introduction. *Environmental Philosophy*. 1998a. 2nd Ed. P. 4-6.

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ДИТЯЧИХ ТВОРАХ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ (НА ОСНОВІ ЗБІРКИ «ГОДІ, ДІТОЧКИ, ВАМ СПАТЬ!»)

PHILOSOPHICAL BASIS OF NATIONAL UPBRINGING IN OLENA PCHILKA'S COMPOSITIONS FOR CHILDREN (BASED ON THE COLLECTION OF COMPOSITIONS "KIDS, IT'S TIME TO BE AWAKE")

У статті розглядаються основні аспекти національної педагогіки як науки на прикладі дитячих творів Олени Пчілки. Переосмислюється творча спадщина авторки, аналізуються її ключові концепти «материнської школи» на основі дитячих оповідань, казок, байок, фольклорних записів та віршів. З'ясовано, що Олена Пчілка зверталась до народної творчості, фольклору та живої дійсності. У дитячих творах вона відображала вплив соціуму й життєвих обставин на розвиток малої особистості, змальовувала конфлікт між бідними та багатими, панами та селянами, демонструючи внутрішню сутність людини, а не її матеріальні блага, звелічує моральні принципи як найвищі цінності національного буття. Ідеї самопізнання і самовдосконалення особистості, свобода як атрибут необхідності і самоповаги, розвитку та самоідентичності; освіта дитини, її багатий внутрішній світ є основними мотивами у дитячих творах письменниці і становлять ключові аспекти її педагогічних поглядів. Детальний літературно-художній аналіз оповідань «Малий музика Моцарт», «Увінчаний співець», «Сосонка», «На хуторі» демонструють високу духовну культуру героїв, їхні цінності, родинно-побутові традиції та ментальні архетипи. У статті на конкретних прикладах інтерпретується тема стосунків у родині, повага батьків до дитячого віку та дитячої особистості, мотиви освіченості, гармонійного розвитку дитини, любові до рідної землі, органічного зв'язку з нею, повага до природи тощо. Окрім цього висвітлюються морально-етичні теми християнського характеру, що представлені Оленою Пчілкою у байках «Котова наука», «Басечка про цуцька і про його пані», «Микола й лиска», «Котик та кухар», «Метелик». У такий спосіб з дослідження випливає, що з допомогою використання літературної творчості письменниці у педагогічній практиці розкриваються проблеми національного виховання, інтерпретуються національні ідеї, філософські мотиви та парадигми у дитячих творах письменниці. Доводиться, що Олена Пчілка заклала основи родинного виховання на національних традиціях, а педагогічні та філософські ідеї авторки не втратили своєї значущості й актуальності й донині. Демонструється, що «материнська школа» відомої української діячки стала першоосновою та першоджерелом національного дискурсу сучасної педагогіки.

Ключові слова: Олена Пчілка, національна педагогіка, національне виховання, національна ідентичність, національний характер, національні мотиви, «материнська школа».

In this article the main aspects of national pedagogy as a science on the example of children's works by Olena Pchilka are discussed. The creative heritage of the author is reconsidered, Pchilka's main concepts of "mother school" on the basis of children's stories, fairy tales, fables, folklore records and poems are analyzed. It is found that Olena Pchilka had been inspired by folk art, folklore and living reality. In her children's works she reflected the influence of society and life circumstances on the development of a "small" personality. Also she portrayed the conflict between the poor and the rich, lords and peasants, showing the inner essence of human beings, but their material goods, extolling the moral principles as the highest values of the national life. The ideas of self-knowledge and self-improvement of a person, freedom as an attribute of necessity and human's self-respect, development and self-improvement; the education of a child, its inner world are the main motives in her children's works and constitutes the key aspects of her pedagogical views. In this study the problems of national identity and national upbringing are revealed, the national ideas, the philosophical motives and paradigms in the children's works of the writer are interpreted. Detailed literary and artistic analysis of stories "Mozart, a Young Musician", "Crowned Singer", "The Village of Sosonka", "On a Farm" is demonstrating the high spiritual culture of heroes, their values, family traditions and mental archetypes. The article illustrates the topic of family relationship, parental respect for childhood and for children as they are, education motives, harmonious development of a child, love for the native land and organic connection with it, respect for nature, etc. through specific examples. In addition, moral and ethical topics of a Christian nature, presented by Olena Pchilka in her fables "The Science of the Cat", "Fable about the Puppy and His Lady", "Mykola and his Dog Lyska", "The Cat and the Cook", "The Butterfly" are illustrated. In this way, it follows from the study that the using of literary creativity of the writer in pedagogical practice, problems of national education are revealed, national ideas, philosophical motives and paradigms in the children's works of the writer are interpreted. It is proved that Olena Pchilka is the founder of family upbringing on the national traditions and her pedagogical and philosophical ideas haven't lost their importance and relevance up to nowadays. It is showed that "mother school" of the famous Ukrainian personality became the primary basis and source of the national discourse of the modern pedagogy.

Key words: Olena Pchilka, national pedagogy, national upbringing, national identity, national manner, national motives, "mother school".

УДК 37.015.31:172/173
(=161.2):1:821.161.2-93
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-7>

Хопта С.М.,
канд. філол. наук,
старший науковий співробітник
відділу історії освіти
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Сьогодні, в умовах безперервних соціальних та політичних перетворень, в часи невпинної глобалі-

зації, в Україні постала проблема радикальних змін у сфері виховання, зокрема, йдеться про гуманізацію та націоналізацію навчально-виховного процесу.

Щодо цього доречно зауважує М.А. Козловець: «Глобалізація істотно обмежила і послабила роль і функції національної держави як базової одиниці організації сучасного світу – основного і визначального джерела колективної ідентичності... У найбільш вразливій ситуації опинилися слабкі країни, колишні колонії, в яких нація-держава виникла як адаптація до західного впливу, запозичення західних форм, а не як автохтонний розвиток... Надзвичайно гостро проблема національної ідентичності постає перед Україною, котра перебуває в силовому полі суперечливих соціально-цивілізаційних тенденцій – глобалізації і національно-етнічного, державного уособлення, модернізації і постмодернізації, орієнтації на Захід чи на Схід» [5, с. 8].

Основою сучасного українського виховання є насамперед національний характер освіти і національне виховання, котрі нерозривно пов'язані із національною ідентичністю. Національна ж ідентичність виступає як усвідомлення народом самого себе, своїх рис, особливостей, інтересів, прагнень, цілей, потреб; знання і повага власної історії, національної культури, території тощо. Виховання національної ідентичності в молодших школярів та сучасної молоді є прерогативою всіх навчальних закладів України.

Теоретичний аналіз показує, що сьогодні проблема національного виховання розробляється на державному, програмному, концептуальному та практичному рівнях. Так, у 2015 році в Україні прийнято базові нормативні документи: «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді» та «Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки». Як зазначено в останньому документі, національно-патріотичне виховання має стати одним із основних напрямів діяльності держави та суспільства, що надасть можливість кожному свідомому громадянину країни підтримувати українські традиції, духовні цінності, ставати на захист незалежності й територіальної цілісності Батьківщини [13].

Постать Олени Пчілки, її педагогічна та літературна діяльність нерозривно пов'язані із українським національним вихованням, його етапами розвитку. Адже саме Олена Пчілка заклала основи родинного виховання на національних традиціях. А «Материнська школа» письменниці є першоосновою та першоджерелом у вихованні сучасної української дитини.

Отже, використання літературної творчості письменниці на практиці, аналіз національних ідей, мотивів та парадигм у дитячих творах авторки стане матеріалом для унаочнення та усвідомлення національного дискурсу як першооснови сучасної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень публікацій. Перші дослідження про О. Пчілку здійснив А. Чернишов. Окрім цього, її літературну спадщину

аналізували у передмовях до видань художніх творів Н. Вишневецька, М. Гнатюк, О. Ставицький, Є. Шабліовський. Під іншим кутом зору інтерпретували життя і творчість Олени Пчілки Л. Дрофань та А. Гуляк. Науковий інтерес до особистості і творчості письменниці виявляли Г. Аврахов, Т. Борисюк, В. Іваненко, Л. Кондратенко, В. Святовець, Л. Струганець, Л. Мірошніченко, О. Камінчук та інші. Педагогічні та національні мотиви О. Пчілки аналізує Л. Новаківська тощо.

Але всі названі вчені не зверталися до вивчення й аналізу зазначеної нами проблеми. Тому ми поставили перед собою завдання – дослідити питання філософських засад національного виховання на основі дитячих творів Олени Пчілки. За основу взято книгу віршів, оповідань, казок та фольклорних записів «Годі, діточки, вам спати!».

Отже, комплексне висвітлення педагогічних ідей у дитячих творах Олени Пчілки, аналіз її філософських постулатів, по-перше, стане новим підходом у педагогічному дискурсі, а з іншого боку, реальною потребою вивчення нових аспектів у творчому доробку письменниці, педагогічні та філософські постулати якої не втратили своєї значущості та актуальності й сьогодні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатньо проаналізованими є філософські засади та педагогічні принципи «материнської школи» Олени Пчілки у її дитячих творах.

Метою статті є – переосмислення творчої спадщини Олени Пчілки, інтерпретація її ключових концептів «материнської школи» на прикладах дитячої літератури; виокремлення та аналіз філософських, національних мотивів у книзі «Годі, діточки, вам спати!».

Виклад основного матеріалу. Українське національне виховання базується на філософських засадах людського буття, пізнання, на етапах розвитку та становлення Я-особистості, на усвідомленні власної ідентичності Я-особистістю; на утвердженні віри Я-особистості в духовні сили своєї нації, її майбутнього, на переосмисленні української історії, звичаїв та традицій. Як доречно зауважує М. Стельмахович, «українською національною називаємо ту систему виховання, яка історично склалася на українському національному ґрунті й своїми цілями і змістом та засобами підпорядкована самотній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, інтелектуального, освітнього, духовно-морального й естетичного розвитку, засвоєнню національних та загальнолюдських культурних цінностей, формуванню повновартісної людини, довершеної особистості українця» [12, с. 19]. Вчений наголошував на тому, що кожен конкретний народ через національну систему виховання органічно продовжує себе у своїх дітях, генерує

національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя тощо.

Відомий український педагог, вчитель, дитячий письменник В. Сухомлинський вважав, що громадянське, патріотичне виховання повинно починатися з малих років, що педагоги повинні подавати матеріал так, «щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї і поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила, відчула громадянські радощі, громадянські прикрощі» [16, с. 560], «щоб кожен вихованець відчув особисту причетність до долі народу, пройшов урок громадського піклування про інтереси народу, пережив, перестраждав за те, що особисто його ніби не стосується» [14, с. 146]. Предтечею такої позиції були переконання Олени Пчілки, яка, як твердив відомий літературознавець Юрій Тищенко (1880-1953), «збагнула, що для національного виховання майбутніх поколінь треба працювати починати з коліски» [19].

Педагогічна та літературна спадщина Олени Пчілки – Ольги Петрівни Драгоманової-Косач (1849-1930) – української письменниці, етнографа, фольклориста, перекладача, публіциста, громадського діяча – сприяє розв'язанню багатьох педагогічних проблем, зокрема, формуванню національного свідомого громадянина України. З цього приводу доречними будуть слова О. Забужко: «... біографія Олени Пчілки, наколи б була написана, могла б замінити собою цілий посібник з історії української культури останньої чверті XIX – початку XX ст., у нас досі хіба те й відомо, що вона «мати Лесі Українки», а те, що вона мати українського націоналізму, так і не зважаються вголос сказати навіть «найпоступовіші» політичні історики» [2]. Микола Зеров своєю чергою називав Олену Пчілку однією з «найхарактерніших фігур українського життя, громадського й літературного, в довоєнну добу» [3].

Олена Пчілка була не тільки знайома із поглядами та принципами національного виховання Я. Чепіги, К. Ушинського, С. Русової, вона створила «материнську школу», у якій довела, що фундамент формування особистості закладається в родині, і особлива роль у родині належить матері. «Материнська школа» Олени Пчілки стала зразком для виховання справжніх патріотів України. В основу її школи лягли постулати, які письменниця не тільки брала за основу літературних творів, а дотримувалася у вихованні власних дітей.

Кожна дитина, вважала Олена Пчілка, повинна виховуватись в українському середовищі, у родині, в якій поважають і люблять українську мову, культуру, літературу. Батьки мають подавати дитині особистий приклад, бути для неї орієнтиром у виборі цінностей. Йдеться про цінності національного характеру. Великого значення батьки

повинні надавати вивченню української мови та української культури, національному вбранню. Окрім цього, розвивати любов до праці, інтелектуальні здібності, вивчати з дітьми іноземні мови, розвивати любов до музики, малювання, дитячого театру, народної творчості. Саме ці принципи стали ідейно-тематичним та композиційним тлом у дитячих творах Олени Пчілки.

У творчому доробку авторки – вірші, байки, оповідання, казки, п'єси, сміховинки, ігри, спотіканки, загадки, прислів'я та приказки. Особливе значення в збірках для дітей відіграє фольклор – оригінальні зразки і твори, записані та оброблені письменницею.

Олена Пчілка у збірці віршів, оповідань, казок та фольклорних записів «Годі, діточки, вам спати!» проілюструвала низку мотивів та проблем, особливо значущих для формування національної ідентичності дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці. Підтекстом та надтекстом усіх творів авторки є лейтмотив любові до України, волі, життя, родини, щастя та справедливості. Чи не всі головні герої збірки наділені харизматичною рисою, котра робить їх вищою над всіма бідами, випробовуваннями і спокусами – вірністю самому собі, своїм переконанням, країні та роду.

У оповіданнях «Малий музика Моцарт», «Увінчаний співець» тема людської гідності, самоповаги та самоутвердження є чи не визначальним ідейним тлом.

«Малий музика Моцарт» – мініатюрна замальовка з повчальним змістом, в основі якої лежить постулат сквородиної самобутності. Сквородине «світ ловив мене та не впіймав, «людина повинна сама себе поважати, тоді вона буде вища за будь-яке зло і змінить світ» є основою цього тексту, демонструє формулу самозбереження та утвердження власного «Я» для малого читача. Цитата з тексту: « <...> – За яку ласку? – каже малий Моцарт. – За те, що король просив мене грати, а потім не слухав? Це теж зневага для мене! Коли просив, повинен слухати!» [10, с. 94].

У оповіданні «Увінчаний співець» головний герой – співець Артур Вродливий, який складав хороші пісні та співав їх людям, граючи на кобзі, також символізує мудрість та відкритість філософії Г. Сквороди. Олена Пчілка переносить тему вірності собі та своїм переконанням з оповідання «Малий музика Моцарт» у твір «Увінчаний співець», продовжує та розширює її. Адже якщо Моцарт – малий хлопчисько, то Артур – зрілий юнак, згодом чоловік, який бореться за свої переконання, сидить у в'язниці, страждає, долає спокуси, але не здається.

Артур часто заходив до одного знатного двору, де жила графиня Еліза, правдива красна панночка. Співець закохався в Елізу, адже «кучері у неї, як «сонячне проміння», очі, як «небо весняне»,

личенько як «біла лілея», уста «як розквітла рожа» [10, с. 61]. Проте розумний, але убогий співець був не пара графині Елізі. Тому на співецькому турнірі у графа Артур Вродливий співав:

Так і співець на крилах
Своїх буйних пісень, своїх думок,
Своїх мрій, сизокрилих голубок,
Вільно літа по світах.
Ні, не князь щасливіший за нього!
О, співець йому щастя свого
Не проміняє повік, –
Одного він багатиме в бога,
Щоб не зрадила кобза-небога,
Вільним щоб був він навік! [10, с. 78].

Артура не задурманило ні багатство, ані кохання, ні слава. Єдиним сенсом співця було бажання вільним бути навік, тобто вірним собі, власному покликанню, переконанням.

Після того як просидів співець у тюрмі за бунтарські пісні сім років, його знову покликали до короля, котрий змудився від попередніх співців. Артур знову ж заспівав:

...я рад визволенню... Та тільки гадаю,
Що в тім не знайду собі світлого раю
І повної втіхи, коли я темницю
Тепер проміняю на ясну світлицю...
Хоч з мене і здіймуть залізні кайдани,
Та інші – на душу співцеві наложать! [10, с. 79].

Артур відмовився від «неволі у золотій клітці», тобто відмовився бути співцем у королівському палаці:

...Тож так, мій владарю, коли мене візьмеш
В свій царський будинок, для втіхи царської, –
Я мушу співати тоді тільки теє,
Що скажуть співати!.. Ні, долі такої
Не прийме душа моя! Краще в темниці
Останок життя мого марно загине... [10, с. 79].

І тоді відпустив король співця зі словами: «... Він не божевільний! Він тямить те, що каже...» [10, с. 80].

Філософія Г. Сковороди, що пронизана одним духом – передачею внутрішнього досвіду, шляху до внутрішньої, а не зовнішньої свободи, до пізнання справжнього себе, у подоланні пристрастей світу, гонитви за його принадами, є лейтмотивом, підтекстовим ключем оповідання Олени Пчілки «Увінчаний співець». Адже основним мотивом твору є ідея прищеплення поваги, захоплення та наслідування таких народних героїв, як співець: «А діточки бігли попереду та й собі гукали: «Слава нашому співцеві Артурові, слава, слава» [10, с. 81].

Оповідання «Сосонка» побудоване на алегоричній композиції і має дидактичний характер та символічний підтекст, під яким завуальовано свободу як основний атрибут людської сутності, справедливості як духовну першооснову світу та самотність як закон буття й джерело сили. У творі йдеться насамперед про національну самотність та національну ідентичність. У тексті пара-

лельно зображено два світи – світ людей (чоловік Максим із сім'єю (було у нього четверо синів) та світ лісу: «... Ліс був такий гарний. Навіть зимою не здавався сумним, бо поміж чорноліссям було там чимало сосон... Красує сосонка. Прийшла осінь сумна, прийшла зима люта, а сосонці бай-дуже! ... Величається сосонка, аж тут прилетіла сорока. Сіла в неї на гілці та й каже:

– Че-че-че! Чекай, чекай!.. А чого чекати – не каже... Тим часом сорока таки знала, що казала: вона, бачите, була на подвір'ї в дядька Максима й бачила, як Максим сани ладив; чула й те, як Максим говорив Івасеві, що поїде зрубає сосонку та повезе на продаж. Так воно й сталося» [10, с. 83].

Ліс та його мешканці виступають повноцінними персонажами твору, виокремлюють інший (потоїбічний світ), який несе у собі певні знаки, смисли, коди. Ці знаки та смисли вловлюють та розуміють діти, чия свідомість ще не обросла правилами, умовами та законами соціуму. Так, тільки хлопчик Максим в оповіданні ставиться до Сосонки, як до повноцінної особистості, живої істоти, помічника, радника, тільки він бачить її страждання, співпереживає їй уже після того, як побував у схожій ситуації.

Сосонку зрубали і повезли у панський двір, там її прикрасили: «Світе мій ясний! Івась не впізнав своєї сосонки... Вся вона сяє свічечками, ліхтариками, якимись цяцьками, червоними, синіми, золотими, аж у очах мигтить...» [10, с. 85]. Натішилися пани сосонкою і викинули її. «Стоїть сосонка, розібрана, темна, дивується, ради собі не дасть: що се таке?.. Її розібрали?... Лежить бідна сосонка, розчепіривши те обдерте гілля... Вчора вона була така велична, а тепер?... Глянув Івась та аж йому шкода стало. Не знав він того, що й з людьми так часто буває! [10, с. 87]. А коли Максима віддали на службу до пана, щоб він собі одержав грошенят заслужив і в люди вийшов, то хлопець відчув на собі біль та страждання Сосонки. Адже його, як і сосонку, позбавили самотності, волі і власного «Я». Цитата з тексту: «Перше всього ймення йому переіменено: був він Івась, а то став уже «Ванька», потім дали йому таку вузьку та тісну одержину, посадили в прихожій, а часом пошлють куди. Туряють Івася пани, штурхають у потилицю слуги. Одно слово, за попихача в усіх...» [10, с. 90].

Втік Івась від панів. А коли повертався додому, долаючи замети і кучугури, Сосонка життя йому спасла, стала орієнтиром, вивела на правильний шлях.

Фабульна схема оповідання побудована на алегоричних образах, де світ людей і світ природи зображується паралельно і невіддільно. Алегорія як «спосіб двопланового художнього зображення, що ґрунтується на приховуванні реальних осіб, явищ і предметів під конкретними художніми образами з відповідними асоціаціями [10, с. 24] в оповідання

має дидактичний, повчальний підтекст. Алегоричні образи сосонки, беріз та липи в тексті твору є втіленням асоціативного переосмислення самої сутності явищ та предметів, які завжди можна розкрити аналітично. Двоплановість алегоричного зображення Сосонки, її краса, пихатість, надмірність, вивищення над іншими маскується під езопову мову, за якою правда і мораль – істинні цінності. Сосонка протиставляє себе іншим, хизується красою, унікальністю, неповторністю і тільки тоді, коли її принизили, викинули, вона зрозуміла якусь вищу сутність, якою легковажила, коли була красунею, про яку щебетали їй снігурі... «Ет, – цвірінкнув снігирчик, – не хотів би я й ланцюжків, хоч би й рожевих! Нема в світі більшого, як воля!» [10, с. 88].

Ідея самопізнання і самовдосконалення особистості, свобода як атрибут необхідності і самоповаги, утвердження гуманізму, людяності та добра – це основні мотиви оповідання «Сосонка», які потрібно прищеплювати дитині з раннього віку як орієнтири на правильну поведінку та особистісні цінності.

Тема стосунків у родині, родинних цінностей, довірливі стосунки між батьками й дітьми, повага батьків до дитячого віку та дитячої особистості розкриваються у портретній замальовці «На хуторі». Мотиви освіченості, гармонійного розвитку дитини, радості, родинного тепла та затишку є основними у таких поезіях збірки «Годі, діточки, вам спати», як «Новина сьогодні зранку», «Вертаються школярики», «Школярчик на виїзді», «Змислений котик», «Пісенька», «Хатні музики й слухачі» тощо. Мотиви волі, свободи домінують у вірші «Зайчатко й хлоп'ятко»: «... – Ну, мій зайчику, на волю! В ліс біжи по чистім полю! Плигай знов собі та грайся...» [10, с. 26]. Мотив любові до рідної землі, органічного зв'язку з нею, повага до природи висвітлюються в поезіях «Весняні квіти», «Чарівниця», «Діточкам», «До діточок».

Морально-етичні теми християнського скерування представлені Оленою Пчілкою у байках. Так, мотив осуду, дорікання та вихвалання засуджується у байці «Котова наука»; мотив моральності та безкорисної любові є основою байки «Баєчка про цуцика і про його пані»; мотиви насилля, безжальності, бездумності та пустослів'я розкриваються у байках «Микола й лиска», «Котик та кухар»; мотиви самовпевненості та самозакоханості демонструються у байці «Метелик».

Теми дитячих розваг, ігор, котрі були недоступні у той час у друкованому вигляді, Олена Пчілка розгортає у віршах «Снігова баба», «З ґринджолятами». Окремим підрозділом у книзі «Годі, діточки, вам спати!» представлено такі ігри, як «Грання в піжмурки», «Мудра назва». У збірці також надруковано «Спотиканки», «Полтавські швидкомовки», «Загадки», які збирала та записувала письменниця.

Висновки. Отже, своєю діяльністю Олена Пчілка була спрямована до дітей, а вся її педагогічна й літературна творчість мала на меті фор-

мувати малого українця в національному ключі, спрямовувати його до джерел національної ідентичності та загальнолюдських цінностей.

Олена Пчілка зверталась до народної творчості, фольклору та живої дійсності. У дитячих творах вона відображала вплив соціуму й життєвих обставин на розвиток малої особистості, змальовувала конфлікт між бідними та багатими, панами та селянами, демонструючи внутрішню сутність людини, а не її матеріальні блага, звеличуючи моральні принципи як найвищі цінності національного буття. Письменниця заклала основи родинного виховання на національних традиціях, а педагогічні та філософські ідеї авторки не втратили своєї значущості й актуальності й сьогодні. Ідеї «материнської школи» відомої української діячки стали першоосновою та першоджерелом національного дискурсу сучасної педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бичко О.В. Профілі української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. 281 с.
2. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. Київ: Факт, 2007. 640 с. (вибірково про Пчілку). URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1043060/9/Zabuzhko__Notre_Dame_dUkraine__Ukrainka_v_konflikti_mifologiy.html.
3. Зеров М. Українське письменство / Упорядник М. Сулима. Київ : Видавництво С. Павличко «Основи», 2003. 1301 с.
4. Камінчук О. Олена Пчілка: аспекти творчої діяльності. *Слово і Час*. 1999. № 6. С. 12-18.
5. Козловець М. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 7-8.
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15>.
7. Літературознавчий словник-довідник / За редакцією Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
8. Мірошніченко Л. Олена Пчілка про світ дитини. *Берегиня*. 1999. Число 3. С. 3-8.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ : *Шкільний світ*, 2001. 24 с.
10. Новаківська Л. Олена Пчілка і українські діти. *Рідна школа*. 1998. № 11. С. 8-9.
11. Пчілка Олена. Годі, діточки, вам спати! : вірші, оповідання, казки, фольклорні записи: для дошкільного та молодшого шкільного віку / Упорядник та передмова О.М. Таланчук. Київ : «Веселка», 1991. 334 с.
12. Пчілка Олена. «Золоті дні золотого дитячого віку...»: автобіографічний нарис ; упоряд., передм. та прим. Л.П. Мірошніченко, А.В. Ріпенко. Київ : Веселка, 2010. 79 с.
13. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів. Івано-Франківськ : Видавництво «Лілея-НВ», 1996. 180 с.

14. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020. URL: http://kntu.net.ua/index.php/kaf_design/Vihovna-robota/Nacional-no-patriotichne-vihovannya/Dokumenenti-doobgovorennya/Strategiya-nacional-no-patriotichnogo-vihovannya-ditej-ta-molodi-na-2016-2020-roki.

15. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори : в 5 т. Т. 3. Київ : «Радянська школа», 1979. 670 с.

16. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані твори: в 5 т. Т.1. Київ : «Радянська школа», 1977. 653 с.

17. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори : в 5 т. Т. 4. Київ : «Радянська школа», 1977. 629 с.

18. Тищенко (Сірий) Ю. З моїх зустрічей: спогади / Упоряд. О.І. Сидоренко, Н.М. Сидоренко. *Пам'ять століть*. 1997. № 6. С. 35-100.

19. Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : монографія. Чернівці: «Друк Арт», 2016. 304 с.

20. Юркевич О. Юрій Тищенко – видавець, книгар, публіцист: період становлення (1905-1913). Українська біографістика : збірник наукових праць. Випуск 7. Київ, 2010. С. 130-14.

ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД У КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ПАРАДИГМІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

ART-MENTAL EXPERIENCE IN THE COMPETENCE PARADIGM OF THE FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER

У статті зазначено, що пріоритетним напрямом розвитку вищої педагогічної освіти останнім часом стало підвищення її якості. Мета педагогічної освіти полягає у формуванні ключових компетентностей учителів різних спеціалізацій. Доведено, що підвищення якості хореографічної освіти безпосередньо залежить від компетентного фахівця-хореографа. Серед ключових компетентностей, необхідних майбутнім учителям хореографії для здійснення професійної діяльності, у статті виокремлено художньо-ментальний досвід як феномен у підготовці майбутніх учителів хореографії, що дозволяє сформувати у свідомості студентів художню модель світу в особливих знаках і формах, котрі впливають на ціннісні орієнтації, а також на поведінку та ставлення до навколишнього середовища. Мета художньо-ментального досвіду полягає у формуванні в майбутнього вчителя хореографії фахової художньої ментальності, яка функціонує та проявляється в художньо-комунікативних і творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація), що в результаті формує художньо-ментальний досвід особистості. Художньо-ментальний досвід є чинником підвищення якості освіти майбутніх хореографів, оскільки впливає на формування ментальності особистості. Визначальними в цьому процесі є творча самостійність, яка характеризується здатністю образно мислити, застосовувати раніше отримані знання на практиці, знаходити нестандартні рішення, змінювати ракурс погляду, бачити альтернативу тощо; толерантність, емпатійність, духовність (прагнення вплинути на духовний світ інших через мистецтво); виконавська й емоційно-образна мобільність, що проявляється у формі швидких емоційних реакцій на різні художньо-образні явища. Метою статті є висвітлення сутності художньо-ментального досвіду майбутніх учителів хореографії в компетентнісній парадигмі. Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи, а саме: аналіз педагогічної літератури для уточнення сутності понять «менталітет», «ментальність», «художня ментальність», «художньо-ментальний досвід», синтез, порівняння, систематизація, теоретичне узагальнення даних для з'ясування особливостей художньо-ментального досвіду. Серед перспективних напрямів подальших розвідок є порівняльна характеристика зазначеної проблематики в Україні й інших прогресивних країнах світу.

Ключові слова: компетентність, учитель, хореограф, підготовка, освіта, досвід, художній, ментальність.

The article is determined that improving the quality of higher education has recently become a priority. The purpose of education is to form the key competencies required for future choreographic education quality depends directly on the competent of specialist-choreographer. Among the key competencies required for future choreography teachers to pursue a professional activity, the article is highlighted the artistic and mental experience as a phenomenon in the future choreography teachers training. It is allowed to create an artistic model of the world in the students' minds using special signs and forms that affect the value orientations, also behavior and attitude to the environment. The purpose of the artistic-mental experience is to form the professional artistic mentality in future choreography teacher, which functions and express in artistic-communicative and creative-performing processes (perception, reproduction, interpretation), which as a result forms the person's artistic-mental experience. The artistic and mental experience is a factor of improving the quality of future choreographers' education because it influences the formation of the personal mentality. The creative independence is defined issue in this process, which is characterized by the ability to think imaginatively, to apply previously acquired knowledge in practice, to find non-standard solutions, to change the perspective, to see an alternative, etc.; tolerance, empathy, spirituality (desire to influence the spiritual world of other people by art); performing and emotional-imaginative mobility, expressed in the form of rapid emotional reactions to various artistic and imaginative phenomena. The purpose of the article is to highlight the essence of the artistic and mental experience of future teachers of choreography in a competence paradigm. The theoretical methods used to solve this purpose are the following: analysis of pedagogical literature to clarify the essence of the concepts "mentality", "artistic mentality", "artistic and mental experience", synthesis, comparison, systematization, the theoretical generalization of data for understanding the features of artistic and mental experience. The promising directions of further study are the following: the comparative characteristic of these problems in Ukraine and other progressive countries of the world.

Key words: competence, teacher, choreographer, training, education, experience, artistic, mentality.

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-8>

Чжан Гомінь,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. XXI сторіччя знаменується постійними реформами в освітньому просторі. Інноваційні зміни залежать насамперед від учителя, компетентного і вмотивованого до змін професіонала, його творчого потенціалу, готовності

до безперервної освіти, що, звичайно, вимагає вдосконалення його підготовки в стінах закладів вищої педагогічної освіти.

У реформуванні системи вищої педагогічної освіти в Україні значне місце посідає компетентнісна парадигма, зумовлена глобалізацією освіти. Вона сприяє визначенню не лише мети, але й

змісту освітніх програм, орієнтує шлях досягнення результатів роботи як закладу освіти в цілому, так і кожного студента зокрема. В основу компетентнісного підходу покладено не тільки спектр необхідних знань, умінь і навичок, а й сам процес і результат творчої діяльності педагога, інтегрований показник особистісно-діяльничної сутності вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів дисциплін художньо-естетичного циклу свої дослідження присвятили Т. Акатова, М. Безуглий, В. Вершловський, Б. Віт, Б. Гершунський, Д. Денгерінк, Лю Цяньцян, Н. Сметаннікова, М. Снок, А. Старченко та інші. Стратегіями підготовки майбутніх учителів хореографії цікавилися О. Авраменко, О. Пархоменко, О. Реброва, Т. Сердюк, І. Степанюк та інші. Проблемами підготовки фахівців, її ефективності та результативності займаються Г. Галасц, Т. Браже, С. Кульневич, А. Хуторський та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загалом питаннями формування професійних компетентностей майбутніх учителів займаються вчені досить жваво, проте художньо-ментальний досвід майбутніх учителів хореографії залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – висвітлити сутність художньо-ментального досвіду майбутніх учителів хореографії в компетентнісній парадигмі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «хореографія» (від грец. «choreia» – танець і «grapho» – пишу), вжитий уперше Р. Фейе (Французька Академія танцю) у 1700 році, використовується сьогодні у трьох значеннях й означає мистецтво танцю, мистецтво створення танців і танцювальних спектаклів, запис танцю за допомогою системи умовних знаків.

О. Авраменко дає визначення хореографічному мистецтву як «сфері духовної культури з її унікальними можливостями впливу на особистість, яка має розглядатися не тільки як джерело розвитку спеціальних художньо-творчих хореографічних здібностей майбутнього фахівця, а також як універсальний засіб формування його загальнокультурних ціннісних орієнтацій, духовно-творчого потенціалу. Вектор підготовки майбутніх хореографів до професійної діяльності спрямовується в площину усвідомлення значущості мистецько-хореографічної діяльності, їх особистісного зростання та прагнення усіляко сприяти творчому розвитку кожної дитини, як унікальної та неповторної, у процесі хореографічної діяльності в шкільних і позашкільних закладах освіти» [5].

Хореографічна діяльність є синтезом фізичного та естетичного розвитку особистості, позитивно впливає на її соціалізацію, становлення її світоглядної культури, формування здатності до саморегуляції та самовдосконалення, має

здоров'я-зберігаючий потенціал, задовольняє художньо-творчі потреби, сприяє вихованню національної свідомості, ментальності тощо.

З огляду на це підготовка вчителя хореографії є актуальним і затребуваним процесом, чинником формування національної та загальнолюдської свідомості. На думку І. Степанюк, хореографічна підготовка є відносно самостійною керованою системою цілеспрямованого духовного розвитку майбутніх фахівців за допомогою засвоєння знань і формування умінь і навичок; ефективним засобом розвитку їхньої світоглядної культури, формування здатності до вдосконалення творчих здібностей засобами хореографії [8].

О. Пархоменко визначає підготовку майбутніх хореографів до професійної діяльності як «інтегральне, цілісне утворення особистості фахівця, яке включає в себе готовність до здійснення професійної діяльності на основі спеціальних хореографічних знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей» [4]. Автор стверджує, що зміст професійної хореографічної освіти зводиться не тільки до наукових знань, але й включає засвоєння емоційно-образного світу мистецтва, історичних традицій і сучасних інновацій.

На думку О. Авраменка, у процесі фахової підготовки майбутні хореографи мають оволодіти такими компетентностями:

- володіння базовими загальними знаннями, а саме: історія, теорія та практика хореографічного мистецтва, методика виконання та викладання різних видів хореографії (класичний, сучасний, народно-сценічний танець тощо);
- здатність використовувати основи теорії та методології хореографії в інноваційній професійній діяльності, проектувати й здійснювати освітній процес хореографічного навчання з урахуванням соціокультурної ситуації та рівня розвитку хореографічних здібностей учнівського колективу в системі освіти в реальному та віртуальному середовищі;
 - обізнаність із сучасними напрямками хореографічного мистецтва, критичне ставлення до модних танцювальних течій;
 - уміння створювати танцювальний репертуар різного рівня складності відповідно до соціальних та культурних потреб суспільства;
 - здатність до саморозвитку на основі рефлексії результатів своєї професійної діяльності, здатність користуватися освітньо-комунікаційними технологіями, знаходити та використовувати інформацію з різних джерел (електронних, письмових, архівних та усних) згідно з поставленим завданням [1, с. 14]

О. Пархоменко зазначає, що професійна діяльність майбутніх хореографів має свою специфіку залежно від галузі творчої реалізації. Вона реалізується у конструктивній, освітньо-виховній, інформаційно-просвітницькій, комунікативній, організаторській, соціально-

психологічній і дослідницькій роботі. Дослідник наголошує на важливих складниках формування балетмейстерських умінь майбутніх хореографів, а саме: педагогічні переконання, майстерність, професіоналізм, творчість, культура, здібності, самосвідомість та спрямованість [4].

У своїх дослідженнях Т. Сердюк зосереджує увагу на формуванні художньо-естетичного досвіду майбутніх хореографів у процесі їхньої професійної підготовки у ЗВО. Дослідниця конкретизує сутність, зміст і компонентну структуру художньо-естетичного досвіду студентів-хореографів, яка полягає у взаємодії когнітивного, аксіологічного та праксеологічного складників у процесі художньо-естетичної діяльності особистості [7].

Лю Цяньцян у вчителів мистецьких дисциплін виокремлює культурну, крос-культурну та мистецьку компетентності [10]. О. Щокколова наголошує на оволодінні вчителями хореографії духовною компетентністю як гармонійним поєднанням пізнавального, морального й естетичного, котре виражається через істину, добро та красу [11], а також «художньо-ментальним досвідом» [10, с. 62-63], який дозволяє сформувати у свідомості студентів художню модель світу в особливих знаках і формах, котрі впливають на ціннісні орієнтації, а також на поведінку і ставлення до навколишнього середовища.

Концептуальною основою набуття художньо-ментального досвіду стає підвищення якості фахової освіти від художньої грамотності (через освіченість, компетентність, культуру) до фахової художньої ментальності. Стереоскопічним вектором художньої ментальності особистості є історично розвинені типи художньої свідомості: від міфологічного, релігійного, фольклорного до ціннісного, художньо-світоглядного та художньо-наукового. Зазначені типи в сучасному освітньому процесі стосовно ментальності зумовлюють вибір змістових ліній для формування художньо-ментального досвіду, домінантою якого є осягнення, опанування художніх цінностей минулого, їх екстраполяція на сучасність та проєктивна стратегія у майбутньому.

Термін «ментальність» (від лат. – розумовий, духовний) означає сукупність переконань, поглядів і умонастроїв, утілених у традиціях, звичаях і ритуалах, характерних для певної спільноти, що відображає особливості психічного складу й способу мислення її членів та відрізняє їх від інших спільностей. На думку М. Бетільмерзаєвої, ментальність у культурологічному аспекті можна вважати генетикою культури, оскільки виявлення її природи неможливе поза аналізом свідомості, виявлення культурних феноменів (базових структур), що відповідають за збереження та передачу соціального досвіду людини [2, с. 9].

Художня ментальність – це феномен, який синтезує уявлення про картину світу, тип мислення з художньо-семантичними ресурсами мистецтва

в творчих процесах на основі культурно-історичних, етно-національних, освітньо-професійних мистецьких факторів, які спрямовують формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості відповідно до художніх цінностей народу, має власні модули – атрибутивні та процесуальні властивості, через які вона виявляє свою сутність [5].

У підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін художня ментальність як властивий мистецтву феномен функціонує та проявляється в художньо-комунікативних і творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація), що в результаті формує художньо-ментальний досвід особистості.

Ментальність як сукупність переконань потрібно розрізнати від поняття менталітету. Менталітет зумовлює конкретні вчинки людей, їхнє ставлення до різних проявів життя суспільства, у ньому втілюються глибинні основи світосприймання, світогляду й поведінки. Відповідно, менталітет представлений у дослідженнях як «здатність акумулювати і передавати національні культурні цінності та етнічні стереотипи», адже представник будь-якого етносу мислить, переживає, спілкується й діє згідно з національним менталітетом й етнокультурним середовищем [9].

За переконанням Б. Гершунського, у структурному ланцюжку результативності освіти – «грамотність» – «освіченість» – «професійна компетентність» – «культура» – «менталітет» – саме менталітет посідає ієрархічно вищий щабель, зумовлюючи зміст усіх попередніх [3].

О. Реброва зазначає, що художньо-ментальний досвід є чинником підвищення якості освіти майбутніх хореографів, оскільки впливає на формування ментальності особистості. Визначальними в цьому процесі, на думку авторки, є творча самостійність, яка характеризується здатністю образно мислити, застосовувати раніше отримані знання на практиці, знаходити нестандартні рішення, змінювати ракурс погляду, бачити альтернативу тощо; толерантність, емпатійність, духовність (прагнення вплинути на духовний світ інших через мистецтво); виконавська й емоційно-образна мобільність, що проявляється у формі швидких емоційних реакцій на різні художньо-образні явища, художньо-творчих ситуацій [6].

На переконання дослідниці, художньо-ментальними процесами виступають формування художнього світогляду, художньої картини світу, художнього мислення, духовної сфери особистості вчителя, орієнтація на етнохудожній сегмент культури, виховання молоді на основі сформованих художніх цінностей, що охоплюють і відображають сформованість цінності нації, держави, народу, розвиток емоційної та духовної сфер особистості тощо [6].

У професійній діяльності ментальний досвід є формою фіксації й репрезентації об'єктивного світу, феноменом, який структурує і регулює психічне життя людини в цілому. Художньо-ментальний досвід як феномен набувається для здійснення духовних практик: осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації з точки зору її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної приналежності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань під час самоідентифікації та творчої самореалізації в мистецько-педагогічному процесі.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Пріоритетним напрямком розвитку вищої педагогічної освіти останнім часом стало підвищення її якості. Мета педагогічної освіти стала співвідноситись з формуванням ключових компетентностей у різних галузях, зокрема й підготовки майбутніх учителів хореографії. Серед ключових компетентностей, необхідних майбутнім учителям хореографії для здійснення професійної діяльності, є художньо-ментальний досвід як феномен у підготовці майбутніх учителів хореографії, що дозволяє сформулювати у свідомості студентів художню модель світу в особливих знаках і формах, котрі впливають на ціннісні орієнтації, а також на поведінку та ставлення до навколишнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О.В. Сутність і зміст підготовки хореографів до професійної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Харків, 2018. Вип. 44. С. 4-16.
2. Бетильмерзаева М.М. Этническая ментальность в системе культуры : автор. дис. канд филол. наук : 24.00.01. Ростов-на-Дону, 2005. 20 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
4. Пархоменко О.М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 210 с.
5. Реброва О. Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2013. № 4. С. 18-23.
6. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 295 с.
7. Сердюк Т.І. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду : [монографія]. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.
8. Степанюк І.В. Хореографічна освіта як чинник формування національної свідомості. *Філософія освіти*. 2011. № 24. Розділ III. С. 118-121.
9. Українська художня культура : навч. посібник. Київ : Либідь, 1996. С. 7.
10. Цяньцянь Лю. Сформованість художньої грамотності в майбутніх учителів музики та хореографії. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/40.pdf.pdf (дата звернення 12.06.2019)
11. Щолокова О. Категорія духовності у мистецькій освіті: компетентнісний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії* : збірник наук. пр. Київ-Полтава. 2011. С. 127-136.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАТЬ)

TEACHING ENGLISH: PHONETICAL DIFFICULTIES

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ФОНЕТИЧНІ ТРУДНОЦІ

Some problems of the formation of the language phonetic skills of Ukrainian students of non-language specialties are analyzed in the article. The issues of organizing the productive interaction of a teacher with students when learning English in a student audience are covered. The main focus of the work is on increasing the role of independent work of students at the university, on issues of organizing the student's independent activities in the context of modern development of higher education, the most relevant aspects of this type of learning activity are presented, such as goals, tasks, efficiency, control. The pronunciation of a foreign language is a difficult task that requires the teacher to know not only the phonetic language system, but also their mother tongue, because their comparison allows to predict typical errors of those who study a foreign language and more effectively overcome the difficulties that arise during the learning process. The main aim of the article is to update the importance of studying phonetic features of the sound system of Ukrainian and English languages based on the experience of the author of the article and certain theoretical conclusions. In order to investigate the problematic aspects of phonetic competence formation and phonetic training in higher education institutions and to identify ways how to improve them, a study was conducted with a group of students at a non-linguistic faculty of a higher education institution. The article gives an analysis of the main mistakes that students made. During the academic year, students had individual tasks and improved their phonetic skills. To acquire the correct pronunciation of English, a sufficient amount of authentic material is needed and, of course, many language exercises. The article reviews some of the textbooks and manuals on phonetics developed by Ukrainian teachers. The authors proposed the theoretical substantiation of information technology support to the organization of students' independent work when learning a foreign language is given. Methodical recommendations for teachers to work with computer tools for the development of educational materials and individual educational modules in the framework of information technology support for students' independent work in learning of a foreign language.

Key words: *phonetics, intonation, phonetic skills, non-language specialties, phonetic competence.*

У статті проаналізовано деякі проблеми формування мовної фонетичної майстер-

ності українських студентів немовних спеціальностей. Висвітлено питання організації продуктивної взаємодії вчителя зі студентами при вивченні англійської мови в студентській аудиторії. Основна спрямованість дослідження – це підвищення ролі самостійної роботи студентів в університеті, питання організації самостійної діяльності студента в контексті сучасного розвитку вищої освіти. У статті також представлено найбільш релевантні аспекти цього виду навчальної діяльності. Вимова іноземної мови є складним завданням, яке вимагає від вчителя знання не тільки фонетичної мовної системи чужої мови, а й рідної мови, оскільки їх порівняння дозволяє передбачити типові помилки тих, хто вивчає іноземну мову, та більш ефективно подолати труднощі, які виникають у процесі навчання. Основна мета статті – оновити важливість вивчення фонетичних особливостей звукової системи української та англійської мов на основі досвіду авторів статті та певних теоретичних висновків. Щоб дослідити проблемні аспекти формування фонетичної компетентності та фонетичної підготовки у вищих навчальних закладах та визначити шляхи її вдосконалення, було проведено дослідження з групою студентів на немовному факультеті вищого навчального закладу. У статті подано аналіз основних помилок, які були виявлені у студентів. Протягом навчального року студенти відпрацьовували фонетичні навички. Для отримання правильної вимови англійської мови потрібна достатня кількість автентичного матеріалу для спостереження, аналізу та наслідування і, звісно, багато різноманітних мовних вправ. У статті проведено огляд деяких підручників та посібників з фонетики, які були розроблені українськими викладачами. Дано теоретичне обґрунтування підтримки інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови. Запропоновано методичні рекомендації вчителям щодо роботи з комп'ютерними інструментами для розробки навчальних матеріалів та окремих навчальних модулів у рамках інформаційно-технологічного забезпечення самостійної роботи студентів з вивчення іноземної мови.

Ключові слова: *фонетика, інтонація, фонетичні навички, немовні спеціальності, фонетична компетентність.*

УДК 811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-9>

Biriukova D.V.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department
of Foreign Philology,
Translation and vocational training
University of Customs and Finance
Tsvietaieva O.V.,
Candidate of Science
in Social Communications
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages
for Engineering and natural specialties
Oles Honchar Dnipro National University

Formulation of the problem. Learning any foreign language, including English, should start with a clear statement of the question of the correct pronunciation. Without the correct pronunciation, the manifestation of the communicative function of the language is impossible. Particularly important is the initial stage of training, because in this period, students are characterized by imitation, which at the

subconscious level helps to obtain the necessary skills of articulation.

Talking about pronunciation, we usually mean the features of the articulation of sounds in each particular language, as well as intonation and rhythm. Under the correct pronunciation refers to a set of orthoetic norms, inherent in one or another kind of language [1]. The pronunciation of a foreign language

is a difficult task that requires the teacher to know not only the phonetic language system, but also their mother tongue, because their comparison allows to predict typical errors of those who study a foreign language and more effectively overcome the difficulties that arise during the learning process. Due to the fact that the number of hours allocated to studying a foreign language in non-language faculties of higher educational institutions is not sufficient for the qualitative mastery of all competences of the English language (lexical, grammatical, and speaking), the sentence of pronouncement is often overshadowed.

Analysis of recent research and publications.

In order to optimize non-native language learning based on comparative analysis of native and studied languages many works of considerable interest have been completed. In this direction, the most famous names of such researchers, such as: V.G. Gak, Yu.S. Maslov, J. Buranov, R. Lado, G. Nickel, C. Fris, L.V. Shcherba and others.

The questions studied by these scholars, have not lost their relevance to this day and have received further intensive development. In recent years, researchers have accumulated a wealth of theoretical and practical material on the comparative analysis of various aspects of Ukrainian and English.

N.F. Borisko examines the issues relating to the general characteristics of foreign language phonetic competence, the aims of its formation in primary, basic and high school students, examines the phases of the formation of phonetic competence, exercises and tasks for its formation, the means of forming phonetic competence and control the level of its formation [2].

G.I. Udyak pays attention to the formation of the phonetic competence of students while studying the intonation of speech expressions by the linguistic means of the English language and insists on the importance and necessity of providing a qualitatively new organization of teaching English phonetics in order to form intonational skills in students of philology [11].

I.R. Kharkavtsov and L.I. Petrytsya investigate the problematic aspects of forming the phonetic competence of future teachers of the English language and outline the reasons for reducing the phonetic competence at higher education institutions of higher education and determine the ways of its improvement [12].

The purpose of the article is to update the importance of studying phonetic features of the sound system of Ukrainian and English languages based on the experience of the author of the article and certain theoretical conclusions.

Presenting main material. In many countries, namely in the UK, USA, Canada, Australia, New Zealand, English is a native language, so the logical question is: «What pronunciation should be taught in a Ukrainian educational institution?» Students are traditionally taught by the so-called «standard» pro-

nunciation, which is often called *Standard Pronunciation*, *BBC English*, *Oxford English* and so on.

Therefore, when choosing the pronunciation option, it is necessary to take into account the purpose of teaching the foreign language, the needs of students and their personal and social identity. If the goal is to enter a country's *socium* (for example, to participate in an international student exchange program or to participate in research on the basis of foreign universities), the pronunciation should be as close as possible to the standards of the native speaker, and the model should be chosen *Regional Pronunciation*. If the goal is to increase the social status, then you need to study *Advanced Pronunciation*. If a foreign language will be used as *lingua franca* (language-intermediary) for international communication, often with non-speakers of the language, it is enough to pronounce so as to be understood without difficulty for others. In Ukraine, as in many European countries, *Received Pronunciation* models are taught at universities and schools. This is due to the fact that this model is most frequent, it is easier to understand when intercultural communication. Also, most English textbooks are published in London, Oxford or Cambridge publishing houses *National Geographic*, *MM Publications*, *Cambridge*, *Collins*, *Delta Publishing* and others, where the most part of audio recordings are recorded by carriers of *Received Pronunciation*. However, sometimes audio recording with different accents, mostly with American, Italian, Arabic, etc., are offered for acquaintance.

The articulation base of a certain language is formed as a result of the historical evolution of the speech apparatus and, as a special mode of organs of pronunciation; it is not an innate property of people of this race or nationality, as evidenced by numerous observations. For example, the free, unqualified possession of bilinguals and multilingual articulate bases of two or more languages is used in linguistics as one of the proofs of non-biological, but of the social nature of the articulation base, which is a consequence of the linguistic tradition, the consequence of the transfer of speech from generation to generation [4].

The study of identical types of sounds of Ukrainian and English showed that sounds similar in acoustic characteristics in these languages are articulated in different ways, although in the structure and physiology of the pronunciation of organs from representatives of different races or nationalities there is no fundamental difference. In his work, Potapova [7] notes that the articulatory apparatus of people who speak different languages, from the anatomical point of view is fundamentally the same. This leads to the fact that in sound systems of different languages you can observe the presence of common sound types (phonemes) (for example, in all languages of the world there are different types of white balance consonants, such as [m], [b], [p]). However, this is not that

all sounds in all languages are pronounced the same way. The methods of producing speech sounds are important, the author expresses such assumptions:

- a) each language is limited to set of actions by the articulate organs – articulatory gestures;
- b) each articulatory gesture correlates with some state of the speech apparatus;
- c) the set of articulatory gestures associated with the work of various organs of speech, that leads to the formation of one or another language sound.

Due to the fact that the Ukrainian pronunciation is similar to Russian, we can agree with the statements of the linguist O. Reformatsky, that for the successful acquisition of a foreign language students need to master the unusual articulation of individual sounds (for example, the Russian learns to pronounce English interdental consonants or Arabic epiglottis, Caucasian striped-laryngeal or French and Polish nose-vowels), that is, all those sounds that are completely absent in the Russian phonetic system), as well as learn to pronounce in these or other positions unusual combinations and sound sequences. Without proper preparation to speak in a foreign language, a person involuntarily brings the usual phonetic norms of his language, which forms an accent [8].

In modern linguodidactics it is assumed that the vocal phoneme of the English language consists of 24 sounds, 6 of which are breakthrough loud (explosive): 2 affricates, 3 nasal sonatas, 9 slit noisy (fricative), 4 slit sonatas.

The sound system of the Ukrainian language has 38 sounds: 6 vowels and 32 consonants. At the place of creation (taking into account the movement of the tongue in the horizontal plane of the oral cavity), the loud sounds of the front row ([ɛ], [ɪ], [i]) and back row ([a], [o], [y]). Depending on the degree of lifting the

tongue, that is, from its motion in the vertical plane, distinguish the loud sounds of the low ([a]), medium ([ɛ], [o]), high-middle ([ɪ]) and high ([i], [y]) raising levels. With the involvement of the lips the vowels are divided into non-labialized and labialized.

So, having analyzed the phononymic rows of both languages, it is possible to classify the sounds in three groups:

- 1) sounds, acoustically and articulately similar to the sounds of the native language [m], [f], [g], [p], [z], [s];
- 2) sounds that just seem the same (in comparison with the sounds of the native language), but in reality differ in essential features [t], [r], [d], [p], [k];
- 3) sounds that do not have articulatory and acoustic analogues in their native language [h], [ŋ], [r], [θ], [ð], long vowels.

Research methods.

In order to determine the level of formation of spoken skills, first year students (25 persons) of the Geology and Geography Faculty held an entrance control in the first semester of 2017, Students were asked to read the text aloud, paying attention to intonation and articulation. The main method used in this search is the subjective auditory observation of students' speech work in order to detect errors as a result of phonetic interference.

On the basis of input control data, it was found that almost 100% of students admitted mistakes in pronunciation (Table 1).

As it is known, learning of foreign language is a process implemented through simulation and mechanical response to language stimuli. So when first-year students, whose native language is Ukrainian or Russian, begin to study phonetics of English, for the very first time it is necessary to pay special attention to those sounds that do not occur in their native language – that is, [w, æ, g, r, d, 0].

Table 1

Percentage of students admitted mistakes in pronunciation

Type of error	Percentage of students with the wrong pronunciation	Notes
Devitalization of ringing consonants at the end of the words	80%	For example, had – hat, bag – back etc. The sonority in English has a function of sense separation. The most frequent mistake is the stun of the voiced sound [g] and the pronunciation of the clunk Ukrainian [r] instead of the rarely used [r].
Lack of opposition in longitude and shortness in the articulation of vowel sounds	90%	In this case, the interference is strong, since the vowels in the Ukrainian language do not have signs of longitude and brevity, and in English, the compressibility and longitude of the sounds has a sense-resolving function, for example, sit – seat, live – leave.
Incorrect use of one phoneme instead of another	60%	The English sound [v] is perceived by students as a slit sonant [w], which leads to the false use of one phoneme instead of the other. The blending of English [v] and [w] is manifested in the pronunciation of such words: invent, novel, vote, vocation.
Absence of aspiration in the proclamation of deaf consonant sounds [p], [t], [k]	80%	Perhaps the reason for this is the presence of non-aspirational similar sounds of the Ukrainian language.
Errors in the pronunciation of alveolar, interdental consonants	70%	There is a replacement of alveolar breakthrough sounds [t], [d] by dental.

Initially, when familiarizing with sounds, students move from familiar to less familiar and more specific and problematic sounds. For example, sounds that are present in both the Ukrainian language and English, or sounds that are not characteristic of Ukrainian phonetics, but do not cause difficulties in their formation, such as, for example, [w].

In practice, when students meet new sounds, they listen to a sample and teacher's explanations, then they speak this pattern aloud a day, trying to memorize the position of the organs of the articulation apparatus. That is, before the beginning to articulate deliberately one or another sound, the student must learn to manage his speech organs, provide them with various provisions, learn to experience changes in the position of speech organs. Such a sequence of speech therapies and receptions is confirmed by O.G. Rozova, arguing that both during the setting and during the correction of the pronunciation of the sound begin in isolation and in separate syllables. Fixing articulation occurs in words and phrases (it is in the sentences that the language materializes as a means of communication) from the most favourable, easy position to the least favourable, difficult [9].

Phonetic skills are worked out and fixed in special exercises of different character. The production of sounds occurs by repeating them after pronunciation by the teacher or pronunciation based on the text. Obviously, when working on phonetics, preliminary training is based on a comparative analysis of the language systems of the language being studied and the native language of the students. The teacher must not only possess the theoretical material, which is the basis of knowledge of the pronunciation of sounds, not only know how the sounds of the language are formed, which groups and on what grounds they share, but also have a clear idea of the phonetic system of the language of the learner's class.

After setting each sound, it is necessary to carry out special exercises, first isolated, then in the warehouses, further in words, placing them in the positions of the sound being studied: in the beginning, in the middle and at the end of the word. When processing the pronunciation of sounds, the order of the reduced positions is determined by the degree of difficulty of their pronunciation by the students, depending on the nature of the interlingual relations.

In teaching the speaker we distinguish the formulation and the correction. However, as noted by O.G. Rozova, neither formulation nor correction is found in its pure form, because they are interconnected and used at all stages of studying. It is most expedient at the initial stage to lay the foundations of speech, and then to improve them [9].

To acquire the correct pronunciation of English, a sufficient amount of authentic material is needed for observation, analysis and imitation and, of course, many language exercises. Today, Ukrainian and

English scholars have already developed effective textbooks for improving the skills of English articulation, which contain audio files for each section and answers to exercises for the possibility of independent study of the material.

The manual of authors I.V. Suslina and L.T. Melnyk «Practical course of phonetics of the English language» is a normative course of phonetics of the English language. The purpose of the textbook is the formation of the skills of correct English pronunciation and professional orientation of students: the arming of students skills and abilities of using the acquired knowledge and skills in further pedagogical activities [10].

The author's tutorial by E.O. Mansi «English: Phonetics, Grammar, Texts, Dialogues, Conversational Topics from the English Language (Part I)» [6] was constructed in accordance with the requirements of the program for its study by students of non-language faculties of higher educational institutions. Its structure and content are designed to provide as much as possible the development of language skills and language culture of students on the basis of mastering and use in the language practice of various phonetic, grammatical, lexical material. The rational organization of work is facilitated by the appendices, tables, comments, typical for contemporary English language texts, exercises and tasks for the development of oral speech in the textbook.

The educational manual of authors L.A. Garashchuk and A.E. Levytsky «Enjoy Practising Phonetics!» is recommended when studying the course of practical phonetics of the English language, and the manual is suitable for the organization of independent work of students. The proposed texts for expressive reading, dialogue and poetry serve this purpose [3].

Having such a powerful methodical arsenal, the teacher chooses the most suitable for him and the audience methodology for explaining and working out phonetic complexities.

Having tested the exercises in practice, the final control was conducted in April 2018. The students were asked to read the same text. The results of the final control showed that the number of errors in stunning voiced consonants at the end of words decreased by an average of 40%. There is also a positive trend in opposition in longitude and brevity in the articulation of vowel sounds. On average, 30% fewer students began to make such mistakes. The final control showed that today, close to 30% mistakenly used one phoneme instead of another ((instead of the original 60%), errors were also reduced when uttering occlusive, interdental and alveolar consonant sounds.

Conclusions. Thus, when learning a foreign language we must comprehensively take into account the opportunities of students and the problems associated with their existing knowledge and skills to prevent unconscious learning, and at the same time, try to ensure that the operational side of training is worked

out quite clearly, allowing to actualize the practical aspects of language proficiency and form the student's conviction that his studies are productive.

REFERENCES:

1. Азимов Э.Н., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) (*New language of methodological terms and definitions (theory and practice of language teaching)*). Москва : «Икар», 2009, 448 с.
2. Бориско Н.Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, общение, оценка. (*General European competences of foreign language knowledge: studying, teaching, evaluating. Analysis of some aspects*). *Іноземні мови*. 2009, № 4. С. 10-16.
3. Harashchuk L.A., Levytskyi A.Y. Enjoy Practising Phonetics : навчальний посібник (Textbook on phonetics practice for students of foreign languages faculty). Вінниця : «Фоліант», 2004, 256 с.
4. Зиндер Л.П. Общая фонетика (*General phonetics*). Москва : Высшая школа, 1979, 312 с.
5. Лаптінова Ю. Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки (*English language teaching process in groups of students with different levels of speech background*). Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка. 2017. № 5/37. С. 79-88.
6. Мансі Є.О. English: Фонетика, граматики, тексти, діалоги, розмовні теми (*English: Phonetics, grammar, texts, dialogues, conversational topics*), Київ : вид-во «Видавничий центр «Академія», 2004. 368 с.
7. Потапова Р.К. Артикуляторные характеристики сегментарных единиц звучащей речи (*Articulatory characteristics of sounding speech segmentary units*) / Zlatoustova L.V., Potapova R.K., Potapov V.V., Trunin – Donskoi V.N. Москва, 1997. С. 8-53. [in Russian]
8. Реформатский А.А. Введение в языкознание : учебник (*Introduction to linguistics: textbook for philological specialities students of higher educational establishments*). Москва, 2007. 536 с.
9. Розова О.Г. Фонетика русской речи (*Russian language phonetics*) / под ред. И. П. Лисаковой (*The Russian language as a foreign one. Teaching methodology. Edited by Lysakova I. P.*). Москва : ВЛАДОС, 2004, С. 106-117.
10. Сусліна І.В., Мельник Л.Т. Практичний курс фонетики англійської мови (*Practical course of English phonetics*). Хмельницький : В-во «ХСПА», 2005. 322 с.
11. Удяк Г.І. Формування фонетичної компетенції при навчанні інтонаційного оформлення висловлення мовними засобами англійської мови (*Phonetics competence formation while utterance formulation teaching with the help of English language facilities*). *Молодь і ринок*. 2012. № 12 (95), С. 70-75.
12. Kharkavtsiv I.R., Petrytsya L.I. Проблемні аспекти формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови (*Problematic aspects of future English language teachers' phonetics competence formation*). Острого : Національний університет «Острозька академія», 2013, issue 37, С. 310-313.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОВІКОВІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTI-AGED GROUP OF LEARNERS

Стаття присвячена вивченню проблеми психолого-педагогічних особливостей організації викладання іноземної мови в різновіковій навчальній групі. Для того щоб правильно організувати навчання, необхідно враховувати особливості контингенту слухачів, а також мету, зміст і умови навчання. В одній аудиторії слухачів можуть бути присутні учні старших класів шкіл, студенти вишів, дорослі й навіть люди похилого віку. Метою вивчення іноземної мови є формування у слухачів іношомовної комунікативної компетенції. Для того щоб досягнути зазначеної мети і правильно організувати навчально-виховну роботу в різновіковій навчальній групі, викладачеві потрібно мати певний запас знань про взаємозв'язки всіх періодів людського розвитку, про вікові зміни інтелекту людини з визначенням сенситивних періодів для оволодіння іноземним мовленням. Вибір методів і прийомів навчання, групових та індивідуальних варіантів роботи, методів відбору і трансформації навчальної інформації повинен проводитися з урахуванням особливостей вікового та психофізіологічного розвитку слухачів. У статті проаналізовано психологічні особливості підлітків, студентів, дорослих слухачів, вказано на особливості роботи з кожною віковою групою. Розглянуто труднощі, які виникають у слухачів різного віку під час вивчення іноземної мови. Найбільш розповсюдженими є індивідуальні та соціокультурні труднощі. Розглянуто, на яких принципах ґрунтуються вивчення іноземної мови в різновіковій навчальній групі. Навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі повинно враховувати життєвий досвід слухачів. Слухачі стають активними учасниками процесу навчання. Під час навчання слухачів різновікової групи доцільно використовувати різні методи навчання. Зазначено необхідність введення елементів експерієнційного навчання. Прикладами експерієнційних видів навчальної діяльності є рольові ігри, драматизація, презентації з певних проблем, дискусії-обговорення, проєктування. Вказано на зміни в характері суб'єкт-суб'єктних відносин. Викладач виступає в ролі тьютора, радника. Завданням викладача є створення сприятливого психологічного клімату на занятті. Він повинен не оцінювати, а наставляти, заохочувати і допомагати.

Ключові слова: іноземна мова, різновікова навчальна група, досвід, мета навчання, принципи навчання, експерієнційне навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини.

The article is devoted to studying the problem of psychological and pedagogical peculiarities of the organization of teaching a foreign language in a multi-aged group of learners. In order to organize the process of learning properly, features of the audience as well as the purpose, content and conditions of learning should be considered. There might be high school children, students of higher educational institutions, adults and seniors in the same group. The purpose of learning a foreign language is a communicative purpose. In order to achieve this purpose and to organize education work in a multi-aged group properly, a teacher needs to know about the interconnections of all the periods of human development, about age-related transformations of a person's mind. The choice of teaching methods and techniques, group or individual work, educational information should be made considering the peculiarities of students' age and psycho-physiological development. The psychological features of high school pupils, students and adults are analyzed. The peculiarities of working with each age group are considered. The difficulties that arise while teaching a foreign language in a multi-aged group are described. They are individual psychological as well as socio-cultural difficulties. The main principles of teaching a foreign language in a multi-aged group are considered. Learning should primarily be based on learners' experience. Students become active participants of the process of learning. Different methods of foreign language teaching should be used. The necessity of introducing the elements of experiential learning is indicated. Experiential learning includes activities which imitate real-life situations: role-plays, project work, discussions, etc. The changes in the character of subject-subjective relations are indicated. A teacher becomes a mentor, a tutor. A teacher's task is to create a positive learning atmosphere in class, to lead and encourage students rather than evaluate them.

Key words: foreign language, multi-aged group, experience, purpose of learning, principles of learning, experiential learning, subject-subjective relations.

УДК 378.016
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-10>

Васильєва М.П.,
викладач кафедри англійської філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З огляду на процеси євроінтеграції і глобалізації та певні зміни в політичному і соціальному житті держави вивчення іноземних мов набуває все більшої популярності. Вивчити іноземну мову можна у вищих навчальних закладах як на філологічних, так і на немовних факультетах, на курсах іноземних мов, в умовах корпоративного навчання, в університетах третього віку.

Для того щоб правильно організувати навчання, необхідно врахувати особливості контингенту слухачів, а також мету, зміст і умови навчання.

Через розширення вікових меж студентства та впровадження концепції освіти впродовж життя в одній аудиторії вищого навчального закладу можуть перебувати як юнаки, так і дорослі люди. На курсах іноземних мов в одній групі присутні учні старших класів шкіл, студенти вишів, дорослі й навіть люди похилого віку. З огляду на розширення традиційних меж студентства попит на вивчення іноземних мов не згасає, а, навпаки, стає все більшим, зростає необхідність підготовки спеціалістів, які зможуть здійснювати ефективно викладання іноземних мов в різновікових навчальних групах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням окремих аспектів психолого-педагогічної організації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах займалися Г. Артамонова, Р. Безлюдний, І. Гіренко, Ю. Дегтярьова, І. Коваль, Ю. Колісник, Ю. Павловська. Дослідження Н. Гордієнко, О. Горіної, В. Колісник, Ю. Павловської та Ю. Лаптінової присвячені особливостям організації навчання іноземних мов у різнорівневих групах.

Численні роботи науковців В. Буренко, О. Гладкової, Т. Григор'євої, Р. Єфимової, А. Калиніної, Є. Кривоносової, Т. Модестової, Т. Польшиної, Є. Семенової, Т. Старкової, В. Тилець, Л. Цвяк, О. Щербини, О. Шум, О. Яцишина присвячені психолого-педагогічним умовам навчання іноземної мови дорослих. Наукові розвідки А. Балендра, О. Баніт, Г. Низодубова, О. Калиніної, Р. Преснер, О. Тарнопольського стосуються організаційно-педагогічних умов навчання дорослих поза межами вишівських навчальних програм.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри досить велику кількість праць, присвячених питанням організації навчання певних вікових категорій, в жодній із робіт не розглядається питання психолого-педагогічних особливостей організації навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі.

Мета статті. Метою нашої статті є проаналізувати психолого-педагогічні особливості викладання іноземної мови в різновіковій навчальній групі.

Виклад основного матеріалу. Згідно з загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи метою навчання будь-якої іноземної мови є вільне спілкування цією мовою, тобто формування у слухачів іншомовної комунікативної компетенції. Комунікативну компетентність розуміють як здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних норм і обираючи комунікативну поведінку, адекватну до ситуації спілкування [2, с. 54].

Щоб досягнути зазначеної мети і правильно організувати навчально-виховну роботу в різновіковій навчальній групі, викладачеві потрібно мати певний запас знань про взаємозв'язки всіх періодів людського розвитку, про вікові зміни інтелекту людини з визначенням сенситивних періодів. Вибір методів і прийомів навчання, групових та індивідуальних варіантів роботи, методів відбору і трансформації навчальної інформації повинен проводитися з урахуванням особливостей вікового та психофізіологічного розвитку слухачів.

Розглянемо психологічні риси певних вікових категорій та особливості роботи зі слухачами різного віку.

У підлітковому віці людина перебуває в пошуку власної ідентичності. У молоді існує потреба в здійс-

ненні самооцінки, потреба користуватися авторитетом серед однолітків. Авторитет серед однолітків є набагато важливішим, ніж оцінка викладача. Підліткам притаманні максималізм та надмірна самовпевненість. Підлітки більш відкрито показують свої почуття, ніж дорослі.

Більшість підлітків із готовністю розуміє і приймає необхідність навчання як інтелектуальної, а не ігрової (як у дитинстві) діяльності. У них удосконалюється процес керування власною діяльністю.

Підлітки намагаються звільнитися від надлишкового контролю та опіки вчителів і дорослих. Частими є випадки деструктивної поведінки. Підлітки нерідко вдаються до невмотивованого ризику, не завжди можуть передбачити наслідки своїх вчинків.

Мотивація підлітків до вивчення іноземної мови має здебільшого зовнішній характер. Вона підтримується бажаннями батьків. Підлітки часто демонструють бажання відкласти виконання завдання на останній момент, у них відсутнє уміння планувати свій час.

Підлітки не приховують, коли вони відчувають нудьгу під час занять, приносять усі свої проблеми (у школі, конфлікти з членами родини, з однолітками) в аудиторію [8, с. 39]. У таких випадках підліткам важливо відчувати підтримку викладача.

Хоча підлітки вже можуть більше часу сидіти, ніж діти, проте в них усе одно є потреба рухатися [9, с. 53]. Викладачеві слід використовувати завдання з елементами рухів.

У підлітків відбувається усвідомлення абстрактних понять, ідей і концепцій, а в дитячому віці це неможливо. Проте навчання через дію ще є ефективним. У кращих своїх проявах підлітки мають величезний потенціал у креативних міркуваннях.

Підлітки краще відкриті новому, мають пристрасне бажання відкрито сприймати все, що їх зацікавило. Перевага підлітків у вивченні мови перед дорослими в тому, що вони володіють вираженою здатністю імітування і наслідування (на жаль, з роками вона поступово згасає, хоча ступінь цього згасання для всіх дуже індивідуальний).

Період студентства традиційно припадає на період пізньої юності і початок дорослості. У період студентського віку відбувається завершення становлення і стабілізації характеру, вдосконалюється формування вольової та емоційної сфери. Основна діяльність людини пов'язана з отриманням професії. Саме тому слухачі вже мають внутрішню мотивацію до вивчення іноземних мов. У цей період розвивається відчуття відповідальності за власне життя, розвивається самосвідомість, підвищується роль самоуправління. У сфері життєво важливих питань молодь часто звертається за допомогою і порадою до старшого покоління.

Головними характеристиками дорослого слухача, які виокремлюють як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, є такі: усвідомлення себе самостійною,

самокерованою особистістю; накопичений життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання самого слухача та його колег; сильна внутрішня мотивація; прагнення до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок [4, с. 27].

Як зауважує Є.В. Кривоносова, доросла людина висуває підвищені вимоги щодо якості та результатів навчання [3, с. 190]. Запити дорослих більш конкретні та прагматичні. Дорослі вивчатимуть тільки те, що вважають за потрібне. Дорослі проявляють практичний інтерес до навчання і вивчатимуть лише те, що знадобиться їм у професійній або особистій діяльності.

Як правило, дорослі слухачі більш організовані та дисципліновані, ніж підлітки. Під час навчальної діяльності вони можуть довго зосереджуватися на виконанні завдань, якими б нудними (на їхній погляд) вони не були.

Дорослі люди вчать під час виконання завдань. Те, що доросла людина вивчає пасивно, через рік втрачається на 50%, через два роки – на 80%. Якщо доросла людина відразу отримує можливість практикувати нові знання, а потім періодично повторювати, такі знання надовго затримуються в пам'яті.

Навчання дорослих повинно концентруватися на реалістичних проблемах. Під час виконання завдань доцільно брати проблему з реального життя і вирішувати її.

Минулий досвід має величезний вплив на навчання дорослих. Сприйняття нових знань у дорослих нерозривно пов'язане з тим, що вже відомо слухачеві. Якщо нові знання не співвідносяться з тим, що людині відомо, вона підсвідомо налаштовується на те, щоб відкинути такі знання.

Більшість дорослих негативно ставиться до оцінювання їхніх знань. Дорослих людей не потрібно оцінювати, їх потрібно направляти. Конкуренція негативно впливає на навчання дорослих. Більшість дорослих критично ставиться до своєї здатності чомусь навчитися [1, с. 52].

Що стосується особливостей опанування іноземної мови, дорослі люди мають певні переваги перед молоддю. У них розвинуте абстрактне мислення.

Нервові клітини, відповідальні за семантичний аналіз слів і граматичну сприйнятливість, із віком розвиваються. Дорослим слухачам набагато легше зрозуміти структуру мови. Пізнавальна система дорослих є більш розвинутою, ніж в юних слухачів. Вони можуть робити узагальнення вищого порядку. Доросла людина часто має відпрацьований арсенал прийомів та засобів, що полегшують запам'ятовування.

Доросла людина (на відміну від дитини) у мисленнєвій діяльності йде від аналізу до синтезу. Дорослому властиві логічні побудови, а не механічне запам'ятовування. Дорослим легше, ніж

молоді, вдається опанувати лексичний, фразеологічний та стилістичний матеріал.

У дорослих є певний життєвий досвід, часто під час засвоєння матеріалу в них з'являються певні асоціації (у тому числі, припустимо, і прив'язка до слів з рідної мови). Дорослі можуть здійснити планування свого навчального процесу.

Викладачеві необхідно враховувати всі вищезгадані психологічні особливості слухачів під час планування та проведення занять у різновіковій навчальній групі.

Проте під час організації навчання різновікової групи необхідно враховувати і деякі труднощі. Студенти, як і дорослі слухачі, поєднують навчання з виконанням сімейних, трудових та інших обов'язків. У пам'яті багатьох слухачів (переважно дорослих) може зберігатися попередній негативний досвід навчання. Крім того, дорослі приносять із собою з минулого власні уявлення про навчальні методики, що мають бути використані викладачем на заняттях. Люди похилого віку мають складнощі з використанням сучасних технологій. Слухачі, які готуються до складання іспитів або навчаються задля вирішення професійних завдань, часто обмежені у строках навчання.

До того ж, як зазначають Д. Старкова та Т. Польшина, під час вивчення іноземної мови виникають соціокультурні складнощі. Слухачі відчувають наявність елементів чужої культури, які відсутні в культурі рідної країни, які важко зрозуміти і сприйняти, наприклад, особливості використання певних комунікативних стратегій, певних мовленнєвих елементів у різних дискурсах, діалектизмів тощо [5].

Відповідно до віку різною є і мета вивчення мови. Школярі прагнуть підвищити свій рівень і розвинути навички усного мовлення, студенти – підготуватися до іспитів. Зацікавленість дорослих у вивченні іноземної мови ранжується від іноземної мови для подорожей до прийняття участі в конференціях, читання наукової літератури або самовдосконалення.

Аналіз сучасних інтернет-ресурсів показав, що найбільшою популярністю серед слухачів користуються курси загальної англійської (General English). Інші напрями вивчення іноземної мови, які цікавлять слухачів, – це підготовка до міжнародних іспитів (FCE, IELTS, TOEFL), англійська для професійних цілей (ділова англійська мова, англійська для юристів, англійська для спеціалістів у сфері ІТ-технологій, англійська для психологів тощо).

Під час планування та організації занять у різновіковій групі викладачеві необхідно визначити кількість занять на тиждень, тривалість кожного заняття так, щоб слухачі змогли реально навчатися, не відмовляючись під час навчання від виконання основних обов'язків.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури, враховуючи досвід роботи в різновіковій

навчальній групі, ми виокремлюємо такі принципи організації занять: принцип усвідомленості навчання; врахування індивідуально-психологічних особливостей слухачів; формування впевненості і навчального потенціалу слухачів; принцип сумісної (спільної) діяльності, опори на досвід; вміння представити мову як систему взаємопов'язаних елементів; використання різних методів навчання; підбір навчальних матеріалів, що відразу використовують декілька органів чуття; принцип індивідуалізації навчання; принцип комунікативної свідомості; принцип практичної направленості навчання; адекватна реакція викладача на емоційні прояви аудиторії; використання методів і прийомів, які зменшують вплив рідної мови; знання потреб слухачів та їхніх стратегій опанування відповідної теми; раціональний розподіл діяльності в часі; підтримка мотивації студентів групи; системність навчання.

Під час навчання слухачів різновікової групи доцільно використовувати різні методи навчання. Процес навчання відбувається швидше, якщо інформація сприймається відразу кількома органами чуття. Для того щоб досягти певних змін в діях, ставленні та думках слухача, необхідно залучити слухача до активної участі в процесі навчання.

Попри те, що більшість слухачів мають на меті навчитися іншомовному спілкуванню, в процесі навчання вони надають перевагу виконанню мовних вправ [7, с. 4]. Саме тому викладачеві слід збільшити кількість комунікативних вправ та завдань під час заняття.

З огляду на мету навчання іноземної мови та індивідуально-психологічні особливості слухачів різновікової групи вважаємо необхідним вводити в процес вивчення іноземної мови елементи експерієнційного навчання, тобто навчання через практичний досвід. Експерієнційне навчання передбачає використання таких видів навчальних завдань, які імітують ситуації реального життєвого спілкування і передбачають мимовільне формування навичок і умінь, необхідних для здійснення повсякденної іншомовної комунікації. Наведемо приклади експерієнційних видів навчальної діяльності: рольові ігри, драматизація, презентації з певних проблем, дискусії-обговорення, проєктування.

У роботі з різновіковою групою змінюється характер суб'єкт-суб'єктних відносин. Викладач уже не є єдиним джерелом знань. Він виступає в ролі тьютора, радника. Взаємодія викладача і слухачів має вигляд партнерських стосунків, викладач зменшує кількість критики, оцінювання. Його завдання – створити сприятливий психологічний клімат на занятті, не оцінювати, а наставляти, заохочувати і допомагати [6, с. 49].

Висновки. З огляду на зміни в політичному, соціальному та культурному житті країни

вивчення іноземних мов стає усе популярнішим серед людей різного віку та соціальних груп. Часто в одній навчальній групі перебувають слухачі з різницею у віці в декілька десятиліть. Мета вивчення мови слухачами різних вікових категорій теж може бути різною. Досягти розвитку комунікативної компетенції в різновіковій навчальній групі можливо за умови врахування психолого-педагогічних особливостей організації викладання в цій групі. Навчання повинно бути організовано з урахуванням досвіду та побажань слухачів. Багато уваги слід приділяти виконанню комунікативних завдань, що імітують реальні ситуації спілкування. Цього можна досягти за умови навчання в різновіковій навчальній групі.

Перспективами подальших розвідок вважаємо дослідження позитивних та негативних аспектів вивчення іноземної мови в різновіковій навчальній групі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Козлова О.В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку. *Современные наукоемкие технологии*. Москва, 2005. № 8. С. 52-53.
2. Колодько Т.М. Моделювання змісту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації іншомовної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 6 (175). С. 54-58. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/119166> (дата звернення: 12.03.2019).
3. Кривоносова Е.В. Особенности обучения взрослых иностранному языку. *Труды БГТУ. Серия 6. «История, философия»*, 2013. С. 189-191.
4. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
5. Старкова Д.А., Польшина Т.В. Психолінгвистические особенности обучения взрослых иностранному языку. *Педагогическое образование в России. Серия «Языкознание»*. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostranomu-yazyku> (дата звернення: 12.03.2019).
6. Щербіна О.О. Психологічні особливості навчання іноземних мов у дорослому віці. *Science of the XXI century: problems and prospects of researches*. 2017. № 4. С. 49-51. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yhDdSFH9-8J:archive.ws-conference.com/psixologichni-osoblivosti-navchannya-inozemnix-mov-u-doroslomu-vici/+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua> (дата звернення: 04.02.2019).
7. Green J.M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*. 1993. № 77. P. 1-10.
8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. 2001. 386 p.
9. Spratt M., Pulverness A., Williams M. *The TKT Course*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 188 p.

СЦЕНІЧНЕ ХВИЛЮВАННЯ ЯК НЕДОЛІК ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ УЧНЯ-ВОКАЛІСТА

STAGE EXCITEMENT AS A DISADVANTAGE OF THE VOCAL STUDENT'S PERFORMING PRACTICE

Кожний вокаліст з початкових етапів навчання повинен звертати увагу на поступове подолання сценічного хвилювання. Проблема адекватної поведінки на сцені вирішується безпосередньо в процесі виконавської практики. Серед професійних музикантів ця проблема розглядається з кінця 17 століття. І сьогодні ця проблема залишається актуальною та важливою для багатьох виконавців, серед яких як початківці, так і професіонали. Проте найбільше ця проблема стосується викладачів, студентів, адже психологічні підходи до її вирішення недостатньо розвинені та не систематизовані. Етапне збудження (сценофобія) – це форма страху, викликана інтенсивним очікуванням випробування певних здібностей, що характеризується тривожними почуттями, пов'язаними з можливим збоєм. Це трактується як результат підсвідомої співвіднесеності майбутнього випробування з екстремальними ситуаціями, які вже траплялися в житті індивіда і висували особливі вимоги до його здібностей, а також несли великий емоційний заряд. Хвилювання на сцені, здається, є проблемою для багатьох акторів, музикантів, спортсменів, громадських діячів та людей, які взаємодіють із великою аудиторією. Проблема сценічного хвилювання є однією з найактуальніших і життєво важливих для виконавців-музикантів. Вперше зіткнувшись з нею в дитинстві (підлітковому віці), представники сценічних професій не перестають відчувати її гостроту до завершальних етапів своєї сценічної кар'єри. Різні типи сценічного та музичного виконання потребують великої підготовки, майстерності та різноманітності засобів максимізації можливостей виконавця. У статті розглядається питання появи сценічного страху у вокаліста-початківця, визначаються негативні та позитивні фактори формування цієї ознаки, визначаються фактори ризику, які потребують термінового втручання вчителя в контексті запобігання розвитку комплексу неповноцінності, панічного страху перед сценою внаслідок завершення музичної діяльності музиканта-початківця. Проаналізовано фактори сценічно-виконавської інтерпретації вокаліста. Через призму втіленого досвіду визначено способи розкриття художнього образу твору та позитивні й негативні впливи сценічного хвилювання. Розглянуто особливості сценічних почуттів співака.

Ключові слова: вокальне мистецтво, сцена, артист, вокаліст, виконавська діяльність, сценічна майстерність.

Every concert vocalist from the initial stages of training should pay attention to the gradual overcoming of stage excitement. The problem of adequate behavior on stage is caused by direct performing practice. Among professional musicians, this problem has been under consideration since the late 17th century. It is included by many Methodists in her work on musician education. And today this problem is still relevant and significant for many performers on different instruments, teachers, students, because the psychological approaches to its solution are not well developed and are not systematized. Stage excitement (scenophobia) is a form of fear, caused by the intense expectation of testing certain abilities, characterized by anxious feelings associated with a possible failure. It is interpreted as the result of a subconscious correlation of the future test with the extreme situations that have already occurred in the life of the individual and put forward special requirements to his abilities and also carried a great emotional charge. Stage excitement seems to be a problem for many actors, musicians, athletes, public figures and people who interact with a large audience. The problem of stage excitement is one of the most urgent, vital for performing musicians. When confronted with her for the first time in her teens, the representatives of the stage professions do not cease to feel her acuteness until the final stages of her stage career. Various types of stage performance, including musical performance, require a great deal of preparation, skill and mastery of ways to maximize the ability of the performer. The article deals with the question of the appearance of stage fear in the novice vocalist. The negative and positive factors of the formation of this feature are determined, risk factors are identified that require the teacher's urgent intervention in the context of preventing the development of the complex of inferiority, the panic fear of the scene, as a result of the completion of the musical activity of the novice musician. The factors of stage-performer interpretation of the vocalist are analyzed, through the prism of the embodied experience, the ways of revealing the artistic image of the work and the positive and negative influences of stage excitement are determined. Features of singer's stage feelings are considered.

Key words: vocal art, stage, artist, vocalist, performing activity, stage skill.

УДК 152.46+780.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-11>

Власова С.А.,

заслужена артистка України,
ст. викладач кафедри
музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Іваненко М.В.,

пров. концертмейстер
кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сьогодні наявною є значна кількість виконавців різноманітних жанрів, стилістики, традицій. З огляду на це актуальними проблемами для сучасної педагогіки є аспекти розвитку, навчання, вдосконалення виконавської майстерності співака. Специфіка виконавського мистецтва відрізняється від більш статичних видів художньої діяльності тим, що пропонує не лише наслідок, тобто кінцевий результат

творчого процесу, але й відображає творчий процес виконання у всьому його розмаїтті та багатогранності. Глядач переживає не лише літературний зміст твору та відчуває розгортання музичної драматургії, але й переймається чуттєвим боком виконавця, його натхненням. Якщо навіть професійним артистам притаманне певне сценічне хвилювання, то співаки-початківці часто стикаються із майже панічним страхом сцени, який априорі заважає

якісному виконанню музичного твору. Отже, актуальним та цікавим питанням сучасної педагогіки та музикознавства є питання розробки методичних засад подолання співаком страху сцени.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У музикознавстві наразі наявні різнобічні дослідження природи та специфіки вокального мистецтва, зокрема у працях Л. Дмитрієва [1], Л.Г. Горлової [2], П.П. Дуки [3], В. Кантаровича [4], А. Єгорова [5], А. Здановича [6], О.В. Пивницької [7]. Цікавою є робота С.В. Щербиніної [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наразі існує багато досліджень у галузі науково-методичної літератури з питань постановки голосу, розвитку вокально-технічних, сольо-виконавських здібностей артиста-вокаліста. Проте поза увагою досі залишаються аспекти впливу страху сцени та художньо-виконавське й інтерпретаторське мислення співака.

Мета статті – з'ясувати особливості появи та подолання страху сценічних виступів та його вплив на якісні аспекти сценічно-виконавської інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. У всі часи мистецтво співу вважалось найближчим до природи людини, а за своїми невичерпними можливостями співацький голос є найбільш досконалим музичним інструментом. Щоб заблищати усіма яскравими вокальними барвами, голос людини має бути правильно сформований. Сьогодні вимоги до артиста-вокаліста є надзвичайно високими. Він повинен володіти як класичним репертуаром, так і опанувати складні за специфічними особливостями музичної мови та виразності вокальні твори, володіти різноманітними стилями та технікою, мати розвинені акторські здібності. З огляду на це доречно зауважити, що співак виступає один у трьох амплуа. Вокальний образ того чи іншого твору або всієї партії походить з вокально-виконавської, живої дії артиста та є невід'ємно пов'язаним з особистістю самого співака, тобто важливу роль відіграють саме моральний та психофізіологічний фактори [9].

Аналізуючи діяльність кращих представників як оперного, так і камерного вокально-сценічного мистецтва, дуже важко знайти межу між особистістю втілюваного образу та особистістю виконавця. У хвилини творчості і натхнення ця межа не відчувається і самим виконавцем. З огляду на це перед співаком постає завдання поєднати у собі амплуа співака-виконавця і співака-актора, особливо нагальним це поєднання є в контексті аспекту виконавської інтерпретації, адже під час концертного виступу глядацька аудиторія стає не лише свідком виконання напрацьованого репертуару тут і зараз, але й бере участь у творчому процесі виконавської інтерпретації, втіленні і розгортанні музично-драматичного сценічного образу.

У вокально-виконавській практиці цей процес значно різноманітніший, ніж лише в акторській майстерності. Суть у тому, що свій інструмент – співочий голос – вокалісти носять у собі, а отже, від загального самопочуття, від усього комплексу психофізіологічних особливостей у певному розумінні залежить концертно-виконавська інтерпретація артиста-вокаліста [5].

Весь зазначений вище комплекс виконавської майстерності, яка є чинником визначення професійності, якості, фахової значущості співака, втрачає право на існування у разі появи значної психологічної вади артиста – страху сцени. Така вада часто з'являється на початковому етапі концертно-виконавської діяльності співака. Навіть талановитий і якісно підготовлений учень-вокаліст, який напередодні академічного концерту в класі виконав програмний репертуар ідеально, під час публічного виступу перед екзаменаційною комісією часто починає губити інтонацію, вокальну позицію, всі напрацьовані технічні виконавські аспекти, може прискорювати або уповільнювати темп тощо. Ці фактори повинні стати сигналом для викладача, адже, вчасно не поборовши в учневі зародки страху сцени, можна випустити професійно непридатного артиста. З плінністю часу та напрацюванням виконавського досвіду ця вада може або поглибитись до панічного страху сцени, що спричинить появу значної кількості комплексів та невпевненості у власних здібностях (наслідок – завершення виконавської діяльності), або призведе до постійного сценічного хвилювання, що межує зі страхом та несе шкоду виконавському процесу, забираючи у співака всі наявні тембральні барви, палітру власних як музичних, так і акторських здібностей. У будь-якому разі страх сцени є вадю, яка заважає вихованню якісного, зрілого, професійного артиста-вокаліста і потребує вжиття викладачем належних заходів ще під час перших проявів [3].

Розглянемо, що таке страх сцени і як артисти повинні його долати. Очевидно, кожен практикуючий виконавець бодай раз це відчував, апробувавши на собі болісну нервозність, що виникає напередодні, або саме під час концертного виконання в роті пересихає, прискорюється серцебиття, коліна тремтять, часто німіють кисті рук тощо. У такому стані необхідність опанувати себе вимагає чималих зусиль. Доречно зазначити, що кожен практикуючий педагог володіє власними методами подолання страху сцени, котрі випробувані на собі або напрацьовані досвідом роботи з вокалістами-початківцями. Про один з найкращих засобів розповідав видатний скрипаль Іцхак Перлман. Він засобами акторського перевтілення та уяви програвав в особах свій дебют в Карнегі-Холі, але у власній вітальні. Спочатку він візуалізував дату уявного дебюту і почав підготовку до

нього, організовуючи кожного дня генеральні репетиції саме так, як і робив би, якби це була реальна подія. У зазначений день дебюту він трохи пограв, відпочив, одягнув концертне вбрання і почав чекати свого виходу о восьмій годині. Заздалегідь він попіклувався про опалення кухні, яка повинна була виконати роль артистичної костюмерної. За кілька хвилин до восьмої він вийшов у коридор між кухнею і вітальнею, де уявний конферансьє сказав йому, що саме зараз його вихід, і той вийшов на уявну сцену, привітав уявну аудиторію і зіграв свій сольний концерт так, як зробив би в день реального дебюту. І. Перлман говорив, що дуже нервував того дня, для нього не було різниці між домашнім інсценуванням і сьогоденням Карнегі-Холу. Коли відбувся справжній дебют, він знав заздалегідь, які стреси на нього чекають, адже попередньо визначив усе невідоме. Така розповідь є яскравим прикладом як для педагогів, так і для вокалістів-початківців, адже, працюючи за моделлю І. Перлмана, виконавець завчасно налаштовується на позитивний результат, а все негативне він переживає під час попереднього інсценування концертного виступу. Цікавим в запропонованій моделі є те, що співак перебуває поза небезпекою перегоріти та втратити виконавський артистичний запал, навпаки, в такому разі вокаліст отримує простір для розгалуження поглядів та варіантів щодо концертно-виконавської інтерпретації [1].

Флейтист Роберт Ейткен, щоб підготуватись до виступу, використовує самогіпноз, тобто засіб, якому його навчив гіпнотизер-медик з Саскачевана. Р. Ейткен вважав, що музикантові дуже корисно знати цю техніку, котру підсвідомо використовувало багато великих музикантів. Її можна застосовувати навіть для дуже спеціальних речей, наприклад, для покращення якості виконання мелізмів. Проте він також попереджає, що у разі неправильного використання гіпнозу (зокрема, самогіпнозу) може призвести до негативних результатів. Наприклад, якщо спробувати заграти чи заспівати концерт, перебуваючи у стані трансу, є ризик не відчути своєї справжньої присутності там, у такому разі виконання буде неякісним [4].

Експерименти з препаратом, що має назву «Пропанолол» викликають зацікавлення через його виражену здатність контролювати рівень адреналіну, допомагаючи зберігати спокій. Ця речовина не викликає звикання, але може

сформувати у музиканта психологічну залежність, що, зрештою, може зламати його упевненість в собі. Для артиста дуже важливо знати, що він може покласти на власні ресурси. Проте позитивна властивість препарату полягає в тому, що він може допомогти занадто нервовому виконавцеві відчути, як добре не тремтіти на сцені, щоб згодом працювати над тим, щоб досягати такого ж результату без застосування медикаментів [2].

Ще один метод лікування страху сцени полягає у тому, що потрібно прагнути змінити своє уявлення про те, що лякає, котре виникає заздалегідь. Візьмемо, наприклад, Національну оперу України, адже музиканти бояться її за традицією, а не із особливих властивостей залу або тамтешньої публіки. Музикант або сам, або за допомогою викладачів повинен відволікатись від стереотипності концертного майданчика. Якщо виконавець ретельно пропрацював свій виступ і правильно налаштувався на нього, не варто боятись нервозності, а, навпаки, передчувати її, тобто тіло у такому разі повідомляє, що адреналін надходить в кров, а виконавець готовий для зусиль. Для артиста немає нічного кращо, ніж це відчуття [6].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмитриев Л. Основы музыкальной методики. Москва, 1963. 675 с.
2. Горлова Л.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога на фоне комплексного подхода к проблемам вокального обучения. *KANT*. 2012. № 3. С. 122-124.
3. Дука П.П. Постановка голоса: техника мови та фізіологія співу. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 147-149.
4. Кантарович В. Что надо знать артисту о своём голосе. Москва, 1965. 70 с.
5. Егоров А. Гигиена голоса. Москва, 1962. 141 с.
6. Зданович А. Некоторые вопросы музыкальной методики. Москва, 1965. 147 с.
7. Пивницкая О.В. Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2015. №1. С. 123-132.
8. Павлюченко П.Г., Цюпа Н.П. Народный спів : хрестоматія / упоряд.: Н. Цюпа, П. Павлюченко, В. Марченко, В. Ткаченко. Київ : КНУКіМ, 2017. 224 с.
9. Щербинина С.В. Вокально-исполнительское мастерство народных певцов. *Педагогическое образование в России*. 2013. №1. С. 163-167.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

MODERN APPROACHES IN THE FORMATION OF HEALTH-SAVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

У статті охарактеризовано сучасні підходи до формування здоров'язбережувального освітнього середовища під час фізичного виховання школярів основної школи. Охарактеризовано роль учителя фізичної культури у формуванні в учнів основної школи цінності власного здоров'я та здоров'я людей, що їх оточують. Визначено позакласну фізкультурно-оздоровчу роботу з учнями як один із передових чинників освітньо-виховного процесу з фізичної культури. Проаналізовано організаційно-педагогічні технології під час фізичного виховання учнів основної школи. Обґрунтовано напрями підвищення інтересу та мотивації школярів до занять фізичними вправами. Охарактеризовано реалізацію особистісних інтересів учнів основної школи як найголовніший фактор під час визначення мотивації в школярів у процесі занять фізичними вправами. Обґрунтовано використання інтерактивних методів у взаємовідношенні з їх науковим трактуванням під час засвоєння теоретичного матеріалу дисципліни. Визначено ефективність використання інноваційних технологій у процесі фізичної культури учнів 5-9 класів. Виявлено педагогічні умови, які оптимізують процес фізичного виховання учнів основної школи. Установлено процес формування здоров'язбережувального освітнього середовища як цілісну й повноцінну систему під час фізичного виховання школярів середньої школи. Охарактеризовано диференційований підхід до навчання фізичної культури як один із ефективних підходів під час фізичного виховання. Визначено диференційний підхід як один із засобів підвищення якості освітнього процесу в школярів основної школи. Обґрунтовано критерії здатності до засвоєння знань під час диференційованого підходу в процесі фізичного виховання учнів 5-9 класів. Охарактеризовано використання різноманітних підходів у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища як важливий складник як під час навчання дисципліни, так і в позаурочний час в учнів основної школи.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, організаційно-педагогічні технології, інноваційний підхід, диференційований

підхід, здоров'язбережувальна технологія, основна школа, освітнє середовище.

The article describes modern approaches to the formation of health-saving educational environment during physical education of primary school students. The role of the physical education teacher in the formation of the values of his own health and the health of the people around him is described in the students of the primary school. The extracurricular physical-health work with pupils is defined as one of the leading factors of educational process in physical culture. Organizational and pedagogical technologies during physical education of primary school students are analyzed. Directions of increase of interest and motivation of pupils to exercise are substantiated. The realization of the personal interests of primary school students is characterized as the most important factor in determining the motivation of students in the exercise process. The use of interactive methods in relation to their scientific interpretation during mastering of theoretical material of a discipline is substantiated. The efficiency of using innovative technologies in the process of physical education of pupils of 5-9 grades is determined. The pedagogical conditions that optimize the process of physical education of primary school students have been identified. The process of formation of health-saving educational environment as a complete and complete system during physical education of high school students is defined. A differentiated approach to physical education training is described as one of the effective approaches in physical education. Differential approach is defined as one of the means of improving the quality of educational process among primary school students. The criteria for the ability to absorb knowledge in the differentiated approach in the process of physical education of students in grades 5-9 are substantiated. The use of various approaches in the formation of a health-saving educational environment is characterized by an important component both during the teaching of the discipline and during the after-school hours for the students of primary school.

Key words: physical education, physical culture, organizational and pedagogical technologies, innovative approach, differentiated approach, health-saving technology, basic school, educational environment.

УДК 796-057.874+613.9-049.34
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-12>

Сфремова М.М.,
аспірант кафедри теорії
і методики фізичної культури
та спортивних дисциплін
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Протягом останніх років важливим стає питання щодо формування здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання школярів основної школи, що пов'язано з різким погіршенням стану їхнього фізичного й розумового розвитку. Для покращення цієї ситуації необхідно створити відповідні умови, які б стали поштовхом до органічного поєднання освітнього та оздоровчого процесів. Основою ефек-

тивного впровадження здоров'яформувальних і здоров'язбережувальних технологій є свідоме оцінювання власної успішності, компетентний вибір і визначення особистістю, яка розвивається, цілей життєдіяльності.

Негативна тенденція погіршення фізичного виховання учнів зумовлена на рівні загальноосвітньої школи певними факторами: емоційним дискомфортом, який є наслідком труднощів освітнього й виховного процесів, переважанню

програмного матеріалу, складнощами стосунків у триаді «учні – вчителі – батьки», недостатньою руховою активністю, відсутністю сформованої мотивації на здоровий спосіб життя і культури здоров'я в дітей.

Вищезазначена проблема потребує впровадження в процес фізичного виховання здоров'язбережувальних технологій, які є важливим складником здоров'язбережувального середовища й передбачають взаємозв'язок і всіх чинників освітнього та виховного процесів, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я дітей.

Тому провідним завданням у процесі фізичного виховання учнів основної школи є створення безпечних і нешкідливих умов навчання й виховання учнів, які б сприяли формуванню гармонійно розвиненої, фізично досконалої особистості з відповідальним ставленням до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема покращення освітнього середовища учнів основної школи, що сприятиме збереженню і зміцненню здоров'я дітей, присвячені наукові праці М. Башмакова, Я. Берегового, Г. Спіченка, А. Цимбалару, В. Шипка, В. Ковалько, М. Малашенка, медико-педагогічні дослідження В. Базарного. Важливий внесок у розкриття ролі цілісності знань і проведення занять поза шкільним приміщенням як умов підвищення ефективності здоров'язбережувального освітнього середовища, зміцнення здоров'я школярів зробили К. Гуз, В. Ільченко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Моляко, В. Сухомлинський та інші.

Вітчизняні дослідники розглядали різні аспекти оздоровлення дітей: педагогічні умови оздоровлення учнів (А. Каташов); формування здорового способу життя підлітків (С. Свириденко); формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи (Г. Голобородько); гігієнічне обґрунтування заходів із оптимізації здоров'я школярів (В. Ніколаєнко). П. Матвієнко, І. Підласий та інші науковці досліджували залежність ефективності дидактичного процесу від наявності здоров'язбережувального освітнього середовища, що є одним із пріоритетних напрямів роботи сучасної школи.

Мета статті – обґрунтування сучасних підходів у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи.

У ході досягнення поставленої мети пропонується розв'язати такі завдання:

- проаналізувати сучасні підходи в процесі фізичного виховання учнів основної школи;
- дослідити організаційно-педагогічні технології під час фізичної культури учнів 5-9 класів;
- обґрунтувати ефективність використання інноваційних технологій у процесі фізичного виховання учнів основної школи;

- охарактеризувати роль диференційованого підходу навчання фізичної культури серед інших сучасних підходів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються техногенним навантаженням на природу, глобальним погіршенням стану довкілля, загостренням суперечностей між результатами діяльності людини й законами розвитку природи, тому проблема збереження та зміцнення здоров'я підростаючих поколінь набуває особливої актуальності.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище в загальному розумінні – це дотримання санітарно-гігієнічних норм, повітряного та світлового режимів у всіх сферах організації життєдіяльності дитини в навчальному закладі.

Одним із завдань учителя в процесі фізичного виховання є забезпечення необхідної турботи про зміцнення і збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, а також актуальними є завдання навчити дітей турбуватися про власне здоров'я. Щоб дитина усвідомлювала важливість турботи про своє здоров'я, фізичний розвиток, потрібно виробити в неї свідоме ставлення до життя як найвищого дару природи, пріоритету здоров'я як найважливішої людської цінності і здорового способу життя як фактора збереження та зміцнення її здоров'я, необхідною умовою цього є створення здоров'язбережувального середовища.

Варто зауважити, що рівень ефективності здоров'язбережувальних освітніх технологій більшою мірою залежить від цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, послідовної системи активних дій усіх учасників освітньо-виховного процесу, спрямованої на створення здорового середовища з метою формування таких життєвих навичок, які зумовлюють збереження, зміцнення й відтворення здоров'я, орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично та соціально здорової особистості [2, с. 157].

На жаль, несприятливі соціально-економічні умови сучасної України, важка екологічна ситуація, інформаційне перенасичення й інтенсифікація освітнього процесу стають причиною погіршення здоров'я дітей та учнівської молоді.

Одним із провідних чинників, який зумовлює позитивну мотивацію учнів основної школи до занять фізичними вправами, є реалізація їхніх особистісних потреб. Так, для більшості хлопців не потребується додаткова стимуляція їхньої участі в іграх із футболу. Дослідження Ю. Васькова, Т. Круцевич, Л. Матвєєва, В. Сутули свідчать про те, що одним із факторів ефективної мотивації до занять фізичними вправами більшості учениць середньої ланки школи є реалізація їхніх інтересів, пов'язаних із заняттями ритмікою, аеробікою, фітнесом, шейпінгом, чир-лідінгом та іншими сучасними видами фізкультурно-оздоровчих

занять. Варто відзначити, що ігрові види спорту широко представлені в шкільній програмі з фізичної культури, хлопці мають можливість задовольняти власні уподобання, а в школярів відсутня можливість (або практично відсутня) відвідувати різноманітні приватні фітнесклуби, фітнес-центри тощо. Це пов'язано з високою вартістю послуг таких організацій і з недостатньо розвинутою їх інфраструктурою [2, с. 35].

Також цікавим є те, що в шкільному середовищі створилися передумови для впровадження естетично-рекреаційних технологій в освітній процес, що стимулюють інтерес і рухову активність учнів на підставі застосування ритмічної музики, сучасних тілорухів у руслі естетичних форм таких занять, спрямованих на підвищення рівня рухової культури та задоволення цим процесом.

Програма з фізичної культури для учнів 5-9 класів побудована за модульним принципом і передбачає включення як інваріантного модуля, так і варіативних модулів із різних видів спорту, у тому числі й із естетичних форм фізичної культури (гімнастика, аеробіка, фітнес), що розширює спектр фізичної освіти школярів. Наступний крок у задоволенні естетично-рекреаційних інтересів і потреб учнів полягає в тому, що організовується відповідне профільне навчання в закладах вищої освіти. Проте не тільки реалізація індивідуальних потреб важлива, а й варто зазначити, що такий спосіб організації освітнього процесу сприяє розвитку в учнів основної школи особистих професійних здібностей і розширенню їхніх уявлень про специфіку фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, вчить учнів мислити на рівні вчителя фізичної культури [2, с. 158].

Також варто наголосити й на тому, що система фізичного виховання школярів складається не тільки з урочної форми, а і її позаурочних форм. Позаурочні форми розділяються на фізкультурно-оздоровчу роботу, яка проводиться в режимі навчального дня (ранкова гімнастика, фізкультхвилинка, рухливі перерви) та позакласні заняття учнів шкіл у фізкультурно-спортивних секціях і гуртках.

Основним завданням фізкультурно-оздоровчих заходів, які проводяться в процесі навчання учнів основної школи, є заняття розумової втоми та психічного напруження. Вправи під музику на перервах, різноманітні ритмічні рухи під час фізкультурних хвилинки сприяють більш активному відпочинку учнів, що є причиною зміни виду діяльності. Важливо розуміти, що такий спосіб організації шкільних заходів додатково стимулює позитивну мотивацію в учнів до занять фізичними вправами [2, с. 159].

Одним із провідних складників освітньо-виховного процесу з фізичної культури є позакласна фізкультурно-оздоровча робота з учнями. Такий вид роботи має сприяти формуванню умов для подо-

лання дефіциту рухової активності в школярів, а також залучати більшу частину учнів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, що є дуже помітним фактором у процесі формування фізичної культури особистості. Щоб позакласна рекреаційна робота з учнями основної школи була ефективною, необхідно застосовувати такі організаційно-педагогічні технології, які дають змогу реалізовувати не тільки естетичні фізкультурно-спортивні потреби учнів, а й особистісні якості школярів (лідерство, відповідальність, освіченість). Однією з форм такої роботи є залучення школярів до діяльності різноманітних учнівських самоврядних органів або самоорганізованих груп школярів [2, с. 160].

Тому організаційно-педагогічна технологія складається не тільки з організаційного та педагогічного блоків, а й із мотиваційного компонента. Організаційно-педагогічна технологія представлена комплексом різних методик фізичного виховання, форм організації фізичного виховання з метою підвищення інтересу та мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Реалізація комплексної технології з урахуванням сучасних естетичних форм дає можливість розширити коло інтересів школярів до систематичної рухової діяльності й зробити особистісні інтереси визначальним фактором для застосування тієї або іншої форми проведення занять. При цьому організаційна форма визначає відповідну змістову частину, у якій за допомогою дидактичних освітніх компонентів (методик, системи теоретичних і практичних знань тощо) вирішуються поставлені перед системою фізичного виховання завдання, а також реалізуються потреби учнів. Зростання або зниження рівня мотивації в учнів слугують у цій системі своєрідним індикатором адекватності форм і методів, що підібрані для виконання поставлених рухових завдань.

Ще одним із сучасних підходів є використання інноваційних технологій у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання школярів основної школи, метою яких є підвищення рівня інформованості й розширення знань учнів, формування фізично розвиненої особистості, здатної реалізувати свій творчий потенціал.

Проаналізувавши спеціальну літературу, можемо стверджувати, що формування знань у галузі фізичної культури і спорту учнів основної школи має велике значення. Але перешкодою до отримання знань стають проблеми в плануванні, організації та методиці викладання теоретичного матеріалу в системі фізичного виховання. Т. Круцевич зазначає: «Специфіка фізичного виховання полягає в тому, що усвідомлена інформація стає мотивованим стимулом до виконання фізичних вправ, використання сил природи й формування такого способу життя, який би сприяв досягненню як особистісних, так і суспільних цілей» [3, с. 37].

Практика показує, що низький рівень теоретичної підготовки у фізичному вихованні різко знижує ефективність навчання та виховання, зменшує інтерес до занять фізичними вправами, заважає прищеплюванню учням позитивного ставлення й потреби в систематичних самостійних заняттях фізичною культурою.

Варто наголосити, що необхідно приділяти основну увагу науковому обґрунтуванню використання інтерактивних методів навчання для засвоєння теоретичного матеріалу з предмета «Фізична культура». Під інтерактивними маються на увазі методи, які матимуть результат тільки за умови позитивної взаємодії учня з іншими учнями. Позитивна взаємодія – провідний принцип інтерактивних (колективних) методів навчання, зміст яких зумовлюється досягненням результату зусиллями всієї групи, але за індивідуальної участі й відповідальності кожного члена цієї групи [4, с. 37].

Необхідно застосовувати методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учнів у групових формах занять та орієнтовані на власну активність учнів під час динамічного навчального процесу. Важливу роль у шкільному віці відіграє й той момент, коли відбувається перехід від початкової школи до середньої. Це один із основних етапів життя для дитини, тому що в цей період активізується її пізнавальна активність, що є ефективним для засвоєння учнями знань [3, с. 38].

Метою використання інноваційних технологій є підвищення рівня теоретичної підготовленості, формування свідомого ставлення до власного здоров'я та мотивації до занять фізичною культурою і спортом школярів середнього шкільного віку.

Для успішної реалізації використання інноваційних технологій у процесі фізичної культури учнів основної школи є дотримання таких умов:

1. Застосування інтерактивних методів навчання, що сприятимуть учням у полегшенні процесу засвоєння знань; аналіз навчальної інформації, творчий підхід до засвоєння навчального матеріалу. Для підвищення ефективності уроку з фізичної культури можна запропонувати такі інтерактивні методи навчання: інформаційне повідомлення, мінілекції, «мозковий штурм», аналіз історій і ситуацій, інтерактивні презентації, рольові ігри, запитання та відповіді, дебати. З огляду на це, основними формами роботи є групова робота, робота в парах, індивідуальна. Для кожної теми уроку має бути розроблено зміст, особливості використання інтерактивних методів в окремих частинах уроку та час, який витрачений на кожен метод. Використання інтерактивних методів має займати до 15 хвилин уроку. Специфіка роботи з дітьми середнього шкільного віку передбачає врахування індивідуальних особливостей дітей і пошуку найцікавіших форм презентування теоретичного матеріалу для формування мотивації до

занять фізичною культурою. Тому можна запропонувати в процесі проведення уроків фізичного виховання для засвоєння теоретичного матеріалу використовувати зошит із фізичної культури. Після закінчення уроку діти мають отримувати домашні завдання й завдання для самостійних занять фізичною культурою для підготовки до наступного уроку, а саме: підготувати повідомлення про історію олімпійського руху, створити кросворд на спортивну тематику, розробити комплекси вправ тощо.

2. Умови взаємодії учасників освітнього процесу. У процесі уроку відбувається зміна ролевих відносин педагога й учнів, що має бути рівноправною. Педагогічна взаємодія розглядалася в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

3. Педагогічні умови для оптимізації процесу фізичного виховання, до яких зараховано такі: формування й розвиток стійкої мотивації до занять фізичними вправами; використання різних варіантних форм, засобів і методів у процесі занять; особистісно-орієнтований підхід у роботі зі школярами під час уроку з фізичної культури; здійснення комплексного впливу на свідому, емоційно-чуттєву й діяльнісну сфери особистості школярів; забезпечення постійного медико-педагогічного контролю.

4. Застосування інформаційно-технічних засобів. Під час здійснення інноваційної технології можна використовувати відеофільми та презентації для поглибленого вивчення навчального матеріалу й електронну пошту для отримання домашніх завдань [4, с. 39].

Отже, використання інноваційних технологій під час фізичного виховання учнів основної школи свідчать про їх ефективність, яка проявляється в тому, що підвищується рухова активність, рівень фізичної підготовленості, фізичний розвиток і стан здоров'я учнів 5-9 класів.

Запропоновані підходи у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи передбачають дотримання таких факторів управлінської діяльності:

- створення безпечних і нешкідливих умов для навчання й виховання учнів (організація раціонального харчування, медичних оглядів, оздоровчих процедур; регулювання рухового режиму; моніторинг показників здоров'я школярів; контроль за рівнем фізичних, розумових та емоційних навантажень учнів; забезпечення емоційного комфорту учнів);

- застосування здоров'язбережувальних технологій навчання й виховання учнів;

- спрямування діяльності шкільної психологічної служби на збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я вчителів;

- постійний розвиток і вдосконалення здоров'язбережувального процесу;

– взаємодія діяльності навчального закладу й зусиль сім'ї у створенні умов для забезпечення здоров'я учнів [4, с. 40].

Формування здоров'язбережувального освітнього середовища є повноцінною та складною системою в процесі фізичного виховання учнів основної школи, в якій:

– поєднується застосування методик, які забезпечуватимуть педагогічний і психологічний супровід учнів на кожному етапі їхнього розвитку;

– відбувається діагностика стану здоров'я школярів, контроль за рівнем їхніх фізичних, розумових та емоційних навантажень;

– створюються умови для забезпечення емоційного комфорту учнів;

– упроваджується комплексна програма зі збереження та зміцнення здоров'я учнів;

– реалізуються методики активного залучення школярів до здоров'язбережувальної діяльності [3, с. 39].

Ще одним із сучасних підходів у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичної культури учнів основної школи є диференційоване навчання. Метою диференційованого навчання є індивідуалізація навчання, яка проявляється у створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного учня; цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; вирішення проблем сучасної школи шляхом створення нової методичної системи, яка ґрунтується на принципово новій мотиваційній основі [1, с. 9].

Розглядаючи диференційований підхід як засіб підвищення ефективності освітньо-виховного процесу, деякі вчені виокремлюють різні аспекти цієї проблеми. Так, у деяких працях диференційований підхід пояснюється як основний спосіб оптимізації освітнього процесу. Інші науковці диференційований підхід трактують як своєрідний профілактичний засіб, що запобігає відставанню в навчанні. У цих роботах пропонується брати до уваги фактор, який визначатиме неуспішність (проблеми в знаннях, дефекти в мисленні й у навичках навчальної роботи, негативне ставлення до навчання, знижена працездатність тощо). Окремі вчені вказують на виховні можливості диференційованого навчання. Виявлено, що завдяки такому навчанню можна формувати моральні взаємини, адекватну самооцінку, інтерес до професії [5, с. 45].

Реалізація диференційованого підходу до навчання має на меті поділ учнів на декілька рухливих груп. Найскладнішою в цьому питанні є проблема вибору критеріїв диференціації.

Трактуючи це питання, варто зазначити, що в сучасній педагогічній науці виокремлюють багато різних критеріїв диференціації навчання. Най-

більш інтенсивно проводяться дослідження щодо вивчення розумових здібностей учнів. На основі цих досліджень Ю. Гільбух розробив тести для вивчення розумової активності й навчальної саморегуляції школярів, що лягло в основу диференціації майбутніх школярів за класами [5, с. 49].

Проте варто зауважити, що використання тестів інтелекту й розумового розвитку розкривають індивідуальні відмінності в здібностях і поділяють людей на більш і менш здібних. Ці чинники можуть мати далекі соціальні наслідки, пов'язані зі значними етичними проблемами, тому, поділяючи дітей на групи, потрібно дотримуватися об'єктивності й тактовності. Група дослідників під час диференційованого навчання пропонує послуговуватися індивідуальними особливостями мислення, що проявляються на рівні здатності до засвоєння знань. Критеріями здатності до засвоєння знань є швидкість навчання, гнучкість процесів мислення і зв'язок конкретних та абстрактних компонентів мислення [5, с. 53].

Багато дослідників стверджує думку, що в основі диференціації навчання необхідно враховувати не здатність до навчання, а його реальні результати. Значна кількість прихильників такого підходу простежується у фізичному вихованні [1, с. 9].

У науково-методичній літературі маємо низку інших критеріїв диференційованого підходу, серед яких виділяють мотиви навчання, розвиток волевих зусиль, уваги, властивостей нервової системи, рівень пізнавальної активності, розвиток професійних умінь тощо. Водночас проводять диференціацію завдань за їх формою і змістом, за дидактичними цілями та змістом [5, с. 51].

У процесі фізичного виховання широко застосовують ще деякі специфічні критерії. Серед них варто виділити типологічні особливості нервової системи, індивідуально-соматичні особливості дітей, частоту серцевих скорочень, частоту дихання, споживання кисню, тобто реакцію організму на фізичні навантаження, рухові вміння та навички, фізичні якості. Значна кількість авторів використовує диференційований підхід до навчання, поділяючи учнів на групи залежно від стану їхнього здоров'я або статевого дозрівання.

Якщо розглядати диференціацію навчання в зарубіжних країнах, то вони беруть до уваги розумові здібності, рівень пізнавальної активності. Важливою особливістю є те, що кожен критерій зумовлює рівень навчальних можливостей учнів. Високий рівень проявляється в тих школярів, які в будь-якій ситуації освітнього процесу презентують високі знання раніше вивченого матеріалу, вільно ним користуються під час аналізу нового матеріалу для виділення суттєвих ознак, узагальнення, виведення нових понять, засвоєння нових знань. Ті учні, які не завжди володіють певним рівнем необхідних знань під час аналізу нового

матеріалу, відчувають труднощі, засвоюючи нові поняття, належать до середнього рівня. Низький рівень визначається в тих школярів, які, маючи обмежений рівень необхідних знань, не можуть успішно аналізувати новий матеріал, визначити поняття, закономірності [5, с. 63].

Навчальна працездатність зумовлюється сформованістю позитивного ставлення до суб'єкта навчання, наявністю певних інтересів, наполегливістю в досягненні поставленої мети, дисциплінованістю. Високим рівнем працездатності наділені ті особи, які виконують завдання швидко, чітко, тривалий час не виявляючи втоми. Середнім – ті, які працюють успішно, але не завжди швидко. Низький рівень виявляється в тих учнів, які часто скаржаться на втому, головний біль, виявляють розсіяність, слабко зосереджуються для роботи протягом тривалого часу.

Висновки. Використання різноманітних підходів у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи дасть змогу зміцнювати здоров'я учнів, формувати культуру їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та здійснювати відповідні психолого-педагогічні заходи для забезпечення здоров'я.

Перспективи подальших розвідок. Подальший напрям наукового пошуку спрямовано на вдосконалення сучасних підходів у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи, визначення рівня ефективності різних освітніх технологій під час фізичної культури й урахування індивідуальних особливостей школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреевко Л.И., Белякова Н.Т. Дифференцированный подход. *Физическая культура в школах*. 1986. № 6. С. 9.
2. Формування дієвого ставлення учнів загальноосвітніх шкіл до занять фізичною культурою як основи здорового, фізично активного способу життя / О.І. Булгаков, А.С. Бондар, І.О. Кузьменко, А.Х. Дейнеко, Л.К. Грищенко. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2009. № 2. С. 157-160.
3. Круцевич Т.Ю. Мотиваційний підхід до організації процесу фізичного виховання у школі. *Наукові записки. Педагогіка* : збірник наукових праць. Тернопіль, 2004. С. 35-39.
4. Москаленко Н.В. Створення інноваційної програми розвитку фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх школах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2005. № 2. С. 37-40.
5. Фурман А.В. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 37-67.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CHILD FOR STUDYING AT SCHOOL

Стаття присвячена одній із актуальних проблем – психологічній готовності дітей до навчання в школі. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як психологічна готовність, початкова школа, шкільне навчання. Основна увага зосереджується на теоретичних засадах психологічної готовності до шкільного навчання. Висвітлюються основні компоненти психологічної готовності: особистісна, інтелектуальна, соціально-психологічна, фізична, мовна та емоційно-вольова готовність дитини до навчання. Особистісна готовність дитини виражається у ставленні дитини до школи, до навчальної діяльності, у певному рівні розвитку мотиваційної сфери. Інтелектуальна готовність передбачає наявність у дитини кругозору, запасу знань, початкових умінь у сфері навчальної діяльності. Фізична готовність до школи визначається фізичним розвитком дитини та її відповідністю віковим нормам. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства. Високі вимоги життя до організації виховання й навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність вимогам життя. У цьому плані проблема готовності дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням пов'язане визначення цілей і принципів організації навчання й виховання в дошкільних установах. Водночас від її вирішення залежить успішність наступного навчання дітей у школі. Підготовка дітей до шкільного навчання – це проблема комплексна, багатогранна, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один із аспектів цієї проблеми, виключно важливий і значимий. Це цілісне утворення. Відставання в розвитку одного компонента рано чи пізно спричиняє відставання, перекручування в розвитку інших. Комплексні відхилення спостерігаються й у тих випадках, коли вихідна психологічна готовність до шкільного навчання може бути досить високою, але в силу деяких особистісних особливостей діти зазнають значних труднощів у навчанні.

Ключові слова: психологічна готовність, шкільне навчання, мовлення й мислення,

навчальна діяльність, компоненти психологічної готовності.

The article deals with one of the actual problems, it's the psychological readiness of children for studying at school. It is revealed the essence of such concepts as psychological readiness, elementary school and school education. The paragraph focuses on the theoretical foundations of the psychological readiness for schooling. The emphasis has been placed on highlighting the main components of psychological readiness: personal, intellectual, socio-psychological, physical, linguistic and emotional-volitional readiness of the child to study. The personal readiness of the child is expressed in the child's attitude to school, to educational activities, to a certain level of development of the motivational sphere. Intellectual readiness implies having a child's outlook, stock of knowledge, initial skills in the field of educational activity. Physical readiness for school is determined by the physical development of the child and its compliance with age standards. Psychological readiness of the child for school education is one of the most important results of mental development in the period of preschool childhood. The high demands of life on the organization of upbringing and studying make us seek new, more effective psychological and pedagogical approaches aimed at bringing the teaching methods in line with the requirements of life. The problem of pre-school children's readiness to study at school attaches special importance in this regard. Its decision is connected with the definition of goals and principles of organization of education and upbringing in preschool institutions. At the same time, the success of the subsequent education of children at school depends on its decision. Preparing children for school is a complex, multifaceted problem that covers all areas of a child's life. Psychological readiness for school is only one aspect of this problem, extremely important and significant. This is a holistic formation. Sooner or later, the lag in the development of one component causes the lag and the distortion in the development of the other components. Complex deviations are also observed in cases where the initial psychological readiness for schooling may be quite high, but due to some personal characteristics, children experience significant studying difficulties.

Key words: psychological readiness, school education, speech and mentality, educational activity, components of psychological readiness.

УДК 37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-13>

Козігора М.А.,

викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вступ дитини до школи – важлива подія в її житті. Діти по-різному переживають її залежно від психологічної готовності. Діти включаються в навчальну діяльність, яка стає провідною в їхньому житті. Перехід дітей на становище школярів зобов'язує їх вчасно вставати, приходити в школу, дотримуватися правил шкільного життя незалежно від того, хочеться чи не хочеться це робити, виконувати обов'язкові завдання, переборювати труднощі в роботі.

Головний пріоритет у питанні освіти дитини на етапі підготовки до школи, як і всього періоду

дошкільного дитинства, має належати загальному розвитку дитини. Саме це забезпечує подальшу успішність навчання дитини у школі й означає, що педагоги дошкільних освітніх установ і батьки, діти яких ідуть у школу, повинні піклуватися про те, щоб у першокласників були сформовані загальні здібності та якості особистості, необхідні для здійснення принципово нової для них навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях психологів відмічається, що найбільш загальним показником готовності дитини до школи є стійке позитивне ставлення до шкільного

навчання. Якщо дитина безболісно перейшла до нових вимог, якщо навчання дається їй відносно легко, якщо в неї не втрачається інтерес до учіння, а, навпаки, зміцнюється й розвивається, в цьому випадку можна говорити про повноцінну психологічну підготовку дитини до школи.

У зарубіжній і вітчизняній літературі поняття готовності до початку навчання розглядається з різних позицій: паспортного, біологічного віку, психологічної й соціальної зрілості. Одні вчені достатнім критерієм «шкільної незрілості» вважають розходження паспортного й біологічного віку. Інші надають цьому критерію меншого значення, а більш переконливим вважають об'єктивне рентгенівське обслідування й установаження таким чином кісткового віку.

Найбільш повне визначення готовності дітей до навчання в школі із цього погляду дала А. Анастасі, яка вважає, що готовність до школи означає оволодіння вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією й іншими необхідними для засвоєння шкільної програми особистісними якостями.

Серед причин, які викликають «незрілість», називають несприятливі фактори в перинатальному періоді (токсикоз вагітності, асфікція плода, передчасні роди тощо). Вони відмічаються у 85% «незрілих учнів», велику роль у виникненні порушень відіграють такі фактори, як алкоголізм батьків, погана спадковість, дефекти виховання (В. Явкін, В. Ковальов). Ураховуючи ці дані, окремі дослідники говорять про педагогічну неготовність до навчання в школі, маючи на увазі педагогічно занедбаних дітей (І. Кулагіна, М. Безруких, С. Єфимова) [1, с. 3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підготовка дітей до школи – завдання комплексне, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один із аспектів цього завдання, тобто це дослідження лише розвитку психічних процесів у дитини старшого дошкільного віку.

Готовність до школи в сучасних умовах розглядається передусім як готовність до шкільного навчання або навчальної діяльності. Цей підхід обґрунтований поглядом на проблему з боку періодизації психічного розвитку дитини і зміни провідних видів діяльності.

Успішне вирішення завдань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності навчання, сприятливе професійне становлення багато в чому визначаються тим, наскільки правильно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему психологічної готовності до дитини до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Л. Божович ще в 60-і роки вказувала, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку розу-

мової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності й до соціальної позиції школяра. Аналогічні погляди розвивав А. Запорожець, зазначаючи, що готовність до навчання в школі «являє собою цілісну систему взаємопов'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівень розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо» [3, с. 250].

Натепер практично загальноновизнано, що готовність до шкільного навчання – багатокомплексне утворення, яке потребує комплексних психологічних досліджень. У структурі психологічної готовності прийнято виділяти такі компоненти (за даними Л. Венгер, А. Венгер, В. Холмовської, Я. Коломінського, Е. Пашко та ін.):

1. Особистісна готовність дитини.

Включає формування в дитини готовності до прийому нової соціальної позиції – становища школяра, що має коло прав та обов'язків. Ця особистісна готовність виражається у ставленні дитини до школи, до навчальної діяльності, вчителів, самого себе. В особистісну готовність входить і певний рівень розвитку мотиваційної сфери. Готовою до шкільного навчання є дитина, яку школа приваблює не зовнішньою стороною (атрибути шкільного життя – портфель, підручники, зошити), а можливістю отримувати нові знання, що передбачає розвиток пізнавальних інтересів.

2. Інтелектуальна готовність дитини до школи.

Цей компонент готовності передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним і розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення й основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням. Інтелектуальна готовність також передбачає формування в дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема вміння виділити навчальне завдання й перетворити її на самостійну мету діяльності.

Узагальнюючи, можна говорити, що розвиток інтелектуальної готовності до навчання у школі передбачає диференційоване сприйняття; аналітичне мислення (здатність осягнення основних ознак і зв'язків між явищами, здатність відтворити зразок); раціональний підхід до дійсності (послаблення ролі фантазії); логічне запам'ятовування; інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль; оволодіння на слух розмовною мовою і здатність до розуміння й застосування символів; розвиток тонких рухів руки і зорово-рухових координацій.

3. Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання.

Цей компонент готовності включає в себе формування в дітей якостей, завдяки яким вони

могли б спілкуватися з іншими дітьми, вчителями. Дитина приходить у школу, клас, де діти зайняті спільною справою, і їй необхідно володіти досить гнучкими способами встановлення взаємин з іншими людьми, необхідні вміння ввійти в дитяче суспільство, діяти спільно з іншими, вміння поступатися й захищатися.

Крім вищезазначених складників психологічної готовності до школи, також виділяють і фізичну, мовну та емоційно-вольову готовність.

1. Фізична готовність до школи визначається фізичним розвитком дитини та її відповідністю віковим нормам, тобто дитина повинна досягти фізичної зрілості, необхідної для навчального процесу. Здорові діти краще пристосовуються до змін, пов'язаних із початком навчання.

Оцінюючи стан здоров'я дітей під час їх вступу до школи варто враховувати такі показники:

- рівень фізичного й нервово-психічного розвитку (правильна постава, розвиток дрібної моторики, зріст, вага, пропорції та інші показники, що відповідають середнім нормам фізичного розвитку дітей шестирічного віку; стан нервової системи – ступінь її збудження та врівноваженості);
- рівень функціонування основних систем організму (стан здоров'я, стан органів зору і слуху);
- наявність або відсутність хронічних захворювань;
- ступінь опірності організму до несприятливих впливів, а також ступінь соціального благополуччя дитини.

Зазвичай найпростішими показниками фізичної готовності дитини до школи є втрата 1-2 молочних зубів і вміння дотягнутися рукою до верхньої частини протилежного вуха через голову.

Розрізняють п'ять груп комплексної оцінки стану здоров'я дітей:

Перша група – діти без яких-небудь функціональних відхилень, із хорошим фізичним розвитком, які рідко хворіють, а також мають незначні одиничні відхилення, що не впливають на стан здоров'я.

Друга група – діти, які мають деякі функціональні порушення на межі здоров'я і хвороби, що ще не перейшли в хронічний процес. За несприятливих умов у них можуть розвиватися більш виражені і стійкі відхилення в стані здоров'я. Діти, які входять у цю групу, становлять найбільш складну і тривожну категорію, оскільки навіть незначні навантаження можуть призвести до різкого погіршення стану їхнього здоров'я й розвитку хронічних захворювань.

У третю групу входять діти, які страждають на різні хронічні захворювання та мають виражені відхилення здоров'я, а також діти з поганим фізичним розвитком. Раннє навчання в школі (із шести років) і підвищені шкільні навантаження для цих дітей протипоказані.

Четверту групу становлять діти з хронічними захворюваннями, які вимагають тривалого ліку-

вання, диспансеризації й постійного спостереження лікаря-фахівця. Таких дітей рекомендується або навчати вдома, або в навчальних закладах санаторного типу, або відстрочити надходження в школу.

У дітей п'ятої групи є істотні відхилення в стані здоров'я, що виключають можливість навчання в початковій школі. Загальне число дітей, яких зараховують до 4-5 груп, становить 16%.

Оцінюючи рівень фізичної готовності майбутнього учня, важливо звертати увагу на наявність таких чинників в історії розвитку дитини: наявність хронічних захворювань, частота захворювань і схильність дитини до сезонних інфекцій.

2. Під мовною готовністю розуміється сформованість звукової сторони мови, словникового запасу, монологічного мовлення та граматична правильність.

3. Емоційно-вольову готовність вважають сформованою, якщо дитина вміє ставити мету, приймати рішення, намічати план дій, долати перешкоди, у неї формується довільність психологічних процесів.

Тобто саме за такими компонентами психологи закладів дошкільної освіти, а також школи повинні орієнтуватися, готова дитина до вступу до школи чи залишити дитину в закладі дошкільної освіти ще на рік у підготовчій групі, щоб краще розвинути в неї той компонент, який мало розвинений [2, с. 43].

Для підвищення рівня розвитку мислення й мовлення дитини рекомендується:

- проводити колективні ігри в позаурочний час, доручати дитині виконання ролей, що вимагають прийняття певних рішень, активного мовного спілкування з дітьми (наприклад, роль лікаря, капітана корабля, продавця в магазині тощо);
- проводити додаткові індивідуальні заняття (особливо з математики), спрямовані на більш повне засвоєння навчальної програми: пізніше ліквідувати прогалини буде важче.

При цьому поспішати з виробленням навичок непотрібно: працювати треба над осмисленням дитиною матеріалу, а не над швидкістю, точністю й безпомилковістю відповідей на запитання чи виконання нею певних дій.

Недостатній рівень розвитку образних уявлень – одна з причин виникнення труднощів у навчанні не тільки в шестирічному віці, а й значно пізніше (аж до старших класів). Разом із цим період найінтенсивнішого їх формування припадає на дошкільний вік і початок молодшого шкільного віку. Щоб підвищити підготовленість дитини за цим показником, потрібно стимулювати її заняття малюванням, ліпленням, аплікацією, конструюванням з будівельного матеріалу та різних конструкторів.

За недостатнього рівня розвитку дрібних рухів корисними є ті ж види діяльності, що й для розвитку образних уявлень. Може бути рекомендоване нанизування намиста, застібання й розстібання

ґудзиків, кнопок, гачків (у процесі ігор із лялькою – укладання її спати, одягання для прогулянки тощо).

Для розвитку великих рухів важливо домагатися підвищення рухової активності дитини. Не потрібно залучати її до участі в змагальних спортивних заняттях: невдачі можуть спричинити негативне ставлення до занять фізкультурою. У цьому разі набагато корисніші заняття, які не мають елементів змагання: фіззарядка, жартівливі ігри. Шестирічні діти, які розпочинають навчання в школі, потребують особливої уваги та захисту з боку дорослих, адже різка зміна позицій, середовища, перехід дитини на довільну саморегуляцію, емоційна нестійкість щодо оцінних впливів, фізичні навантаження потребують перебудови всіх її психічних процесів. Особистісно-орієнтована модель виховання, за якої враховуються вікові та індивідуальні особливості дитини, допоможе встановити з маленьким учнем оптимальні партнерські стосунки, налагодити атмосферу емоційної довіри й розкутості. Саме такий підхід забезпечить умови для повноцінного розвитку особистості дошкільника, гарантуючи йому всебічну психологічну захищеність і сприяючи успішній діяльності в майбутньому.

Висновки. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства.

Високі вимоги життя до організації виховання й навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність вимогам життя. У цьому плані проблема готовності дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням пов'язане визначення цілей і принципів організації навчання й виховання в дошкільних установах. Водночас від її вирішення залежить успішність наступного навчання дітей у школі..

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? Москва : Просвещение, 1991. 176 с.
2. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. Москва : Педагогика, 1985. 160 с.
3. Запорожець А.В. Підготовка дітей до школи. Основи дошкільної педагогіки / за редакцією А.В. Запорожця, Г.А. Маркової. Москва, 1990. 257 с.

ВІДОКРЕМЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

ISOLATION IN THE STRUCTURE OF SIMPLE SENTENCE: THEORETICAL-METHODICAL ASPECT

У статті розглянуто теоретико-методичні аспекти відокремлення як синтаксичного явища у структурі простого речення. Наголошено на тому, що багатоаспектне вивчення речень із напівпредикативними зворотами є одним з актуальних завдань сучасної граматичної науки. На основі аналізу лінгвістичної літератури визначено й охарактеризовано основні теоретичні засади вивчення відокремлених членів речення: основні критерії виділення напівпредикативних зворотів; загальні та часткові умови відокремлення; структурно-семантичні, формально-граматичні, інтонаційні й функціональні ознаки речень, ускладнених відокремленими членами. Доведено, що у процесі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів-словесників, зокрема під час вивчення теми «Просте речення», необхідно сформуувати в них науковий лінгвістичний світогляд на природу речень із відокремленими членами; знання про формальні й семантичні ознаки ускладнених речень, основні різновиди ускладнених структур, умови відокремлення другорядних членів речення й особливості їх функціонування в мовленні. Виокремлено й охарактеризовано основні вміння, які необхідно сформуувати у студентів під час засвоєння означеної теми, зокрема: визначати причини й умови відокремлення другорядних членів речення; пояснювати розділові знаки при них; розмежовувати уточнювальні члени речення і напівпредикативні звороти; трансформувати елементарні структури в неелементарні й навпаки; будувати зв'язні висловлювання, використовуючи відокремлені члени речення з урахуванням умов і завдань комунікації. З метою формування зазначених вище вмінь запропоновано вправи у процесі вивчення простого ускладненого речення, зокрема виокремлено аналітичні, конструктивні та творчі. У результаті дослідження зроблено висновок, що необхідно реалізувати системний підхід, сутність якого полягає в багатоаспектному розгляді відокремлених членів речення в єдності значення, форми й особливостей їх функціонування в тексті.

Ключові слова: просте ускладнене речення, відокремлені члени речення, напівпредикативні звороти, структурно-семантичний

аспект, формально-граматичний аспект, комунікативний аспект.

The article deals with theoretical and methodological aspects of isolation as a syntactic phenomenon in the structure of the simple sentence. It is emphasized that multidimensional sentence study with semi-predicative turns is one of the actual tasks of modern grammatical science. On the basis of the linguistic literature analysis, the basic theoretical principles of studying the isolated sentence parts are identified and characterized: basic criteria of selection of semi-predicative turns; general and partial conditions of separation; structural-semantic, formal-grammatical, intonational and functional features of sentences complicated by isolated parts. It has been proved that in the linguistic training process of future teachers-philologists, in particular during the study of the theme "Simple expanded sentence. Isolated sentence parts", it is necessary to form their scientific linguistic worldview on the nature of sentences with isolated parts; knowledge about formal and semantic features of expanded sentences, the main varieties of complicated structures, the conditions of separation of secondary parts of the sentence and the peculiarities of their functioning in speech. It is identified and characterized the basic skills that students need to develop when mastering a particular topic, in particular to determine the reasons and conditions for the separation of secondary parts of the sentence; to explain punctuation marks at them; to distinguish between the specifying parts of the sentence and the semi-predicative turns; transform elementary structures into non-elementary and vice versa; to build connected statements, using isolated sentence parts based on the terms and objectives of the communication. In order to form the above mentioned skills, exercises in the process of studying the simple expanded sentence are proposed, in particular analytical, constructive and creative ones. As a result it was concluded that it is necessary to implement a systematic approach, the essence of which is to understand the essential features of isolation as a syntactic phenomenon, multidimensional consideration of semi-predicative turns in the unity of meaning, form and features of their functioning in the text.

Key words: simple expanded sentence, isolated sentence parts, semi-predicative turns, structural-semantic aspect, formal-grammatical aspect, communicative aspect.

УДК 811.161
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-14>

Кухарчук І.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Упродовж останніх років посилюється увага до актуальних проблем синтаксичної науки, оскільки «і лексичні, і морфологічні ресурси мовної структури по-справжньому виявляються тільки в живій мовній тканині, у конкретних взаємозв'язках у реченні, тексті» [2, с. 5].

У сучасному мовознавстві розвивається вчення про синтаксичні одиниці й поняття як різноаспектні явища, що досліджуються не лише з формально-граматичного погляду, а й семантичного

і комунікативного. Такий багатоаспектний аналіз синтаксичних конструкцій ураховує формальну будову одиниць синтаксису, визначає тісний взаємозв'язок формальної структури і значення синтаксичних конструкцій, а також особливості їх функціонування у сфері мови й мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню речень із напівпредикативними зворотами присвячені праці закордонних мовознавців (Ш. Баллі, В. Матезіус, А. Єдлічка, М. Греч, О. Вос-токов, Ф. Буслаєв, О. Потебня, О. Пешковський,

М. Шанський та ін.). У сучасному мовознавстві проблему простого ускладненого речення досліджували І. Білодід, І. Вихованець, А. Загнітко, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, І. Слинько, К. Шульжук та ін. Студіювання праць науковців засвідчує, що на сьогодні не існує єдиного підходу до вивчення напівпредикативних зворотів, що зумовлено різними аспектами їх вивчення: формально-синтаксичним, семантико-синтаксичним, комунікативним.

Мета статті – дослідити різні погляди мовознавців на природу речень із відокремленими членами речення, подати типологію вправ із теми «Відокремлені члени речення» для студентів філологічних факультетів.

Виклад основного матеріалу. У працях М. Греча, О. Востокова, Ф. Буслаєва відокремлені звороти трактувалися як скорочені підрядні речення. Російський мовознавець Ф. Буслаєв зазначав, що здебільшого скорочуються підрядні речення, проте можуть скорочуватися й прості речення. Унаслідок скорочення утворюються форми із значенням підмета, означення, додатка чи обставини. Це можуть бути окремі слова й цілі звороти [1, с. 281-282]. О. Потебня критикував такі судження, вважаючи, що термін «скорочене підрядне речення» «зобов'язаний своїм існуванням помилковій теорії, що коли логічному судженню відповідає не речення, а член речення, то це відбулося лише внаслідок деякого затьмарення закону (судження – речення), який колись панував на повну силу» [5, с. 122].

Уперше серед слов'янських учених ґрунтовно вивчив це питання російський мовознавець О. Пешковський, який уважав основним критерієм виділення відокремлених членів речення ритмомелодіку. З'ясувавши сутність цього явища, він визначив загальні та часткові умови відокремлення. Загальними умовами учений назвав такі: 1) порядок слів; 2) обтяженість другорядного члена речення залежними словами; 3) уточнююча функція членів речення; 4) особливе смислове навантаження члена речення. Серед часткових умов відокремлення вчений указує на 1) сусідство неоднакових за синтаксичною функцією членів речення; 2) нездатність деяких слів входити в синтаксичні зв'язки (особові займенники з означеннями і прикладками) [4, с. 412-436].

Серед відокремлених членів речення М. Шанський виділяє: 1) уточнення, яке може бути не тільки до другорядних членів, а й до головних; 2) додатковий присудок – відокремлені дієприслівники, прикметники, дієприкметники й іменники; 3) відокремлені означення, що виражають атрибутивно-предикативні відношення; 4) відокремлені обставини й додатки, на які падає сильний логічний наголос [3, с. 92-96].

У колективній монографії «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» за ред. І. Білодіда

автори вважали за доцільне розглянути питання про відокремлені члени речення в розділі «Синтагматичне членування речень», оскільки їхнє вчення про відокремлення базувалося на основі синтагм. «У явищі відокремлення, на думку авторів монографії, йдеться не про якісь відмінності в морфематичному оформленні відокремлюваних і невідокремлюваних членів речення і не про відмінності у структурі відповідних словосполучень, а лише про те, яку роль виконують члени речення в синтагматичному членуванні речення» [7, с. 484].

О. Мельничук уважав, що відокремлення становить смислове й інтонаційне виділення другорядних членів речення для надання їм більшої порівняно з іншими другорядними членами граматичної і смислової ваги.

На думку І. Слинька, Н. Гуйванюк, М. Кобилянської, вчення про відокремлені члени речення недостатнє, оскільки головна увага приділяється інтонаційно-смисловим особливостям відокремлення. Мовознавці зауважують, що уточнюючі члени речення необхідно розглядати окремо, бо вони не виражають напівпредикативних відношень, а під час опису напівпредикативних зворотів необхідно звертати увагу на поширюючі члени речення й морфологічні засоби їх вираження [6, с. 326].

Речення, ускладнені відокремленими членами, характеризуються семантичними, структурними, інтонаційними й функціональними особливостями, що визначають їхню синтаксичну природу. Такі конструкції з напівпредикативними зворотами частково близькі до простих речень, оскільки мають одну предикативну (граматичну) основу, і частково – до складних речень, бо можуть характеризуватися поліпредикативністю, додатковою присудковістю (наприклад, у реченнях із відокремленням).

І. Вихованець, описуючи формально-синтаксичний і семантико-синтаксичний аспекти простого ускладненого речення, трактує ускладнювальні компоненти як відокремлені й опосередковані другорядні члени.

У традиційній синтаксичній науці відокремлення розглядають як ускладнення синтаксичної структури простого речення й характеризують як «смислове й інтонаційне виділення у реченні непоширеного чи поширеного другорядного члена речення, який унаслідок цього набуває більшої самостійності» [8, с. 161].

У процесі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів-словесників, зокрема під час вивчення теми «Просте ускладнене речення. Відокремлені члени речення», ставимо за мету сформувати у студентів науковий лінгвістичний світогляд щодо природи речень із відокремленими членами; знання про формальні й семантичні ознаки ускладнених речень, основні різновиди ускладнених структур, умови відокремлення другорядних членів речення.

Під час засвоєння означеної теми студенти повинні вміти визначати причини й умови відокремлення другорядних членів речення; пояснювати розділові знаки при них; розмежовувати уточнювальні члени речення і напівпредикативні звороти; трансформувати елементарні структури в неелементарні та навпаки; будувати зв'язні висловлювання, використовуючи відокремлені члени речення з урахуванням умов і завдань комунікації; продукувати різноманітні висловлювання відповідно до різновидів стилю.

Важливу роль у формуванні практичних мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь студентів відіграє система вправ і завдань.

На початковому етапі засвоєння відомостей про відокремлені члени речення доцільно застосовувати аналітичні вправи, під час виконання яких студенти засвоюють основні умови відокремлення чи невідокремлення узгоджених і неузгоджених означень, поширених і непоширених прикладок, обставин і додатків, урахуовуючи такі моменти: поширеність – непоширеність; постпозиція – препозиція; морфологічне вираження опорного компонента. Пропонуємо завдання: знайти відокремлені члени речення і проаналізувати їхню стилістичну роль; пояснити пунктуацію при них; побудувати інтонаційні схеми речення з відокремленням; вписати з тексту речення з відокремленням і пояснити розділові знаки; порівняти тексти з відокремленими членами речення і без них та виявити стилістичну роль відокремлення; довести доцільність уживання відокремлення в тексті. Наприклад, пропонуємо такі вправи:

– У тексті знайти відокремлені члени речення і проаналізувати їх стилістичну роль.

На краю села на пласкому горбі, над схованою в очеретах та пожухлих осоках річечкою стояла стара розсадиста, перекрита свіжою соломою хата з новеньким дерев'яним півнем на димарі, вже закутана на зиму в загалу з просяної соломи, так що з чотирьох круглих шибок двох її вікон виднілося по дві, й коли в них заглядав місяць, то бачив убоге хатнє начиння, дві шаблі та дві рушниці на кілочку біля дверей, червоних павичів на білому комині й рядок дитячих голівок – більших, менших, ще менших – на довгому дерев'яному полу під жердкою, а біля них чорняву, у важких косах голову матері. Й чотири чоловічі постаті біля печі на засланих рядниною, розперезаних кулях соломи (за Ю. Мушкетиком).

– Перепишіть речення, підкресліть відокремлені члени. Поясніть вживання розділових знаків.

1. Людина, не позначена любов'ю, не зможе звести серця для добра (В. Коротич). 2. Щирий і людяний, скромний і сам собі найсуворіший критик, Симоненко посідав ще одну рису характеру – велику громадську мужність (І. Кошелівець). 3. Сахається розгублена душа, почувши

раптом тихі кроки щастя <...> (Л. Костенко). 4. І ніхто того не чує, не знає й не бачить, опріч Марка маленького (Т. Шевченко). 5. Тільки люди наче й не знають утоми, працюють на полі. Заціловані сонцем лиця і руки, оголені плечі і груди взялися вишневою смагою (І. Цюпа).

– Перепишіть речення, знайдіть узгоджені й неузгоджені. З'ясуйте морфологічне вираження означень та умови їх відокремлення чи невідокремлення.

1. Заметена снігами хата ледь блимала невеличкими вікнами з-під сивих брів (І. Цюпа). 2. А темні куці лозняка – низькорослі, широкопінні, округлі – здаються худобою, що всю ніч паслася в луках, а тепер з досвіту розбрелася біля річки і ласує россою (Д. Прилюк). 3. І знов на горах я, овіяних вітрами, казками вільних полонин (О. Олесь). 4. Роз'ятрений нудьгою, затоплений в задумі, плентався я тихою ходою берегом річки <...> 5. Жіночі голоси, чисті, високі і сильні, мов ангельські хори, вели побожну пісню. 6. Вогка земля мліла в гарячому золоті сонячного проміння, вільна від тіней і холодків (із тв. М. Коцюбинського). 7. Уся в чорному, з прив'ялими біля уст борознами часу, вона нагадує тих матерів, які у церквах вимолюють долю дітям (М. Стельмах).

З метою усвідомленого засвоєння студентами синтаксису й пунктуації, формування культури мовлення й удосконалення навичок виразного читання необхідно приділяти увагу виконанню інтонаційних вправ. Акцентуємо на тому, що інтонація є важливим засобом вираження граматичного значення в реченнях із відокремленням.

– Порівняйте вимову паралельних синтаксичних конструкцій і аргументуйте зроблені вами висновки. Накресліть їх інтонаційні схеми.

1. На лісах дрімучих темних, на незайманих степах спочивала Україна в золотих дитячих снах (О. Олесь) – На лісах, дрімучих, темних, на незайманих степах спочивала Україна в снах, золотих, дитячих. 2. Не раз хотілося мені намалювати по-новому вечірні трепетні вогні <...> (М. Рильський) – Не раз хотілося мені намалювати вогні, вечірні й трепетні. 3. Польові клени, осокори й берізки вже викинули клейкі листочки, спалахнули живим зеленавим вогнем (І. Цюпа) – Польові клени, осокори й берізки вже викинули клейкі листочки, спалахнувши живим зеленавим вогнем.

– Подані речення запишіть у вигляді інтонаційних схем.

1. Дійсно народна поетеса, автор чудових ліричних поезій, глибоко філософських драматичних творів і талановитої прози, Леся Українка була ще й полум'яним публіцистом і блискучим літературознавцем (Л. Костенко). 2. Робота була переписана начисто, за винятком кількох сторінок (І. Франко). 3. Довго, довго чув я, полонений сном, солов'їну пісню за моїм вікном (В. Сосюра). 4. Гаї, завітчані в жовті й багрянні

барви, вигріваються під лагідним осіннім сонцем (І. Цюпа). 5. Цілісінька згряя налетіла і, почіплявши пазурами та пообвисавши хвостами донизу, дружно здзьобувала достиглі ягоди (Є. Гуцало).

– Прочитайте текст, дотримуючись правил інтонаційної передачі змістового навантаження та авторського бачення змісту.

Десь поїхавши, тримав у пам'яті образ матері. А ще її очі <...>. У материнському погляді не було ні фальші, ні лукавості, ні хитрування. Очі її, постійно освітлені зсередини м'яким живим сяйвом, були наче видимим, предметним вираженням її душі. Це погляд самої щирості, самого добра, самої зичливості. І навіть тоді, коли мати гнівалася чи просто боліло їй, – однаково ні щирість, ні доброта не пропадали з її погляду. Материнський погляд був начебто сповнений якоїсь цілющості. Він проникався тим здоров'ям, яке передавалось на відстань, передавалось тобі – і ти відчував, як, дякуючи матері, дужчаєш (за Є. Гуцалом).

На наступному етапі можна запропонувати завдання на перетворення мовного матеріалу: замінити невідокремлені члени речення відокремленими і навпаки; порівняти інтонацію і пунктуацію речень; замінити підрядне речення відокремленим членом речення; пояснити, у якому випадку краще використовувати складне речення, а в якому – просте з відокремленням; поширити просте речення шляхом введення до його структури відокремлення; вибірковий творчий диктант: з тексту вибрати лише ті речення, які можна доповнити відокремленими членами, записати речення, ускладнені відокремленням; творчий диктант: речення з підрядними означальними і підрядними обставинними замінити відокремленням, пояснюючи умови їх уживання в мовленні; відредагувати текст, аргументувати свої виправлення. Наприклад, пропонуємо такі вправи:

– Подані речення поширте відокремленими обставинами з метою розширення інформації.

1. <...>, заглядав у пропасті, годинами слухав задумливий шепіт потоків і зливався душею з кожним звуком, з кожним подихом, з кожним останнім відблиском сонця на заході <...> (Г. Хоткевич). 2. На тротуари листя лине, <...>, і, <...>, машини здійсмають жовту заметіль (В. Сосюра). 3. Освіта в Україні, <...>, наближена до світового рівня. 4. Побігла, <...> (із тв. О. Гончара). 4. <...>, заходився Семен ставити хату (М. Коцюбинський).

– Подані речення трансформуйте у прості ускладнені, використовуючи різні засоби ускладнення.

1. На синьому небі спалахнули зорі (О. Довженко). 2. Тихше б'ється хвиля в береги <...> (Є. Плужник). 3. З надвечір'я визирає ніч (В. Стус). 4. Солодко плачуть в садах солов'ї (Олександр Олесь). 5. Світанком жайвір вдарить у дзвіночки (А. Малишко). 6. Тихо пливе блакитними річками льон (М. Коцюбинський).

– Розгорніть синтаксичні конструкції за допомогою відокремлених членів речення, поясніть розділові знаки. Визначте, як змінилося комунікативне завдання тексту після введення відокремлених членів речення.

Ясніє небо над містом. Легко відступає ніч. Блякнуть зорі у високості. Тільки місяць хизується своєю вродою та сонце вже гаряче пломеніє на сході. Нечутно з степу широким фронтом, наче в облогу, бере місто світання <...> (за Н. Рибакі).

– Доповніть текст відокремленими прикладками, приєднаними сполучником як. Поставте розділові знаки і поясніть їх.

1. Марк Туллій Цицерон як <...> став цілою епохою у римській історії, найвидатнішою постаттю в латинському красномовстві взагалі (з підручника). 2. Весь світ знає Довженка як <...> (П. Загребельний). 3. Довженко як <...> творив на тих висотах духу, де зустрічаються не лише великі сучасники, але й великі всіх часів (І. Дзюба). 4. Леся Українка як <...> була ще й полум'яним публіцистом і блискучим літературознавцем (Л. Костенко). 5. «Кобзар» як <...> живе і понині, пульсує одним своїм рядком (О. Гончар).

На завершальному етапі вивчення відокремлених членів речення пропонуємо завдання на побудову речень, текстів: скласти речення за поданою структурною чи інтонаційною схемами; скласти речення, використовуючи подане словосполучення як відокремлений член речення; скласти висловлювання з урахуванням запропонованого стилю і типу мовлення з доречним використанням відокремлених членів речення тощо. Наведемо вправи і завдання:

– Скласти речення, використовуючи подані словосполучення як відокремлений член речення.

Тремтячи від холоду, оповитий сном, співаючи веснянки, сповнений надії, понуривши голову, озирнувшись навкруги, незважаючи на політичну ситуацію, наближений до світового рівня.

– Скласти невелике висловлювання за поданим початком, використовуючи відокремлені члени речення.

Осінь танула, як воскова свічка, ставала все прозорішою й легшою. Жадна земля випила за літо сонце, і воно стало бліде, анемічне, а земля мусила вмирати од голоду й спраги, бо чаша сонця стала порожня (за М. Коцюбинським).

Висновки. Отже, тема «Відокремлені члени речення» є однією з найскладніших і найважливіших для засвоєння студентами. З огляду на це необхідно реалізовувати системний підхід, сутність якого полягає в осмисленні істотних ознак відокремлення як синтаксичного явища, багатаспектному розгляді напівпредикативних зворотів у єдності значення, форми й особливостей їх функціонування в тексті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буслаев Ф. Историческая грамматика русского языка. Москва : Учпедгиз, 1959. 624 с.
2. Вихованець І. Грамматика української мови. Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
3. Галкина-Федорук Е., Горшкова К., Шанский Н. Современный русский язык : синтаксис. Москва : Учпедгиз, 1958. 200 с.
4. Пешковский А. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. Москва : Учпедгиз, 1956. 511 с.
5. Потеня А. Из записок по русской грамматике. Москва : Просвещение, 1958. Т. 1, 2. 535 с.
6. Слинько І., Гуйванюк Н., Кобилянська М. Синтаксис сучасної української мови : Проблемні питання. Київ : Вища школа, 1994. 670 с.
7. *Сучасна українська літературна мова : синтаксис / за заг. ред. І. Білодіда.* Київ : Наукова думка, 1972. 516 с.
8. Шульжук К. Синтаксис української мови : підручник. Київ : Вид. центр «Академія», 2004. 366 с.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

THE ESSENCE OF THE CONCEPT "FUTURE TEACHERS' READINESS FOR INTEGRATED TEACHING A MAJOR SUBJECT AND A FOREIGN LANGUAGE TO THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS"

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованого навчання іноземних мов на основі викладання курсу «Образотворче мистецтво». Зокрема, розкривається сутність таких понять, як: готовність як вид професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у галузі викладання образотворчого мистецтва; готовність як вид професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у галузі викладання іноземних мов; готовність як вид професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів до інтегрованого викладання іноземних мов на основі викладання курсу «Образотворче мистецтво». Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах дослідження. Висвітлюються концепції окремої підготовки майбутніх вчителів початкових класів до навчання образотворчого мистецтва та підготовки до навчання іноземної мови в молодших класах. Визначаються основні види компетенцій, які формуються у процесі цієї підготовки. У роботі акцентується, що придбання майбутнім вчителем двох спеціальностей: вчителя образотворчого мистецтва і вчителя іноземної мови можливо за взаємопов'язаного формування у студентів двох видів готовності, перша з яких включає: психолого-педагогічну, художньо-образотворчу і предметно-методичну компетенції, а друга – психолого-педагогічну, іншомовно-мовленнєву, лінгво-методичну компетенції. Розглядається сутність інтеграції кожної з видів компетенцій щодо: психолого-педагогічних (з урахуванням загальнопедагогічних і специфічних знань і умінь щодо кожного предмета); предметно-змістовних, де художньо-образотворча компетенція є домінуючою, а іншомовно-мовленнєва – допоміжною; і методичних (з навчання образотворчому мистецтву й іншомовному мовленнєвому матеріалу) знань і вмінь.

Ключові слова: готовність, інтегроване навчання, майбутні вчителі початкових

класів, образотворче мистецтво, іноземна мова.

The article deals with the problem of training future primary school teachers for integrated teaching a major subject and a foreign language to the primary school students. The essence of such concepts as: readiness as a kind of professional and pedagogical activity for primary school teachers in the field of fine arts teaching; readiness as a kind of professional and pedagogical activity of primary school teachers in the field of foreign language teaching; readiness as a kind of professional and pedagogical activity of primary school teachers for integrated teaching a foreign language on the basis of teaching the course "Fine Arts" have been analyzed. The work is focused on the theoretical and methodological foundations of the study. The concepts of training future primary school teachers for teaching fine arts and a foreign language in primary school are covered. The basic types of competences that are formed in the process of this training are determined. The paper emphasizes that the future teacher's acquisition of two specialties: a fine arts teacher and a foreign language teacher is possible in the students' interconnected formation of two types of readiness, the first of which includes: psychological and pedagogical, artistic and visual, subject and methodical competences, and the second one includes psychological and pedagogical, foreign language, linguistic and methodical competences. The essence of integration of each type of competences is considered in relation to: psychological and pedagogical (taking into account the knowledge and skills of general pedagogy/psychology and major subject); subject and content (where artistic and visual competence is dominant and foreign-language competence is auxiliary); and methodological (knowledge of teaching fine arts and foreign language material) knowledge and skills.

Key words: readiness, integrated teaching, future primary school teachers, fine arts, foreign language.

УДК 378:811.11
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-15>

Фрумкіна А.Л.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов № 2
Національного університету
«Одеська юридична академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні в Україні величезне значення надається вивченню іноземних мов, насамперед англійської мови як домінуючої у світі мови міжнародного спілкування. Це пов'язано з євроінтеграційними та світовими інтеграційними прагненнями нашої країни, що не можуть бути реалізованими, коли більшість громадян країни не володіє іншомовними знаннями та іншомовними мовленнєвими вміннями для безперешкодної участі у міжнародній комунікації. З огляду на це зростає необхідність розробки і впровадження нових шляхів навчання іноземних мов на всіх ступенях освіти, починаючи з початкової школи.

Сьогодні у сфері початкової освіти активно змінюються цілі, завдання, зміст, підходи до організації освітнього процесу. Пріоритетна роль у цій роботі належить учителеві як основному суб'єкту навчального процесу. Щоб здійснити його якісну підготовку, необхідно чітко усвідомлювати ті нові вимоги, що постають перед сучасним учителем іноземної мови початкової школи. Вищій школі під час підготовки молодих спеціалістів потрібно відмовитися від набутих стереотипів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували

формування в них цілісного досвіду професійної діяльності [10, с. 29-30].

Фінальною метою навчання в ВЗО є задоволення соціального замовлення суспільства підготовки педагогічних кадрів, здатних викладати ряд шкільних предметів засобами іноземної мови. Це зумовлено не тільки необхідністю навчання школярів самостійного набуття додаткової інформації з іноземних першоджерел, а й концепцією Нової української школи [6], яка акцентує на необхідності виведення іноземної мови зі статусу шкільного предмету і введення його в статус засобу, що обслуговує придбання знань із різних дисциплін і допомагає вирішенню життєво зумовлених завдань. Для досягнення цієї мети необхідна спеціальна інтегрована методика навчання будь-якого предмету та іноземної мови для його викладання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні дослідження методики навчання іноземних мов у початковій школі вже торкнулися проблеми інтегрованого навчання як засобу досягнення вмінь іншомовного спілкування (Л. Гаделія, Є. Ісакович, Н. Присяжнюк). Однак вони розглядали таке навчання як спільне вивчення різних дисциплін: літератури, музичної культури й англійської мови. Таке розуміння інтеграції лише дозволяло виконувати англійські пісні, читати англійські вірші та вживати вивчені висловлювання мовленнєвого етикету англійською мовою. Однак це не вирішувало суперечності між потребами випускників молодшої школи використовувати англійську мову для набуття різноматичних знань і спілкування на їх основі поза інтегрованим навчанням, вживаючи вивчений мовний і мовленнєвий матеріал.

У системі вищої освіти вже відомі положення про право отримання студентами відразу двох спеціальностей, наприклад, шкільного психолога і вчителя англійської мови, вчителя української мови та літератури і вчителя англійської мови, вчителя інформатики та вчителя англійської мови. Однак реалізація цих двох спеціальностей на практиці завжди починалася в середній і старшій школі у зв'язку з тим, що до моменту викладання ряду предметів іноземною мовою школярі повинні були вже накопичити певний запас іншомовних знань, навичок і вмінь. У початкових класах вони вивчали іноземну мову як предмет, який зводився до вивчення назв навколишніх предметів і розвитку вміння описувати їх. Розвиток вмінь реальної комунікації в початковій школі не передбачалося.

Мета дослідження – обґрунтувати теорію і практику такої підготовки вчителя початкових класів, яка б забезпечила можливість педагогу навчати в одному навчальному процесі двом різним за структурою дисциплінам, одна з яких є носієм певного змісту, а інша – лише обслуговує його вираження і вербальну основу його засвоєння.

Для цього дослідимо трактування різними вченими складових частин вищезначеного поняття, а саме:

1) готовності як виду професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у галузі викладання образотворчого мистецтва;

2) готовності як виду професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у галузі викладання іноземних мов;

3) готовності як виду професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів до інтегрованого викладання іноземних мов на основі викладання курсу «Образотворче мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовності як виду професійно-педагогічної діяльності» визначалося багатьма науковцями (І. Зязюн, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Семиченко, М. Сметанського та ін.) і розглядалося як складне соціально-педагогічне явище, що реалізується в єдності особистісних індивідуально-психологічних якостей людини і системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок.

Поняття «готовності як виду професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у галузі образотворчого мистецтва» аналізувалося такими вченими, як: Л. Будаєва, Л. Краснюк, О. Красовська, В. Козлов, С. Коновець, Ю. Криворучко, Л. Масол, Е. Петров, О. Отич, А. Тарасова, Л. Спирін, Л. Хомич, більшість із яких розглядала підготовку вчителя образотворчого мистецтва як формування необхідних компетенцій. Так, В. Адольф зазначав, що вчитель образотворчого мистецтва повинен володіти такими компетенціями: мотиваційною, цілеспрямованою, змістовно-операційною [1]. Н. Козлова представляла поєднання декількох інших компетентностей, у яких незмінною є мотиваційна, а інші – когнітивна та діяльнісна [3]. А. Хайруллін також вважав обов'язковою мотиваційну компетенцію і додавав до неї інструментально-виконавчу і художньо-творчу [9]. У свою чергу, Ю. Криворучко визначала «готовність майбутнього вчителя початкових класів до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів» як цілісне стійке особистісне утворення, що дозволяє організувати навчальну діяльність молодших школярів, спрямовану на розвиток їхніх художньо-творчих здібностей. Розглядаючи означену готовність як складну інтегровану якість особистості, вчена виділяє в її структурі особистісно-мотиваційний, змістово-процесуальний та оцінно-рефлексивний компоненти [4].

Ми за В. Адольф, О. Красовською, Н. Козловою, С. Коновець, Ю. Криворучко, Н. Кузьміною, А. Хайрулліном, Л. Хомич під готовністю майбутніх вчителів початкової школи до навчання молодших школярів мистецької освіти розуміємо володіння такими видами компетенцій: психолого-педагогічною, художньо-образотворчою і предметно-методичною.

Відповідно до теми нашого дослідження нас цікавить можливість формування готовності майбутніх

вчителів до інтегрованого навчання молодших школярів предметної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Тому розглянемо можливість підготовки вчителів початкових класів до навчання малювання молодших школярів засобами іноземної мови.

Проблему навчання молодших школярів іноземним мовами досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних українських вчених, а саме: О. Коломінова (1999) – формування соціокультурної компетенції у процесі навчання усного спілкування, Т. Яблонська (2004) – навчання читання фабульних текстів, М. Ісайкіна (2004) – формування мовленнєвої діяльності за допомогою комп'ютерних ігор, О. Гузь (2005) – навчання усного мовлення з використанням відеофонограми, О. Карп'юк (2005) – навчання діалогічного мовлення засобом ситуативно-рольових прийомів, П. Бех, Л. Біркун (2006) – навчання міжкультурного спілкування, О. Романовська (2007) – навчання усного зв'язного висловлювання на основі образної наочності, Л. Городнича (2009) – диференційоване навчання аудіювання, Н. Кочубей (2014) – інтерактивне навчання діалогічного мовлення, І. Миркович (2017) – інтегроване навчання діалогічного мовлення на основі драматизації казкових текстів та ін.

Однією з фундаментальних робіт, присвячених цій проблемі, є дослідження В. Плахотника, в якому вчений доводить, що виключно усна основа навчання не може забезпечити молодшим школярам розвиток умінь іншомовної комунікації. Не заперечуючи значення домінування ігрової активізації мовних явищ, що досліджуються, вчений робить акцент на необхідності попереднього читання і запису мовних явищ, призначених до вживання в мові, тому провідним принципом його методики є взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності, що передбачає навчання монологічного і діалогічного мовлення, аудіювання на основі того матеріалу, який вживається в читанні і письмі [8].

Подальший розвиток концепції навчання іноземним мовам школярів, молодших зокрема, ми знаходимо в дослідженнях Р. Мартинової. Своє найбільш повне відображення концепція отримала в розробленому нею системно-комунікативному методі, визнаному винаходом інститутом інтелектуальної власності в 2002 р і зафіксованому у вигляді патенту № 48831-А.

Сутність її новизни полягала в обґрунтуванні способу запам'ятовування мовних явищ, що досліджуються, і формуванні автоматизмів, які дозволяють їх вільне вживання в різних видах мовленнєвої діяльності. Так, вчена довела, що для ведення мовної інформації в короткочасну пам'ять необхідно 28-кратне усвідомлене повторення мовних явищ. Для введення цієї мовної інформації на проміжний етап її запам'ятовування необхідно 150-кратне повторення цих мовних явищ у поєднанні з раніше вивченим матеріалом на рівні словосполучень

і пов'язаних за змістом декількох речень. А для переходу цих методичних дій на рівень первинних мовленнєвих умінь або лінгвістичних умінь необхідно їх сторазове вживання в різних видах мовленнєвої діяльності, що і забезпечить їх запам'ятовування на рівні довгострокової пам'яті [5].

Значна увага підготовці майбутніх вчителів англійської мови до навчання молодших школярів приділяється у дослідженнях О. Бігич, яка вивчала розвиток методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Вчена розуміла цю компетенцію як сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями» [2, с. 12-13]. Сукупність зазначених чинників розглядалася вченою як «інтеграція іноземної мови як фахового предмету з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін» [2, с. 11].

Дослідження О. Паршикової було спрямовано на формування у вчителів початкових класів їх предметної, тобто професійно-лінгвістичної компетенції. Вчена обґрунтовує методологію визначення теоретичних основ навчання іноземної мови учнів початкової школи, яка полягає в узгодженні динаміки засвоєння іноземної мови та динаміки розвитку пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, мотиваційної та діяльнісної сфер життєдіяльності учнів; доводить доцільність використання природовідповідного комунікативно-ігрового методу, який враховує й узгоджує розвиток вікових можливостей учнів початкових класів і процесів засвоєння ними іноземної мови і забезпечує економічне навчання іноземної мови за умови реалізації його принципів: моделювання комунікативно-ігрової діяльності у навчальному процесі та «штучної природності» навчання елементарного іншомовного спілкування. Ця система навчання синтезує виділені лінії навчання: природовідповідну, розвиваючу і культуротворчу, які забезпечують взаємопов'язане формування основних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, якими є мовний і мовленнєвий, стратегічний і соціокультурний компоненти [7, с. 9].

Розглянуті концепції підготовки майбутніх вчителів початкових класів для навчання іноземної мови в молодших класах дозволяють виокремити 3 основні види компетенцій, які в них формуються: психолого-педагогічну, іншомовно-мовленнєву, лінгво-методичну.

Психолого-педагогічна компетенція зводиться до наявності у майбутніх вчителів початкових класів педагогічних знань і вмінь вирішувати на їх основі різноманітні педагогічні завдання, пов'язані як із викладом самого предмета, так

і зі способами організації навчального процесу, а також урахуванням психологічних особливостей психіки дитини молодшого шкільного віку для вивчення іноземної мови.

Іншомовно-мовленнєва компетенція зводиться до наявності у вчителів словникового запасу, достатнього для вільної комунікації іноземною мовою в рамках соціокультурної і соціо-побутової тематики. А вони, в свою чергу, повинні ґрунтуватися на фонетичній, граматичній і лексичній компетенціях, що дозволяють формування мовленнєвих компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності.

Лінгво-методична компетенція зводиться до знання методичних закономірностей і принципів навчального процесу, а також методів навчання всім видам мовного і мовленнєвого матеріалу; різних способів вдосконалення своїх іншомовних знань шляхом читання автентичної літератури та використання різноманітних інтерактивних технологій.

Сукупність цих компетенцій і становить готовність до професійної діяльності вчителя іноземної мови початкових класів.

Таким чином, проаналізувавши всі складники поняття «готовності як виду професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання образотворчого мистецтва та іноземної мови», можна зробити такий висновок. Оволодіння майбутнім вчителем двома спеціальностями, такими як вчитель образотворчого мистецтва і вчитель іноземної мови можливо за умови взаємопов'язаного формування у студентів двох видів готовності, перша з яких включає: психолого-педагогічну, художньо-образотворчу і предметно-методичну компетенції, а друга – психолого-педагогічну, іншомовно-мовленнєву, лінгво-методичну компетенції.

Розглянемо сутність інтеграції кожної з видів компетенцій щодо психолого-педагогічних, предметно-змістових і методичних знань і умінь.

Інтегроване формування психолого-педагогічних компетенцій для оволодіння двома вищезгаданими спеціальностями полягає в отриманні студентами педагогічних і психологічних знань рідною мовою як загальнонаукового, так і специфічного змісту для кожного предмета. А звідси і розвиток у них умінь організовувати в одному навчальному процесі набуття учнями знань з образотворчого мистецтва та іноземної мови і розвиток умінь вирішувати будь-які педагогічні проблеми, що виникають, на основі врахування психологічних особливостей віку дітей і їх здібностей сприймати навчальний матеріал з образотворчого мистецтва засобами іноземної мови.

Прикладом формування цих видів компетенцій може бути вирішення педагогічних завдань. Наприклад, *Педагогічне завдання № 1*.

Припустимо, учень прийшов на урок з малювання без акварельних фарб, які треба було обов'язково принести. Вчитель не витрачає

навчальний час, читаючи нотації, а зауважує: «I see, you have not brought the watercolors today. That's why take my watercolors. I would like you to work at the lesson together with the other pupils and do all the necessary tasks. Today, children, we are going to learn how to paint leaves. Take pencils and draw leaves in pencil at first. Now cover the leaves with green watercolors».

The teacher is addressing the pupil who didn't have the watercolors: «I am glad that you can do this work together with us».

Інтегроване формування предметно-змістових компетенцій, а саме художньо-образотворчої для предмету «Образотворче мистецтво» та іншомовно-мовленнєвої для предмету «Іноземна мова» виходитиме з того, що перший предмет є домінуючим, а другий – таким, що обслуговує перший. Тому суть інтеграції цих компетенцій складається з набуття знань різних видів образотворчої діяльності та закономірностей практичної реалізації візуальних художніх образів на площині та знань лексико-граматичного і мовленнєвого матеріалу, здатного висловити ці знання образотворчої діяльності іноземною мовою; а також умінь візуально-графічного зображення дійсності за допомогою різних художніх матеріалів з урахуванням вимоги стилю, видів і жанрів образотворчого мистецтва та володіння технологічними прийомами художньої діяльності, а відтак умінь вчителя пояснити це іноземною мовою, а учнів – зрозуміти це пояснення і діяти адекватно вимогам вчителя.

Прикладом формування цих видів компетенцій може бути вирішення таких педагогічних завдань. Наприклад, *Педагогічне завдання № 2*.

Учень неякісно виконав домашнє завдання, яке передбачало малювання дерева. Однак учитель у жодному разі не показує цей невдалий малюнок класу і не карає учня, а просить його виконати завдання ще раз, кажучи: «Peter, go to the blackboard. Take a piece of chalk and paint some parts of the picture. Tell me, please, how you will paint a trunk».

First pupil: «I am drawing two lines. They are making narrow upward. And at the same time they are making wider downwards».

Teacher: «What can you do to show the rough surface of the tree?»

Якщо учень мовчить і не знає відповіді, вчитель звертається до класу зі словами: «Children, who knows the answer?» *Second pupil:* «To make the trunk of the tree rough we must cover it with pencil strokes.» – *Teacher:* «What colour should these strokes be?» – *Second pupil:* «Brown».

Teacher (addressing the first pupil): «Take some brown chalk and do this task. It is OK. Now everybody sees that you have done a very nice picture».

«Now, children, we are going to learn how to paint the leaves. What leaves does a maple tree have?» Якщо учень не відповідає, вчитель задає це питання класу. Вся подальша робота проводиться

аналогічно. Таким чином, проблема недостатньо якісного виконання домашнього завдання вирішилася педагогічно правомірним шляхом.

Інтегроване формування методичних компетенцій, а саме: предметно-методичної та лінгво-методичної, полягає в: 1) знанні методичних прийомів навчання образотворчому мистецтву і знанні методики викладання іншомовного мовного і мовленнєвого матеріалу, необхідного для вираження предметно-методичних знань іноземною мовою; 2) вмінні виконувати всі методичні дії з малювання та використовувати всі методичні прийоми з навчання іншомовного мовного і мовленнєвого матеріалу.

Прикладом формування цих видів компетенцій може бути вирішення таких педагогічних завдань. Наприклад, *Педагогічне завдання № 3*.

Навчання малюванню яблука. Для того, щоб навчити учнів малювати яблуко, необхідно знати методику малювання яблука, яка складається з таких кроків: *Крок 1*. Малюємо квадрат розміром 8 на 8 см і поділяємо його посередині перпендикулярними прямими лініями, а всередині квадрата малюємо контур яблука. *Крок 2*. Малюємо гілочку і листочки у яблука. Стираємо зайві лінії. *Крок 3*. Беремо олівець і, не сильно натискаючи, позначаємо темні ділянки у яблука. *Крок 4*. Добре тиснемо на олівець і наносимо нові лінії по вже зазначених ділянках, розширюючи їх, роблячи перехід між кольором. Щоб зробити ділянку темніше, можна зафарбовувати хрест на хрест. Верхівки листочків робимо хвилястими. *Крок 5*. Зафарбовуємо сильніше частину яблука, що знаходиться знизу і з боку, середину яблука зафарбовуємо прямими лініями. Зафарбовувати сильно не має потреби, тому що на неї падає світло.

Відповідно до цих методичних дій методика навчання сприйняттю цих знань і продукуванню мовленнєвої діяльності на їх основі є такою: введення нових лексичних одиниць і їх семантизація; активізація лексики на рівні знань лексичних одиниць; вправи з читання записів і самостійного складання словосполучень і окремих речень за лексичними одиницями, що вивчаються; читання навчального тексту, зміст якого полягає в навчанні дій із зображення предмета, відповіді на запитання до цього тексту і його усний і письмовий виклад. Вважаємо, що названі методичні дії забезпечать безперешкодне розуміння мови вчителя з навчання зображенню певного предмету.

Висновки. Таким чином, під поняттям «готовність майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованого навчання викладання іноземних мов на основі викладання курсу «Образотворче мистецтво» ми розуміємо здатність взаємопов'язаного формування у школярів: а) психолого-педагогічних компетенцій з урахуванням загальнопедагогічних знань і вмінь і специфічних знань і вмінь щодо кожного предмету; б) взаємопов'язаного формування

предметно-змістових компетенцій, де художньо-образотворча компетенція є домінуючою, а іншомовно-мовленнєва – допоміжною, з урахуванням специфіки знань і вмінь у галузі образотворчого мистецтва та іншомовних знань і вмінь, що забезпечують можливість вираження перших іноземною мовою; в) взаємопов'язаного формування методичних компетенцій, що представляють собою методичні знання і вміння з навчання образотворчому мистецтву і методичних знань і вмінь із навчання мовному та мовленнєвому матеріалу, необхідного для вираження знань і вмінь із домінуючого предмету.

Викладені результати дослідження дають підставу для практичної розробки процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності молодших школярів і моделювання цього процесу навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 357 с.
2. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.
3. Козлова Н.Б. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2003. 148 с.
4. Криворучко Ю.М. Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2010. 21 с.
5. Мартынова Р.Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов. *Укр. патент*. № 48831 – А, 2002.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20 жовтня 2016 р. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Паршикова О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 408 с.
8. Плахотник В.М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект : дис. ... докт. пед. наук у формі доп. : 13.00.02. Київ : Київ. наук.-дослід. ін-т педагогіки, 1992. 52 с.
9. Хайруллин А.Р. Развитие художественно-творческих способностей будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения курса компьютерной графики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2010. 23 с.
10. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 42 с.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ

PREPARING FUTURE SOCIAL WORKERS FOR COUNSELING

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх соціальних працівників до консультування методиками, орієнтованими на сильні сторони клієнта. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «підготовка майбутніх соціальних педагогів», «консультування», «консультативна діяльність соціального педагога». Висвітлюються такі етапи підготовки до консультування: теоретичний (опанування знань на аудиторних заняттях), практичний (відпрацювання педагогічних знань у ході виробничої практики). Основна увага зосереджується на індивідуальних методиках консультування, орієнтованих на сильні сторони клієнта. Узагальнено особливості методик консультування, які спрямовують орієнтацію клієнта на активні зміни в особистому житті для знаходження виходу із складних для нього обставин. Результатом цього є опанування нової поведінки в мікросоціумі. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається зміст індивідуальних методів з позиції співпраці для підтримки ресурсу для подолання стресів і складних життєвих обставин. Розкрито компоненти методики мотиваційного інтерв'ю, що фокусується на різноплановому відношенні до змін поведінки, концентруючись на процесі мотивації, яка сприяє змінам, які відповідають цінностям людини. Представлено певні технічні прийоми методики індивідуального консультування, орієнтованого на рішення з урахуванням надії, ресурсів, сильних сторін і позитивних винятків із життя клієнта. Увага в статті приділяється механізмам проведення методики консультування нарративів, суть якої містить розповідь із послідовності подій у часі, об'єднаних однією спільною темою, що мають тенденції домінувати в житті клієнта і приводять до реалізації намірів і досягнення мети, яка полягає у змінах. Представлені методики відображають характеристики індивідуального консультування, які орієнтовані на сильні сторони клієнта, сприяють формуванню у майбутніх соціальних працівників уміння вибору шляхів допомоги людині в соціальному контексті із залученням до роботи найближчого оточення клієнта, що може становити необхідний ресурс для початку і підтримки змін у житті клієнта.

Ключові слова: підготовка, соціальний працівник, консультування, методика, орієнтація на сильні сторони клієнта, метод інтерв'ю, метод рішень.

The article is devoted to one of the most actual problem of preparing future social workers for counseling by methods focused on client's strengths. In particular, the essence of such concepts as "preparation of future social educators", "counseling", "advisory activity of social teacher is revealed". The stages of preparation for counseling are described: theoretical (mastering of knowledge in classrooms) and practical (working out of pedagogical knowledge during practice). The main attention is paid on individual counseling methods that focus on client's strengths. The features of counseling methods which direct the client's orientation to active changes in his personal life in order to find a way out from difficult circumstances for him and, as a result, to master new behavior in the micro-society are generalized. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of individual methods from the point of view of cooperation to support its resource to overcome stresses and life's difficult circumstances is revealed. The components of motivational interviewing technique that focuses on diverse attitudes to behavior changes are disclosed, focusing on a process of motivation that promotes changes which corresponds to human values. Some technical methods of solution-oriented personal counseling are presented, taking into account hope, resources, strengths and positive exceptions from the client's life. The article focuses on the mechanisms of conducting narrative counseling, the essence of which is a story of sequence of events in time, united by one common theme and tend to dominate the client's life and lead to the realization of intentions, goals of change. These methods reflect characteristics of individual counseling that focused on strengths of the client, help to shape future social workers the ability to choose ways to help the person in his social context, involving the work of the closest client's environment, which may be a necessary resource to start and support changes in client's life.

Key words: training, social worker, counseling, methods, orientation on client's strengths, interviewing, decision making.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-16>

Василенко О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні, політичні потрясіння останніх років в Україні сприяли таким негативним соціальним явищам, як жорстоке поводження з дітьми, насильство над членами сім'ї, зростання соціального сирітства, правопорушень і злочинів неповнолітніх. Також відзначаються стійкі тенденції поширення такого явища, як інвалідизація серед неповнолітніх

(за останні 20 років у нашій державі кількість людей зі статусом інваліда збільшилась удвічі).

Тому діяльність соціальних працівників з формування системи соціальної роботи в регіонах з профілактики, запобігання насильству в сім'ї, з організації повноцінної самореалізації та інтеграції дітей з проблемами здоров'я в соціум стає пріоритетним напрямом. Це вимагає посилення

концептуальних засад професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників у галузі консультування сімей, дітей та їхніх батьків. Саме консультування як вид соціальної роботи спрямоване на допомогу клієнту, щоб вивчити і зрозуміти суть наявної проблеми, а також запропонувати різноманітні варіанти, які можуть бути використані для вирішення. Недостатня обізнаність майбутніх фахівців щодо специфіки та методів консультування з соціальних проблем зумовлює необхідність підготовки фахівця соціальної галузі до роботи у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За умов реалізації нових стратегій розвитку вищої освіти в Україні особливого значення набуває підготовка майбутніх соціальних працівників до консультування дітей та їхніх батьків вже на етапі здобуття професійної освіти у закладах вищої педагогічної освіти.

Проблема готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників активно розроблялася такими зарубіжними дослідниками, як Р. Вільфінг, Ж. Джемсоу, Ф. Зайбель, Б. Рібо, В. Сластьонін, Ф. Ширвін, О. Фільшинген. Сучасна вітчизняна наукова парадигма містить достатньо великий фонд наукових праць з підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, робітників до виконання своїх професійних функцій. У сучасних дослідженнях розглядаються такі питання, як теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців соціальної сфери (Р. Вайнола, М. Васильєва, К. Віцукаєва, Н. Кабусь, В. Костіна, С. Куріна, С. Омельченко, Л. Міщик, А. Рижанова, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Харченко), особливості підготовки до профілактичної (Н. Сайко, О. Тютюнник), реабілітаційної (С. Курінна, О. Рассказова, Ю. Чернецька), корекційної (Т. Гніда), адаптаційної (Ю. Кахіані, В. Костіна), дозвілєвої (Н. Максимовська, О. Хендрик) роботи з різними верствами населення. Це дозволило розширити уявлення про специфіку діяльності соціальних працівників під час виконання ними різних професійних функцій. Автори підготовку майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників розглядають як цілісний процес формування готовності студентів до певної професійної соціально-педагогічної діяльності, результат якого акумулюється в готовності студента як фахівця до творчого виконання основних професійних функцій на основі отриманих теоретичних знань і практичної підготовки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти процесу консультування у науковій літературі висвітлені в роботах таких авторів: Г. Абрамової, О. Єлізарова, Г. Макарової, С. Петрушина, Л. Пляка, І. Якиманської (психологічний аспект), В. Лозова, В. Саюк (педагогічний аспект), О. Безпалько, В. Бочарова,

І. Зверєва, А. Капської, Г. Лактіонова, С. Харченко (соціально-педагогічний аспект). У дослідженнях експериментально перевіряються умови підготовки соціальних педагогів до консультативної діяльності (О. Пожидаєва), форми, методи консультування (С. Васьківська, Б. Ворник, О. Галустова, А. Павловський). Аналіз понять «соціально-педагогічна діяльність», «консультування» дозволив О. Пожидаєвій визначити консультативну діяльність соціального педагога як організований процес комунікативної взаємодії суб'єктів консультування, під час якого соціальний педагог здійснює інформування, психолого-педагогічну підтримку для задоволення запиту чи вирішення проблеми клієнта [6]. Узагальнення представлених вище досліджень дозволило з'ясувати, що консультування розглядається як один з важливих методів соціальної роботи, а професійна підготовка соціальних працівників передбачає оволодіння теоретичними основами консультування, удосконалення цих знань у ході практичної діяльності студентів на практиці.

Закон України «Про соціальні послуги» окреслює коло напрямів надання консультативних послуг соціальним працівником. До таких послуг належить поліпшення взаємин клієнта з навколишнім соціальним середовищем, допомога незахищеним верствам населення, захист прав та інтересів осіб, організація навчально-виховного та корекційного впливів, надання інформації про соціальні гарантії, пільги. Згідно з державним стандартом *соціальна послуга консультування* – це комплекс заходів, що здійснюються протягом робочого дня суб'єкта, який надає соціальні послуги, і спрямовані на створення умов для розвитку соціальної компетентності осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, на допомогу в їх подоланні [2].

Отже, аналіз теоретичного доробку, його практичне значення дозволяє дійти висновку про наявність підґрунтя для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності, що актуалізує проблему збагачення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників новими сучасними методами консультативної роботи з різних соціально-педагогічних проблем.

Мета статті – проаналізувати наукову літературу, розкрити зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до консультування з використанням методик, орієнтованих на сильні сторони клієнта.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо суті дефініції «консультування» дозволив з'ясувати, що його розглядають як пораду фахівця з якого-небудь питання [4], установу, що надає поради [5], унікальний вид психологічної допомоги – процес взаємодії двох чи більше людей в атмосфері довіри, коли спеціальні знання консультанта спрямовані

на надання допомоги клієнту в оперативному вирішенні проблем, виявленні особистісних ресурсів чи створенні перспективних програм розвитку [1, с. 219]. Зазначимо, що консультування як структуровану (але без тиску) взаємодію (соціальний педагог – клієнт) усі автори спрямовують на забезпечення можливості клієнта свідомо досягти позитивних змін в особистому житті з опорою на власні ресурси. Проте у галузі вікової психології термін «консультування» розкривається і як вид допомоги, що має діагностично-рекомендаційний характер, є засобом підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків (І. Дубровіна) [3]. Отже, консультування як кваліфікована допомога соціального працівника передбачає роботу з клієнтом в усвідомленні його проблеми, спрямовану на пошук шляхів її вирішення, а також орієнтує клієнта на активні зміни в особистому житті для знаходження виходу із складних для нього обставин. Результатом цього є опанування нової поведінки в мікросоціумі.

З огляду на це основною ідеєю теорії і методики професійної підготовки майбутнього соціального працівника до консультування, а також важливим завданням є опанування студентами комплексу методик надання консультації клієнтам відповідно до їх віку, визначення проблеми, переведення ресурсного потенціалу клієнта зі стану потенційного до актуального.

Першим етапом системи професійної підготовки до консультування є сформованість теоретичних знань про сучасні методи консультування соціальних проблем. Надання більшої кількості практичних знань із сучасних методик як інструментів проведення консультацій проходить у два такі етапи: теоретичний (опанування знань на аудиторних заняттях), практичний (відпрацювання педагогічних знань під час виробничої практики). На кожному з цих етапів підготовки майбутніх соціальних працівників необхідно поширювати і поглиблювати методи консультування, які надають можливість подолання психоемоційного стресу і прийняття рішення відносно можливих або вже таких, що склалися, обставин, пов'язаних з життєвими складнощами.

У своїй практиці соціальний працівник може опиратися на різні теорії і практичні моделі консультування, у тому числі і методики, орієнтовані на сильні сторони клієнта. До методів консультування А. Павловський відносить такі методики: мотиваційне інтерв'ю, орієнтація на рішення, нарративні методи (індивідуальні методи), проєктування програм «Місія здійсненна», «Навички дитини», «Сімейні конференції», «Група підтримки», «Дерево життя», «Життя як подорож» (групові методи) [7]. Саме ці методики, на думку А. Павловського, під час консультування не покладають основну відповідальність на самого клієнта (дитину), а з позиції співп-

раці підтримують його ресурс до подолання стресів і складних життєвих обставин.

Надамо характеристики методик, спрямованих на підтримку сильних сторін дитини. Мотиваційне інтерв'ю фокусується на різноплановому ставленні до змін поведінки, концентруючись на процесі мотивації, яка сприяє змінам, що відповідають цінностям людини. Мотиваційне інтерв'ю включає такі компоненти: розмова щодо зміни (консультування, терапія, метод комунікації), колаборативний підхід (особистісна орієнтованість, партнерство, повага автономії), спонукання до опертя на життєві цінності, мотивацію (виявлення аргументів на користь зміни, можливість взяти відповідальність на себе, зобов'язання до змін), підтримка самоефективності (віра клієнта у власні сили, підтримка ресурсів клієнта, які у нього вже є). Основою цієї методики є взаємодія соціального працівника з клієнтом, неконфронтаційна техніка консультування, яка полягає в тому, що, помітивши опір клієнта, консультант не вступає в конфронтацію, а йде за ним. Обов'язково вибудовуються відмінності, тобто звернення уваги клієнта на невідповідність між тим, де він хоче бути, і тим, де він зараз перебуває.

Методика консультування, орієнтована на рішення, ґрунтується на пошуку і створенні рішень, а не на аналізі і пошуку причин виникнення проблем. У фокусі уваги перебувають рішення, надії, ресурси, сильні сторони і позитивні винятки із життя клієнта. Для вирішення проблеми терапевтична бесіда фокусується на тому, що клієнт хотів би змінити. Доводиться, що зміни – це те, чого він може досягти і підтримувати надалі. Вибір змін повинен бути важливим для клієнта. Ці зміни мають бути сформульовані в конкретних поведінкових термінах, досяжні в контексті реального життя клієнта. Вони мають сприяти появі нових моделей поведінки, вчинків і вимагати від клієнта серйозної роботи. Взаємодія соціального педагога і клієнта ґрунтується в консультуванні на таких технічних прийомах: якщо щось не зламане, не лагодьте це (не змінювати нічого, що добре); якщо щось працює, робіть це більше (посилена увага до успішних рішень); якщо щось не працює, спробуйте зробити щось інше (вирішення проблем дає базу для нових рішень); рішення можуть бути складними, комплексними, але не повинні бути дуже простими, не потребувати значних зусиль; рішення не обов'язково прямо пов'язані із заявленою проблемою; мова опису рішень відрізняється від мови опису проблем (в описі проблеми йде орієнтація на минуле і на пошук причин, а в описі рішення – на майбутнє, можливості, наміри, мрії); немає проблем, які існують постійно, завжди є винятки (згадка моментів, коли проблема була менш гостра); майбутнє створюється в ході спільного обговорення з іншими людьми (ідеї

соціального конструктивізму полягають у тому, що події конструюються як процес спільного конструювання рішень). Методика консультування, орієнтована на рішення, має такі особливості: питання, орієнтовані на сьогоднішнє і майбутнє, замість питань про минуле; використання шкали (оцінка нинішнього стану справ щодо бажаних цілей, самостійне вимірювання і оцінка своїх результатів за шкалою від 0 до 10, де 10 – бажане майбутнє, а 0 – найгірший стан справ, обґрунтування оцінки після змін); питання про диво (уявити, що чудо сталося, для фокусування клієнтів на меті, допомога їм у міркуваннях про можливості, яких вони раніше не припускали); питання про винятки (фокусування на винятках, тобто моментах, коли проблема могла б проявитися, але не проявилася); питання про опанування (питання подолання та дослідження поведінки клієнта для створення умов попередження рецидиву); компліменти (фокусування на сильних сторонах клієнта, підкреслення позитиву в поведінці клієнта для поліпшення ситуації. Замість питання «Чому <...>?», які часто ставлять людину в оборонну позицію, консультант ставить питання «Як <...>?»).

Методика консультування наративів – це розповідь, яка містить послідовність подій у часі, об'єднаних однією спільною темою і сюжетом. Клієнт описує власне життя так, як він хотів би бачити своє життя, життя близьких, життя в світі. Опис історії дозволяє дізнатися, що цінує людина в житті, на що сподівається, які її життєві цінності. Історії є більш переконливими і бажаними, коли вони насичені описами подій і мають тенденції домінувати в житті клієнта, приводять до реалізації намірів, досягнення мети. Методика консультування наративів ґрунтується на метафорі наративу щодо створення умов для насичених історій суб'єкта, допомозі в усвідомленні обмеженості впливу домінуючої проблемної історії та формуванні переконання, що історія є бажаною. Для цього необхідно допомогти клієнтові створити пов'язаний загальною ціннісною темою і яскравий, живий опис цієї історії, відтворити послідовність подій в минулому, сьогоднішньому і можливому майбутньому. Це допоможе клієнту протистояти наслід-

кам впливу проблеми на життя і підтримувати рух в позитивному напрямі.

Висновки. Отже, відпрацювання методів консультування під час виробничої практики (другий етап підготовки майбутніх соціальних працівників) дозволить студентам опанувати та інтегрувати набуті знання у практичній професійній соціально-педагогічній діяльності з різними категоріями клієнтів, надавати консультативну допомогу, а саме: визначити технологію консультативної взаємодії з опорою на сильні сторони, встановлювати комунікативні відносини, оцінювати проблему клієнта з перспективою вирішення. Можливість використання в індивідуальній консультативній роботі з клієнтом методик, орієнтованих на сильні сторони клієнта, сприяє розгляду шляхів допомоги людині в соціальному контексті із залученням до роботи найближчого оточення клієнта, що може становити необхідний ресурс для початку і підтримки змін у житті клієнта.

Подальшого розгляду потребує проблема консультування сім'ї з використанням методик опертя на сильні сторони клієнта.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Все про соціальну роботу : навчально-енциклопедичний словник-довідник / за наук. ред. проф. В.М. Пічі. Вид. 2-ге, виправлене, перероблене та доповнене. Львів : «Новий світ – 2000», 2013. 616 с.
2. Державний стандарт консультування, затверджений Міністерством соціальної політики України 2013 року. URL: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=153555&cat_id=102036
3. Дубровина І.В. Школьная психологическая служба. Москва : Педагогика, 1991. 232 с.
4. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 18-е изд. Москва : Русс. яз., 1986. 797 с.
6. Пожидаєва О.В. Характеристика змісту соціально-педагогічної консультативної взаємодії і технологічних етапів консультативної бесіди. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2008. № 5. С. 418-426.
7. Павловский А.И. Социальная работа с подростками с опорой на сильные стороны : практическое пособие. Киев, 2015. 110 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ МІСТА

ORGANIZATIONAL MODELING OF THE SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK ON PREVENTION OF ORPHANHOOD IN URBAN TERRITORIAL COMMUNITY

У дослідженні за допомогою методу організаційного моделювання представлено структурно-функціональну модель системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, визначено й обґрунтовано структурні компоненти системи (цільовий, об'єкт-суб'єктний, змістовий, технологічний, середовищний і ресурсний), для кожного з яких розроблено новий зміст і встановлено взаємозв'язки. Розкриваючи цільовий компонент системи, автор наголошує на важливості створення превентивного соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини в територіальній громаді міста, яке сприятиме ефективному виконанню сім'єю всього комплексу соціальних та соціалізуючих функцій по відношенню до дитини, забезпеченню її гідного життя, виховання, розвитку, соціалізації і самореалізації, недопущенню ситуації відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності. У дослідженні зазначено, що зміст процесу превенції соціального сирітства з точки зору системно-комплексної організації має чотири рівні: перший – базовий – забезпечення державою гідного соціально-економічного рівня життя і благополуччя всіх громадян шляхом прийняття необхідного законодавства, запровадження державної соціальної політики і моделі (системи) захисту сімей, дітей та молоді; другий – превентивний (рівень соціально-педагогічної превенції), що включає: 1) соціально-педагогічний (превентивний, докризовий) патронат, який передбачає соціально-педагогічну роботу з усіма соціально здоровими і соціально вразливими сім'ями; 2) соціальний (кризовий) патронат – робота з кровною (біологічною) сім'єю та розвиток інституту патронатної сім'ї; третій рівень – профілактичний (рівень соціально-педагогічної профілактики), до якого входить: 1) сімейний патронат (профілактика вторинного сирітства) – соціально-захисна діяльність щодо дітей з аморальних (антисоціальних) сімей, їх вилучення і влаштування у сім'ї тимчасового перебування, підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, створення інституту прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу; 2) постінтернатний патронат – профілактика релікативного (повторного сценарію) сирітства, що включає роботу з випускниками-вихованцями інтернатних установ віком до 23 років; четвертий рівень – реорганізаційно-мобілізаційний, що передбачає: 1) реформування державної інтернатної системи шляхом реорганізації державних інтернатних установ у різнопрофільні центри соціально-педагогічної підтримки сімей, дітей та молоді, створення мережі спеціалізованих соціальних центрів допомоги сім'ям різних форм власності; 2) професійну підготовку (перепідготовку, підвищення кваліфікації) фахівців соціальної сфери до здійснення соціальної

(соціально-педагогічної) превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Ключові слова: організаційне моделювання, система соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, компоненти системи.

Research contains the presentation of structural and functional model of the system of social and pedagogical work on prevention of social orphanhood in urban territorial community with the help of the organizational modeling method. Structural system components (target, subject-object, content and technological, environment, resource) have been distinguished in the article and for each of them new context and links have been also created. Showing the context component, the author reveals the importance of creation of preventive socially supportive environment on family and child in urban territorial community, which will contribute to effective fulfillment of all the complex of social and socializing functions by the family on a child, providing him with decent life, education, development, socializing, self-realization, avoiding the situation of giving up the baby, its neglect and homelessness. Research determines, that the content of the process of prevention of social orphanhood in terms of system and complex organization, has 4 levels: the first – basic – government providing with decent social and economy standard of living and prosperity of all citizens by passing necessary legislation, implementation state social policy and model (system) of protection of families, children and youth; second – preventive (level of social and pedagogical prevention), which includes: 1) social and pedagogical (preventive, pre-crisis) patronage, which provides social and pedagogical work with all socially healthy and socially vulnerable families; 2) social (pre-crisis) patronage, that is, work with biological (birth) family and development of the institute of families of patron educators (family of temporary admission of a child while active work with its biological family)); third level – level of prevention (social and pedagogical work), which includes: 1) family patronage (prevention of secondary orphanhood) – social and protective activity towards children from anti-moral and anti-social families, their removal and placing with families of temporary admission, institutions of social protection of children, deprived of parental care, aimed to their further placing with a foster families, family type children's homes, other family forms of education; 2) post-institutional patronage – prevention of replicating (repeating script) of orphanhood, which includes work with graduates of boarding institutions (aged under 23); fourth level – reorganization and mobilization, which provides: 1) reforming of state boarding system by reorganization of state foster institutions into multi-professional centers, children and youth, creation of a net of specialized family help centers various forms of ownership;

УДК 37.013.42:352

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-17>

Кальченко Л.В.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри
соціальної педагогіки
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка,
доцент кафедри спеціальної освіти
і соціальної роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

2) professional training (retraining, skills development) of specialists of social sphere for realization of social pedagogical prevention of social orphanhood in urban territorial community.

Key words: organizational modeling, system of social and pedagogical work on prevention of social orphanhood in urban territorial community, system components.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Системні явища, що належать до соціальної педагогіки, є вкрай складними. Об'єктами їхнього дослідження виступають «діти» і «соціум», які, у свою чергу, являють собою матеріальні і динамічні системи, що розвиваються. Саме тому в дослідженні таких систем на допомогу приходить системний аналіз, або системний підхід.

Варто наголосити, що реалізація системного підходу передбачає вивчення об'єкта з точки зору його внутрішніх і зовнішніх системних властивостей і зв'язків, а саме виявлення: а) елементів досліджуваного об'єкта; б) компонентів, причетних до досягнення головної мети його функціонування і розвитку; в) зовнішніх і внутрішніх системоутворюючих чинників; г) зв'язків; д) структури об'єкта. Тому обов'язковим результатом використання системного підходу є опис зазначених характеристик досліджуваного феномена [1, с. 52], який можна здійснити шляхом проектування та організаційного моделювання, що і стане нашим подальшим кроком.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед українських та зарубіжних науковців, які приділяли увагу системному методу прогнозування, проектування та організаційного моделювання систем різноманітних явищ та процесів сучасної реальності, а саме прогнозуванню й проектуванню педагогічних (виховних) і соціально-педагогічних систем, можна назвати О. Безпалько, В. Докучаєву, В. Загвизинського, Р. Іскандрову, О. Караман, С. Коношенко, О. Остапчук, С. Омельченко, В. Сластьоніна, В. Тесленко та ін.; вивченню організації й функціонування живих соціальних систем та їхніх видів – С. Архангельського, А. Бакурова, О. Богданова, В. Воронцова, С. Зульфугарова, Ф. Капру, Н. Луманна, Дж. Міллера, Г. Ніколіса, Т. Парсонса, І. Пригожина, Л. Сергєєва, Ю. Черняка, інших; моделюванню відкритих і динамічних, складних систем – Л. фон Берталанфі, Р. Габдарєєва, В. Ешбі, В. Панченко, Ю. Сурміна, Д. Хусаїнова, І. Харченко, А. Шатирко та багатьох ін. дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як показав аналіз наукових джерел, теорія проектування включає в себе знання з визначення методів діяльності та технологій її організації, способів взаємодії під час прийняття рішень із вирішення соціальних проблем, підходів до документування, аналізу існуючих рішень та з умінь комплексно, доцільно й ефективно використовувати розроблені рішення для розв'язання подібних проблем, побудови нових систем і їхніх частин [2, с. 121].

Проект у соціальній педагогіці – це можливість реального практичного перетворення соціально-педагогічного процесу. Тому у проекті розробляються конкретні впливи на соціально-педагогічний процес, які можуть організувати конкретні люди. Тим самим конкретна адресність проекту – також один із принципів цієї діяльності.

Аналіз специфіки соціального проектування в Україні дозволяє говорити про дві можливі стратегії соціально-педагогічного проектування як різновиду соціального. Перша стратегія пов'язана із традиційним проектуванням за прототипами, коли існують конкретні моделі (зразки, аналогії, тощо) тієї чи іншої діяльності, на які орієнтуються як на якусь точку відліку прийнятих рішень. Друга стратегія соціально-педагогічного проектування пов'язана з тим, що прототипу немає. У кращому випадку існує якийсь ідеал, шлях до якого невідомий, тому можуть виникати помилки і прорахунки, але саме друга стратегія і стане основою для моделювання системи соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в даному дослідженні, а подальша її експериментальна апробація, в умовах територіальної громади міста, допоможе відшукати ефективний алгоритм, дієвий механізм досягнення мети превенції соціального сирітства.

Мета даної статті полягає в моделюванні системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, що передбачає визначення й обґрунтування структурних компонентів системи, розкриття їхнього змісту та системних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи мету дослідження, важливо зазначити, що у сучасних педагогічних та соціально-педагогічних дослідженнях моделювання розглядається в тісному взаємозв'язку з методами прогнозування й проектування і виступає їхнім невід'ємним процедурним етапом (етапом прогностичного моделювання) (В. Докучаєва [3, с. 17], В. Загвизинський [4] та ін.).

Моделювання – це наукова теорія побудови і реалізації моделей, за допомогою яких досліджуються явища і процеси у природі і суспільному житті. Досліджуючи будь-яке явище (процес, об'єкт), ми подумки створюємо у свідомості їх моделі [5, с. 224]. Організаційні моделі – це допоміжний науково-аналітичний засіб пошуку, обґрунтування, вибору раціональних рішень організаційних структур управління процесами, що сприяє підвищенню ефективності та результативності модельованого процесу.

Використовуючи метод організаційного моделювання щодо системи превенції соціального

сирітства в територіальній громаді міста, ми виходимо з теоретичних уявлень про дефініцію «модель». Модель (фр. *modèle*, від лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») – це система, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему [6, с. 48]; уявлення деякого реального процесу, пристрою або концепції [7]. Модель – це абстрактне уявлення реальності в будь-якій формі (наприклад, у математичній, фізичній, символічній, графічній або дескриптивній), призначене для розкриття певних аспектів цієї реальності, яке дозволяє отримати відповіді на питання, що досліджуються [8, с. 80]. Модель виступає робочим інструментом, що дозволяє побачити внутрішню структуру об'єкта або процесу, систему чинників, що на неї впливають, ресурсного забезпечення розвитку й на основі виявлених тенденцій розвитку, екстраполюючи їх на майбутнє й вносячи зміни й у саму структуру, й в умови її функціонування, подумки прогнозувати й «програвати» можливості й наслідки різних видів нововведень. Іншими словами, модель забезпечує прогноз і робить його повним і обґрунтованим. У цьому знаходить своє відбиття прагматична функція моделювання [9].

Ураховуючи те, що предметом нашого експериментального дослідження на даному етапі – етапі прогнозування, є моделювання системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, це вимагає від нас: перетворення досліджуваної системи або її розбудови за допомогою інноваційної діяльності, яка пов'язана з введенням нових елементів системи або наданням вже існуючим елементам інноваційної сутності; вдосконалення існуючих зв'язків між ними за вертикальним та горизонтальним принципами; використання механізму «згортання складного» для оперування основними структурними компонентами на конкретному ієрархічному рівні тощо [3; 9].

Моделюючи превентивну діяльність щодо соціального сирітства у громаді міста, ми повинні враховувати, що «діяльність, як об'єкт моделювання, специфічна вже тим, що вона може бути представлена і як структура, і як процес» [10]. А тому в контексті моделювання системи превентивної діяльності далі ми будемо говорити про *структурно-функціональну модель системи превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста*.

Необхідно зазначити, що системний підхід дозволяє розглядати явище з усіх сторін, а організаційне моделювання допомагає зробити цей процес більш послідовним. Виділяють три площини розгляду системи: структурну, функціональну та площину динаміки [11, с. 190; 12, с. 165; 13].

Для того щоб розглянути структурну площину системи, необхідно: виділити основні елементи (компоненти) системи; описати їхні властивості;

визначити зв'язки між цими елементами (компонентами); з'ясувати, до якої більш широкої системи належить та система, яку розглядаємо ми і які більш дрібні системи входять до її складу. Розглядаючи функціональну площину системи, необхідно: визначити функції елементів системи; визначити функції досліджуваної системи в системі більш вищого порядку; виявити закономірності функціонування системи. А для того щоб дослідити систему у площині динаміки, необхідно: визначити детермінанти системи – чинники, що впливають на структуру системи, її зміни; розглянути зміни системи у часі (виникнення, автономізація, еволюціонування, створення собі подібних, зникнення, виникнення нової системи); розглянути взаємодію системи з оточуючим світом [11, с. 190].

Розкриваючи структурну площину системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, ми виходимо з того, що структура соціальної системи – це спосіб взаємозв'язку взаємодіючих у ній підсистем, компонентів та елементів, що забезпечує цілісність системи. Моделюючи систему соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста та розкриваючи її системні властивості, серед *основних структурних компонентів (елементів) досліджуваної системи* ми виділяємо цільовий, об'єкт-суб'єктний, змістовий, технологічний, середовищний і ресурсний компоненти, кожному з яких надамо коротку загальну характеристику.

Характеризуючи **цільовий компонент** системи, потрібно зазначити, що мета є основним інтегратором елементів у живій природі на високому рівні розвитку і одним із провідних системоутворюючих чинників у соціальних системах [1, с. 51]. Мета являє собою «усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення» [14, с. 371]. Фактично мета означає стан у майбутньому, який можливо змінити відносно теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути [15, с. 461]. Своєї конкретності мета набуває в завданнях, оскільки в них визначаються практичні дії, які треба здійснити фахівцям соціальної сфери, членам громади, органам місцевого самоврядування тощо, щоб вирішити проблему [16, с. 208]. Отже, *цільовий компонент досліджуваної системи включає мету, завдання та результат* соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста.

Формулюючи *мету* соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в міській громаді, ми акцентуємо увагу на створенні превентивного соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини в територіальній громаді міста, яке сприятиме ефективному виконанню сім'єю всього комплексу соціальних та соціалізуючих функцій

по відношенню до дитини щодо забезпечення її гідного життя, виховання, розвитку, соціалізації і самореалізації, недопущення ситуації відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності.

Завданнями соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста є: 1) організація міжвідомчої взаємодії суб'єктів громади міста в рамках превентивної стратегії і тактики, спрямованої на: просвіту і підготовку молоді до усвідомленого батьківства; активну підтримку молодих сімей і батьків та формування в них відповідального батьківства; раннє виявлення сімейного неблагополуччя, укріплення сім'ї, допомогу в розвитку та вихованні дітей; організацію сімейного дозвілля; 2) створення освітніх (просвітницьких), культурно-виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, соціально-правових, соціально-побутових, інших умов, спрямованих на активізацію взаємодії суб'єктів громади міста і сімей, дітей, молоді з метою випередження розвитку ситуації сімейного неблагополуччя, запобігання причинам, провокуючим виникнення явища соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності через залучення ресурсів суб'єктів громади, сім'ї та особистості на засадах соціального партнерства.

Результатом є локалізація причин виникнення явища соціального сирітства соціально-педагогічними засобами і зменшення чисельності сімей, дітей та молоді групи ризику по соціальному сирітству.

Деталізуючи **об'єкт-суб'єктний компонент** системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в умовах територіальній громаді міста, що включає основних учасників превенції соціального сирітства, можемо зазначити, що *об'єктами соціально-педагогічної превенції* виступають:

– *по-перше*, підлітки, молодь, яка не перебуває у шлюбі; всі сім'ї з дітьми: соціально здорові, соціально вразливі (проблемні) сім'ї; сім'ї груп ризику із соціального сирітства з моменту вагітності й народження дитини – сім'ї і діти у СЖО (кризові), асоціальні сім'ї; сім'ї «маленьких мам»; неповні сім'ї (одинокі матері, батьки); *об'єктами соціально-педагогічної профілактики* соціального сирітства – соціально небезпечні (аморальні, антисоціальні) сім'ї з дітьми; діти, які залишилися без піклування батьків та прийомні сім'ї, ДБСТ, в яких виховуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; сім'ї опікунів, піклувальників, усиновителів, патронатних вихователів; колишні вихованці інтернатних закладів та прийомних сімей віком до 23 років. Важливо зазначити, що визначені нами об'єкти соціально-педагогічної превенції і профілактики соціального сирітства поступово, в ході системної роботи, повинні перетворитися у суб'єкти, спроможні проявляти активність щодо допомоги і самопомоги в ситуації ризику соціального сирітства;

– *по-друге*, причини виникнення ризику соціального сирітства, які ми розглядаємо як сукупність різного роду протиріч, що можуть провокувати появу або породжують складні життєві обставини сімей із дітьми, характер яких від соціально-економічного, побутового, соціокультурного до медико-правового, психолого-педагогічного спрямування.

Основним структурним елементом системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста є її *суб'єкти*.

Суб'єкт (лат. subjectum те, що лежить внизу, перебуває в основі), з точки зору філософії, – «це носій діяльності, що пізнає світ навколо себе та впливає на нього; це особа, організована група осіб, соціальна, етнічна та політична спільнота, суспільство загалом, що здійснюють властиву їм активну діяльність, спрямовану на практичне перетворення предметної дійсності, теоретичне й духовно-практичне освоєння об'єктивної реальності; ...суб'єкт вступає у взаємодію з об'єктом, намагаючись його пізнати, і перетворює його, створюючи корпус знань про об'єкт» [14, с. 613]. Необхідно зазначити, що суттєвою ознакою процесу превенції соціального сирітства є *полісуб'єктність*, тобто включення у взаємодію щодо попередження даного явища різноманітних соціальних інститутів (державних закладів і громадських об'єднань), окремих фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, тощо), які утворюють суб'єкт системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста.

Розглядаючи територіальну громаду міста як середовище превенції соціального сирітства, основними *суб'єктами превенції у громаді* можуть виступати:

1) державні і комунальні, а також приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти;

2) органи і заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді (комісії з питань захисту прав дитини, служби у справах дітей), соціальні центри різних форм власності, серед яких: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальні центри матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей (притулки для дітей); соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри «Укріплення сім'ї»; кризові, консультаційні центри;

3) центри розвитку громад; ресурсні центри тощо;

4) заклади культури, діяльність яких спрямована на створення умов для забезпечення розвитку творчості людини та задоволення інтелектуальних, духовних, культурних потреб громадян, організацію її змістового дозвілля (будинки культури, дитячо-юнацької творчості, палаци мис-

театр, театри, музеї, кінотеатри, виставкові центри, центри дозвілля, клуби відпочинку тощо);

5) медичні установи і заклади, а саме: жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них; клініки дружні до молоді при міських поліклініках і сімейні лікарні;

6) органи Національної поліції превенції, підрозділи ювенальної превенції (підрозділи Національної поліції України у справах дітей);

7) об'єднання громадян, недержавні некомерційні громадські організації світського і релігійного характеру, сусідські об'єднання, клуби активних батьків, волонтерів та ін., які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям;

8) міські органи місцевого самоврядування та виконавчої влади: рада міста, району в місті; виконавчі органи ради (виконавчими органами... міських, районних у містах (у разі їх створення) рад є їхні виконавчі комітети, відділи, управління та інші створювані радами виконавчі органи [17]), а саме: (служби у справах дітей; управління (відділи) освіти; управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту, охорони здоров'я, культури, соціального захисту.

Названі вище суб'єкти превенції соціального сирітства мають рівневу структуру і в залежності від відомчої підпорядкованості можуть бути віднесені до трьох рівнів: 1) *державного* (державні інститути, міністерства і відомства та підпорядковані ним державні заклади, установи, міжвідомчі комісії тощо); 2) *регіонального* (територіальні органи та їхні структурні підрозділи на рівні областей, м. Києва та Севастополя); 3) *місцевого* (органи місцевого самоврядування, сільські, міські, селищні, районні адміністрації, виконавчі органи влади та їх служби, комунальні заклади різних форм власності, серед яких: освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, соціально-захисні, інформаційні, виробничі; громадські, релігійні заклади, установи й організації; окремі громадяни, волонтери тощо).

Конкретизуючи означені рівні щодо виконуваних суб'єктами функцій на кожному з них, можна визначити *чотири рівні суб'єктів превенції соціального сирітства*: соціетарний, відомчий, соціально-педагогічний та персональний.

Соціетарний рівень включає соціальні інститути (економічні, державні (політичні, правові, опіки і піклування, уповноваженого з прав дитини (людини)), інститут шлюбу і сім'ї, освіти і культури, охорони здоров'я, релігії), державні органи виконавчої влади: міністерства, відомства, підпорядковані їм служби, агентства тощо, які в межах базового рівня превенції – державної соціальної політики захисту сімей, дітей та молоді, гарантують наявність і реалізацію відповідних законодавчих, нормативно-правових актів нашої країни і міжнародного співтовариства та ініціатив превентивного характеру у суспільстві.

Суб'єктами *відомчого рівня* є регіональні (обласні) й місцеві (муниципальні, комунальні) відомства та підпорядковані ним заклади, установи, які ми зазначали на регіональному і місцевому рівні відомчого підпорядкування суб'єктів, що розробляють і впроваджують механізми державної соціальної політики захисту сімей, дітей та молоді на рівні територіальної громади міста, а також формують комплекс соціальних програм превентивного спрямування із урахуванням специфіки потреб територіальної спільноти щодо розв'язання проблеми соціального сирітства і втілюють їх у життя громади за допомогою соціальних проектів, різноманітних заходів соціокультурної інтервенції, інформаційно-просвітницьких і благодійних акцій, соціальних ініціатив тощо.

На *соціально-педагогічному рівні суб'єктами превенції соціального сирітства виступають* конкретні заклади, установи: *освітні* – державні і приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти; *соціальної підтримки і допомоги*, серед яких: органи і заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді (комісії з питань захисту прав дитини, служби у справах дітей), соціальні центри різних форм власності, серед яких: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальні центри матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей (притулки для дітей); соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри «Укріплення сім'ї»; кризові, консультаційні центри тощо), що ведуть соціально-педагогічну роботу із превенції соціального сирітства з дітьми та їх сім'ями, молоддю у мікрорайонах міста.

На *персональному рівні суб'єктами превенції соціального сирітства* є сім'ї, самі діти і молоді, їх референтні групи, тощо, які виступають і як суб'єкти, і як об'єкти соціально-педагогічної превенції соціального сирітства. На даному рівні здійснюється: взаємодія дітей (молоді) один із одним, із метою надання необхідної допомоги дітям (молодим людям), які її потребують, опинившись у СЖО або на межі ризику її виникнення; взаємодія батьків із дитиною, з метою налагодження духовно-емоційного контакту, який є запорукою запобігання та розв'язання різноманітних проблем дитини або тих, що можуть виникати між батьками і дитиною і провокувати ризик соціального сирітства; самовиховання – виховний вплив дитини, окремого члена сім'ї на саму (самого) себе в різних обставинах, коли вони виступають і як суб'єкт, і як об'єкт виховного впливу у процесі протистояння ризикам соціального сирітства.

Розкриваючи *змістовий компонент* системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, варто наголосити, що *процес превенції соціального*

сирітства, з точки зору системно-комплексної організації, являє собою систему заходів, спрямованих на запобігання ризикам виникнення складної життєвої ситуації сім'ї, особистості, раннє виявлення її причин та локалізацію явища соціального сирітства, що має чотири рівні:

1) перший – базовий – забезпечення державою гідного соціально-економічного рівня життя і благополуччя всіх громадян шляхом прийняття необхідного законодавства, запровадження державної соціальної політики і моделі (системи) захисту сімей, дітей та молоді;

2) другий – превентивний (рівень соціально-педагогічної превенції), що включає: 1) соціально-педагогічний (превентивний, докризовий) патронат, який передбачає соціально-педагогічну роботу з усіма соціально здоровими і соціально вразливими сім'ями, надання їм освітніх (просвітницьких), соціально-виховних, рекреаційних, соціально-правових послуг та психолого-педагогічної допомоги й підтримки; 2) соціальний (кризовий) патронат, тобто роботу з кровною (біологічною) сім'єю (на ранніх стадіях неблагополуччя у «виявительному» (вчасно виявлені), а не лише «заявительному» (самі звернулися) режимі та розвиток інституту патронатної сім'ї (сім'ї тимчасового перебування дитини, під час активної роботи з її біологічною сім'єю));

3) третій рівень – профілактичний (рівень соціально-педагогічної профілактики), до якого входить: 1) сімейний патронат (профілактика вторинного сирітства) – соціально-захисна діяльність щодо дітей з аморальних (антисоціальних) сімей, їх вилучення і влаштування в сім'ї тимчасового перебування, заклади соціального захисту дітей (притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації, центри соціальної підтримки дітей та сімей тощо), надання статусу «дитини, позбавленої батьківського піклування», включення до єдиного реєстру банку даних про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою їх подальшого влаштування у прийомні сім'ї, ДБСТ, інші сімейні форми виховання та деінституціалізація державної інтернатної системи (підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, створення інституту прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу; а також – робота із сім'ями, які взяли на виховання дітей з дитячих будинків, інтернатних закладів (їхній психолого-педагогічний і соціальний супровід щодо виключення випадків повернення дитини); 2) постінтернатний патронат – профілактика реплікативного (повторного сценарію) сирітства, що включає роботу з випускниками-вихованцями інтернатних установ (віком до 23 років), з метою попередження влаштування вже їх власних дітей у державну інтернатну систему;

4) четвертий рівень – реорганізаційно-мобілізаційний, що передбачає: 1) реформування державної інтернатної системи шляхом реорганізації державних інтернатних установ у різнопрофільні центри соціально-педагогічної підтримки сімей, дітей та молоді, створення мережі спеціалізованих соціальних центрів допомоги сім'ям різних форм власності як спеціального інституційного ресурсу із запобігання виникненню ризиків соціального сирітства; 2) професійну підготовку (перепідготовку, підвищення кваліфікації) фахівців соціальної сфери до здійснення соціальної (соціально-педагогічної) превенції і профілактики соціального сирітства в умовах територіальної громади міста. Схематичне зображення структурно-функціональної моделі системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста відображено на рис. 1.

Розкриваючи **технологічний компонент** досліджуваної системи, варто зазначити, що він включає практичний інструментарій і визначає технології (алгоритм, етапи, процедури), форми, методи здійснення соціальної (соціально-педагогічної) превенції щодо соціального сирітства на рівні громади міста, які спрямовані на упередження досліджуваного асоціального явища.

Технологія соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства у територіальній громаді – це цілеспрямована комплексна соціально-педагогічна діяльність, розділена на послідовні етапи, з підібраними формами й методами на кожному етапі та обов'язково вимірjuвальним результатом.

Слід звернути увагу, що різні види патронату (соціально-педагогічний (превентивний, докризовий), соціальний (кризовий), сімейний, постінтернатний), зазначені вище у змістовому компоненті, по суті, є спеціальними технологіями соціальної (соціально-педагогічної) роботи, що застосовуються до різних типів сімей та дітей, які перебувають на різних щаблях соціального благополуччя або деградації, які утворюють технологічний компонент системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста та включають конкретні фахові дії, етапи, процедури, форми та методи роботи.

Маємо зазначити, що патронат є однією з форм заступництва, покровительства. Термін «патронат» походить від поняття «патрон» (лат. *patronus*), що означає «захисник, покровитель» [18, с. 377]. Завдання патронату – не тільки заступництво як таке, тобто протегування, захист, а передусім підтримування та сприяння нормальному природному розвитку дитини, що є характерним під час виховання дитини в повноцінній сім'ї, сімейних формах виховання. Патронат у системі попередження соціального сирітства, на думку І. Осипової, яку ми цілком розділяємо,

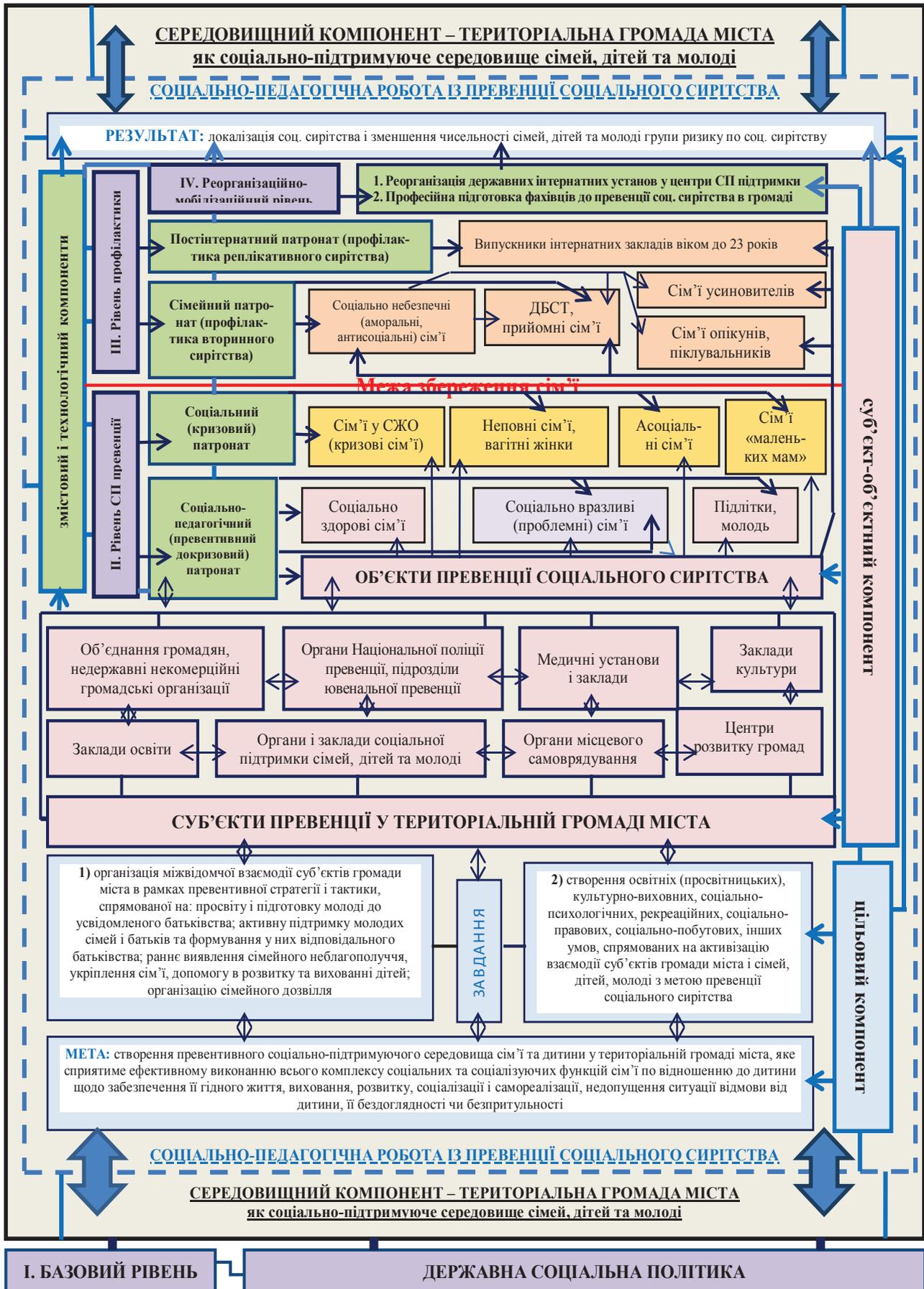


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста

варто розглядати як «міжвідомчу систему соціального супроводу сім'ї та дітей з метою запобігання соціальному сирітству, дитячій бездоглядності та безпритульності, що заснована на ранньому виявленні сімейних проблем, реабілітації кровної біологічної сім'ї та забезпеченні прав дитини на виховання в умовах сім'ї» [19, с. 23].

Розкриваючи сутність патронату як технологічного інструменту системно-комплексної організації превенції соціального сирітства, через процес супроводу, маємо зазначити, що «соціальний супровід – це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу» [20]. У свою чергу, «соціально-педагогічний супровід – це технологія надання допомоги, підтримки особі для відновлення її потенціалу, розвитку й саморозвитку особистості та ефективного виконання нею своїх основних функцій [21]. Отже, соціально-педагогічний супровід є механізмом превентивних, випереджаючих дій суб'єктів громади міста щодо явища соціального сирітства і спрямовується на соціально здорові сім'ї, дітей та молодь, щоб не допустити виникнення умов ризику соціального сирітства, а соціальний супровід фактично є інструментом превентивно-профілактичних дій щодо існуючого явища соціального сирітства, і під дію соціального супроводу попадають сім'ї груп ризику, сім'ї, які потрапили у складні життєві обставини тощо.

Слід зазначити, що патронат у цілому – це система довгострокової поетапної роботи з клієнтом, під час проведення якої присутні тимчасові обмеження співвідносяться з індивідуальною динамікою сім'ї. Встановлення термінів на кожному етапі роботи із сім'єю сприяє більш чіткому визначенню завдань її реабілітації, проміжних результатів, формування мотивації до позитивних змін [19, с. 25]. А тривалість такої співпраці залежить від ступеню і глибини вразливості сім'ї. При цьому вразливість ми розглядаємо як «стан незахищеності сім'ї, зумовлений наявністю внутрішніх чи/та зовнішніх факторів ризику або появою нових, які порушують баланс і негативно впливають на стан задоволення потреб дитини, який фактично виступає барометром вразливості сім'ї» [22, с. 56].

Розглядаючи види патронату з точки зору технологічного підходу, як змістових складових частин системно-комплексної організації превенції соціального сирітства, під *соціально-педагогічним (превентивним, докризовим) патронатом* ми розуміємо *технологію соціально-педагогічної роботи* з усіма соціально здоровими і соціально вразливими сім'ями, що має на меті створення умов, які скорочують можливості виникнення ситуацій із ризиком соціального сирітства, спря-

мованих на підвищення рівня соціалізації дітей та молоді й забезпечення умов для ефективного виконання сім'єю своїх соціальних і соціалізуючих функцій, раннє виявлення сімейних проблем і укріплення сімей, а також запобігання появі асоціальних, дисфункційних сімей, *та включає послідовні етапи* (моніторингово-діагностичний, інформаційно-просвітницький (освітній), консультативно-захисний) *і специфічні форми й методи роботи соціального педагога на кожному етапі та вимірювальний результат* – відсутність та зменшення випадків ризику соціального сирітства, відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності.

Соціальний (кризовий) патронат – це технологія соціальної роботи із кровною (біологічною) сім'єю на ранніх стадіях неблагополуччя у «виявительному» (вчасно виявлені), а не лише «заявительному» (самі звернулися) режимі, метою якої є реабілітація кровної сім'ї, її збереження задля подальшого ефективного виконання нею основних функцій щодо виховання і розвитку дітей, на підставі укладання соціального договору з сім'єю про надання необхідних послуг (соціально-економічних, інформаційних, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, правових) та найоптимальнішої допомоги і підтримки, а також розвиток інституту патронатної сім'ї – сім'ї патронатних вихователів (сім'ї тимчасового перебування дитини, під час активної роботи з її біологічною сім'єю). «Патронат над дитиною – це комплексна послуга, яка передбачає тимчасовий догляд, виховання та реабілітацію дитини в сім'ї патронатного вихователя в період подолання дитиною, її батьками складних життєвих обставин» [23], а також у разі неможливості повернення дитини до біологічної сім'ї, в період прийняття рішення щодо подальшої долі дитини (усиновлення, влаштування до прийомної сім'ї, ДБСТ, під опіку тощо).

На даному етапі соціального (кризового) патронату основними сім'ями, так званими клієнтами, є сім'ї, що перебувають у складних життєвих обставинах (кризові), асоціальні сім'ї, неповні сім'ї, вагітні жінки, сім'ї «маленьких мам», які виступають безпосередніми отримувачами послуг і складають групу ризику щодо соціального сирітства.

Розкриваючи сутність *технології сімейного патронату* як складової частини рівня соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства в територіальній громаді міста, ми розглядаємо її як комплекс послідовних дій суб'єктів превенції, спрямованих на соціальний захист дитини, її права на виховання в сім'ї, сімейні форми виховання (усиновлення, опіка, піклування, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу) і профілактику вторинного сирітства. Вторинне сирітство – це явище «відмови від раніше усиновлених, взятих на виховання або під опіку/піклування дітей, наслідком якої є моральна або психічна деградація дитини» [24, с. 138].

Вторинне соціальне сирітство формується двома шляхами: 1) відмовою прийомних батьків від дітей через виявлення в них фізичних чи психічних відхилень, відсутніх або прихованих у момент усиновлення; 2) вилученням дитини із прийомної родини, яка нездатна виконувати належні функції з виховання усиновленої дитини [25, с. 282].

Серед основних категорій сімей, які є об'єктами даного профілактичного рівня і підпадають під сімейний патронат, ми визначаємо: групу соціально небезпечних сімей, що включає аморальні, антисоціальні сім'ї; сім'ї усиновителів, опікунів, піклувальників; прийомні сім'ї, які взяли на виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дитячі будинки сімейного типу.

Під *технологією постінтернатного патронату* ми розуміємо комплекс послідовних дій та заходів суб'єктів соціальної (соціально-педагогічної) роботи із превенції соціального сирітства, спрямованих на соціальну адаптацію і запобігання відтворенню соціального (реплікативного) сирітства серед колишніх вихованців інтернатних установ, ДБСТ та прийомних сімей віком до 23 років. Реплікативне сирітство – це «відтворення соціального сирітства наступними поколіннями, відображення високої здатності негативних субкультур до самоповторення, тобто відтворення сімейної неуспішності» [26, с. 13]. Воно тісно пов'язане, з нашої точки зору, з великою вірогідністю продукування випускниками інтернатних установ у своєму самостійному дорослому житті, по відношенню вже до власних дітей, помилок сімейного виховання та перетворення їх на соціальних сиріт і тому, в межах превентивних дій та локалізації явища соціального сирітства, постінтернатний патронат є важливою технологією соціальної (соціально-педагогічної) роботи із превенції у громаді.

Крім зазначених вище різних видів патронату, технологічний компонент системи соціальної (соціально-педагогічної) роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста включає й різні форми і методи соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю, громадою, які варто використовувати у превентивно-профілактичній практиці.

Форми соціальної (соціально-педагогічної) роботи – це способи організації взаємодії соціального працівника (фахівця із соціальної роботи), соціального педагога з отримувачами соціальних послуг, спрямовані на створення умов для їх позитивної активності, вирішення відповідних завдань надання допомоги та підтримки [22, с. 77]. У межах практики соціальної (соціально-педагогічної) роботи із превенції соціального сирітства використовують багато різноманітних форм, що можна класифікувати: 1) *за кількісним складом учасників*: індивідуальні (робота з окремою людиною через візити у сім'ю, зустрічі, співбесіди, індивідуальні та он-лайн консультації, телефонні розмови); групові

(робота з малою групою, сім'єю шляхом бесід, дискусій, диспутів, тренінгів, workshops (воркшопів), групи взаємодопомоги, конкурси); масові (робота з великою кількістю людей – громадою через акції, святкові дні – міста, мікрорайону, тематичні дні, «соціальні толоки» в громаді, спортивні свята, тижні сім'ї, фестивалі, конференції, громадські квести тощо); 2) *за домінуючим засобом впливу*: вербальні (лекції, бесіди, диспути); практичні (аукціони, тренінги, workshops (воркшопи), ярмарки послуг тощо); наочні (газети, плакати, соціальна реклама, показ відеофільмів тощо); цифрові (електронні – переведення певної інформації з аналогового у цифровий формат для її легшого подальшого використання на сучасних електронних девайсах, що подають ігрові, навчальні, інформаційно-просвітницькі, моделюючі, облікові, організаційно-захисні «он-лайн» заходи); 3) *за змістово-функціональним призначенням*: діагностичні, захисні, інформаційні, превентивно-профілактичні, навчальні, розважальні, дозвілєві форми, форми активізації і розвитку громади тощо. Отже, форма – це, по-перше, організаційна система діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи на рівні громади; по-друге, система взаємодій між суб'єктами та між суб'єктами і об'єктами соціально-педагогічної роботи, які найбільш доцільні для досягнення мети превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Якщо розкривати сутність поняття «методи» у контексті дослідження, то «методи соціальної роботи – це сукупність прийомів і способів, що використовуються для стимулювання й розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності, спрямованої на зміну несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання проблем отримувача соціальних послуг і досягнення різноманітних професійних цілей соціального працівника (фахівця із соціальної роботи)» [22, с. 78]. Перелік методів надзвичайно різноманітний і їх вибір залежить від багатьох чинників: складності вирішуваної проблеми, особливостей суб'єктів соціально-педагогічного процесу, їх особистісних і професійних якостей, психофізіологічних особливостей отримувачів соціальних послуг, характеру взаємовідносин між соціальним педагогом, соціальним працівником і клієнтом, умов, в яких здійснюється допомога й підтримка тощо.

Проведений аналіз соціально-педагогічної теорії і практики соціальної (соціально-педагогічної) роботи показує, що в рамках превентивної діяльності соціального педагога і соціального працівника у громаді варто використовувати різноманітні методи, що носять мультидисциплінарний/міждисциплінарний характер, які з'явилися та набули розвитку в межах різних наук про людину, зокрема – педагогіки, психології, соціології, власне соціальної педагогіки та соціальної роботи. Ураховуючи все

це, методи соціально-педагогічної роботи можна розділити на [16; 22; 27; 28; 30; 31; 32; 33; 34; 35]:

1. *Педагогічні методи*, що здебільшого є різновидами виховних методів і спрямовані на виховання, перевиховання, корекцію, реабілітацію, навчання соціального досвіду. Це методи формування свідомості (переконування, навіювання, приклади, диспути, тощо); методи організації діяльності (вправляння, тренування, доручення, творчої гри); методи стимулювання діяльності (заохочення, покарання, схвалення, «вибух», позитивне та негативне підкріплення, змагання); методи самовиховання (самоаналіз, самонаказ, самоконтроль, самонавіювання).

2. *Психологічні методи*, які застосовують з метою діагностування особливостей індивіда (окремого члена сім'ї), соціальної групи (в нашому випадку – сім'ї). Це методи психодіагностики (тести інтелекту та здібностей, малюнкові та проєктивні тести, особистісні опитувальники, соціометрія, тощо); а також методи, які забезпечують зняття психологічного навантаження і пошук ресурсів, мотивацію на розв'язання клієнтом власних проблем: психотерапевтичні методи (психодрама, соціодрама, ігрова терапія, психосоціальна терапія, сімейна психотерапія, поведінкова терапія, тощо); короткотермінова терапія спрямована на вирішення, що орієнтована на сильні сторони клієнта у розв'язанні його проблем, пошук ресурсів (методика «розмова вільна від проблем», метод шкалювання; техніка «питання про мету», «питання про диво», тощо); психокорекційні методи (психогімнастика, арт-терапія, казкотерапія); психологічне консультування; аутотренінг, симуляційні ігри (ділові та рольові ігри).

3. *Соціологічні методи*, які використовують для збору інформації щодо окремих суспільних проблем і визначення ставлення людей до них. Переважно це спостереження, методи опитування (інтерв'ю, анкетування, фокус-група), методи аналізу документів (традиційний аналіз, контент-аналіз), біографічний метод, експертна оцінка.

4. *Соціально-педагогічні методи* – це методи діяльності соціального педагога щодо організації соціального виховання, які спрямовані на розв'язання проблем клієнта, активізацію його внутрішнього потенціалу і підтримку. Вони включають:

1) *аналіз соціуму* (або соціальну паспортизацію), що передбачає збір статистичних даних, за допомогою яких можна охарактеризувати життєву ситуацію групи людей чи окремої особистості в певному соціумі [35, с. 91];

2) *метод вуличної роботи*, суть якого полягає в наданні соціальними службами послуг своїм клієнтам на вулиці. У вуличній роботі виділяють два напрями [28; 36]:

– *«аутріч-робота»*, яка спрямована на залучення представників цільової групи з вулиці до соці-

ального закладу, де їм нададуть соціальні послуги і допомогу. Цей різновид роботи найчастіше застосовують щодо безпритульних і бездомних дітей;

– *«детач-робота»*, яка покликана надавати соціальну підтримку безпосередньо і тільки на вулиці, в середовищі життєдіяльності певної соціальної групи. Вона доцільна для соціальної роботи з такими цільовими групами, які достатньо адаптовані до проживання на вулиці, для яких таке середовище є більш-менш прийнятним;

3) *метод «рівний-рівному»*: 1) спосіб надання та поширення достовірної інформації шляхом довірчого спілкування ровесників в межах організованої (акції, тренінги) та неформальної роботи (спонтанне спілкування), яку проводять спеціально підготовлені підлітки та молоді люди; 2) спосіб «навчання рівних рівними», тобто йдеться про надання інформації в середовищі людей «рівних» між собою за різноманітними ознаками (цінності, проблеми, професія, соціальний рівень, хобі, інтереси, вік, тощо).

4) *методи роботи в громаді*, що засновані на взаємодії соціального педагога з представниками різних суспільних груп та організації соціально-педагогічної роботи на місцевому територіальному рівні, у мікрорайоні. Вони включають: методи оцінки потреб громади (метод визначення пріоритетності проблем «Матриця»), методи і технології активізації і розвитку громади (метод картування громади, метод клубної роботи) тощо.

5) *спеціальні методи* в соціально-педагогічній діяльності, а саме: патронат, супровід, консультування телефоном, реалізація психотерапевтичної функції, медіація, тренінг [34; 37].

5. *Методи власне соціальної роботи*, що включають: метод вирішення проблем (Х. Перлман), психосоціальний метод (Ф. Холліс), метод екологічного підходу, метод психологічного підходу (О. Ранк), кризово-орієнтований метод, раціональний метод (Г. Вегнер), метод терапії (М. Глассер) [22, с. 78]:

1) *метод вирішення проблем* ґрунтується на базовому постулаті психодинамічної концепції, згідно з яким все людське життя є «проблемно-вирішальним процесом», а завдання фахівця – допомогти людині/клієнту розібратися у складних обставинах;

2) *психосоціальний метод* полягає у з'ясуванні причин девіантної чи дезадаптивної поведінки людини, створенні «історії хвороби клієнта». Метод передбачає комплексну діагностику «особистості в ситуації», у випадку зацікавленої участі самого отримувача соціальних послуг;

3) *метод екологічного підходу* пропонує покращання взаємодії людини і навколишнього середовища на основі позитивного взаємообміну;

4) *метод психологічного підходу* передбачає, що соціальний працівник під час надання допомоги має виявляти значно менший, ніж психоаналітики, інтерес до «дитячих» переживань отримувача соціальних послуг;

5) *кризово-орієнтований метод* – це комбінований метод, що використовує елементи психотерапії, практичної психології і раціональних дискусій у соціальній роботі;

6) *раціональний метод* – альтернатива психоаналітичним моделям індивідуальної роботи, мета якого – зміна свідомості отримувача послуг під час пошуку допомоги в розумінні своєї проблемної ситуації;

7) *метод терапії* передбачає, що людині потрібно відчувати свою цінність, любов і повагу до себе, зрозуміти власну поведінку і прийняти відповідальність за неї.

Варто зазначити, що жоден із методів соціальної роботи не є універсальним. Тому кінцевий результат діяльності соціального педагога, фахівця із соціальної роботи безпосередньо залежить від вдало розробленої технології/методики вирішення наявної проблеми та вміння використовувати той чи інший метод роботи.

Таким чином, *методи соціально-педагогічної превенції щодо соціального сирітства у громаді* ми розглядаємо як сукупність прийомів і способів соціально-педагогічної роботи у територіальній громаді, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей сім'ї, окремої особистості, громади та конструктивної діяльності суб'єктів громади щодо запобігання причинам виникнення ризику соціального сирітства, популяризації сімейних цінностей, усвідомленого та відповідального батьківства, зміни несприятливої життєвої ситуації та розв'язання проблем сімей, дітей та молоді.

Розкриваючи нові компоненти системи та компоненти, що набули інноваційного змісту в досліджуваній моделі системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, ми можемо виділити **середовищний компонент**, який, із нашої точки зору, заслуговує на увагу під час розкриття змісту соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста. Варто відмітити, що згідно з «Концепцією превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти України» серед підходів та принципів превентивного виховання виділяють середовищний підхід. Розробники даної концепції В. Оржеховська та С. Кириленко зазначають, що введення середовищного підходу до виховного процесу забезпечує створення простору, у якому цілеспрямована превентивна діяльність надає можливість розвитку особистості учня і сприяє ефективному соціальному становленню особистості і входженню її у соціум [38]. Розвиваючи дану тезу в контексті даного дослідження, ми вважаємо, що територіальна громада міста, у вигляді сукупності державних і громадських інститутів соціального захисту, соціально-педагогічної підтримки і допомоги, соціального виховання тощо, діяльність яких ціле-

спрямовано орієнтована на недопущення явища соціального сирітства, виступає як середовище превенції і може бути одним із ефективних чинників впливу на сім'ю, дітей та молодь щодо запобігання ризику виникнення соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності.

Змістовна характеристика середовищного компонента системи вимагає від нас перш за все розуміння сутності поняття «середовище» та розгляду з позицій середовищного, суб'єктно-середовищного підходів *територіальної громади міста в якості соціально-підтримуючого середовища сімей, дітей та молоді*, що утворюється в процесі соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в межах територіальної громади шляхом взаємодії суб'єктів громади міста та реалізації ними комплексу цільових програм, проектів, заходів, спрямованих на: налагодження партнерства із сім'єю, утвердження сімейних цінностей та пріоритетності сімейного виховання; формування засад усвідомленого та відповідального батьківства; соціально-педагогічну підтримку сімей з дітьми та молоді, їх соціальний захист тощо.

Маємо зазначити, що оскільки середовище є ключовим поняттям досліджуваного компонента системи, то почнемо з вивчення його трактувань у науковій теорії.

У сфері гуманітарного знання існує, як мінімум, дві концепції розуміння сутності середовища – «молекулярна» й «факторна», кожна з яких налічує багато різноманітних моделей середовища (М. Хейдмейтс, В. Глазичев, Дж. Гібсон, Р. Баркер, С. Попов, Б. Биков, К. Платонов, Д.Ж. Маркович, Л. Буєва та ін.). Але розглянемо саме ті концептуальні моделі середовища, які, з нашої точки зору, допоможуть нам у розумінні основних характеристик і властивостей територіальної громади міста як соціально-підтримуючого середовища сімей, дітей та молоді.

У рамках «молекулярної» *концепції середовища* Маті Хейдметса «середовищем є та частина оточуючого світу, з якою суб'єкт взаємодіє чи то прямим, чи опосередкованим способом, у відкритій або латентній формі... Середовище – категорія співвідносна... й існує лише у співвідносинах «суб'єкт – середовище», «система – середовище» тощо» [39, с. 61]. На думку естонського науковця, класифікація середовища може бути зовнішньою та внутрішньою. Внутрішня диференціація середовища повинна виходити із самого середовища, тобто від властивостей та характеру взаємозв'язку його елементів. «Зовнішні» класифікації не відображають дійсну структуру оточуючого світу (географічне, економічне, психологічне середовище). Однією з можливих «внутрішніх» класифікацій середовища є поділ складових частин середовища за якісною приналежністю до класу фізичних об'єктів – це фізичне середовище, духовних явищ

(ідеї, думки) – духовне середовище та соціальних явищ (інші суб'єкти, стосунки між ними) – це соціальне середовище. Ці «середовища» не існують окремо, жодне з них не утворює замкненої системи. А отже, «середовище – це зовнішня по відношенню до суб'єкта реальність, надана індивіду у його суб'єктивному досвіді. Одиницями середовища є «місця діяльності» та «сфери впливу» окремих груп та індивідів» [39, с. 63]. Така думка автора підтверджує нашу думку про те, що територіальна громада міста, як соціально-підтримуюче середовище, акумулює в собі фізичну, духовну й соціальну складові частини середовища, що за своїм змістом орієнтовані на допомогу й підтримку, а окремі індивідуальні та колективні суб'єкти громади можуть чинити необхідний превентивний вплив на індивіда або соціальну групу (сім'ю) з метою запобігання явищу соціального сирітства, вступаючи з ними у взаємодію і стимулюючи їх діяльність, утворюючи таким чином їх суб'єктивний досвід успішного розв'язання цільових потреб і проблем за принципом «допомога задля самопомоги та конструктивна активність задля подальшого успіху» в разі виникнення ситуації ризику по соціальному сирітству.

Відповідно до «молекулярної» концепції середовища Дж. Гібсона [40] середовище проживання складається з місць. ...Різноманітні місця в середовищі проживання можуть надавати різні можливості... для складних взаємодій: ігрових, батьківських, бойових, кооперативних, а також пов'язаних із процесом спілкування, і пропонує багато способів існування. Як зазначав Дж. Гібсон, «зростаючи та ознайомлюючись із середовищем проживання, дитина все повніше осягає реальність» [40, с. 365]. Даний погляд на «середовище як місце можливостей» є важливим для нашого дослідження, адже дозволяє розглядати територіальну громаду міста як середовище можливостей для сімей, дітей та молоді, що утворюють суб'єкти громади задля попередження виникнення причин соціального сирітства, надаючи спектр соціально-педагогічних послуг та створюючи освітні (просвітницькі), виховні, соціально-психологічні, рекреаційні, соціально-правові, соціально-побутові й інші умови, залучаючи до цього процесу, з одного боку, ресурси громадських і державних інституцій, а з іншого – акумулюючи внутрішні ресурси самої сім'ї та особистості щодо використання створених суб'єктами громади можливостей. При цьому ми спираємося на розуміння громади як соціального середовища, що являє собою конкретне поле соціальної діяльності та відносин, де формуються і реалізуються потреби й можливості особи, де кожна людина безпосередньо включається в процес життєдіяльності суспільства, а також спроможна стати суб'єктом власної життєдіяльності.

Необхідно зазначити, що *факторні концепції середовища* розглядають його як умову, сукупність

умов, сукупність компонентів, що виступають стимулами, подразниками, збуджувачами, агентами впливу на людину (С. Попов, Б. Биков, К. Платонов, Д. Маркович, Л. Буєва та ін.).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу визначення середовища як сукупності компонентів, з якими безпосередньо стикається людина у процесі своєї життєдіяльності [41, с. 109], тобто середовище розглядається як сукупність факторів (чинників). Так, Л. Буєва [42] зазначає, що поняття «середовище» включає і матеріальні, і духовні компоненти, тобто ідейне середовище особистості є об'єктивним чинником її формування. У свою чергу «середовище складається із взаємодії різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, її зміст, форми, засоби та методи впливу на особистість у системі суспільного навчання і виховання, засоби масової комунікації, а також психологію груп, у яких особистість живе, спілкується, працює, навчається, ті норми, правила, системи цінностей, якими регулюється поведінка людей у групі. Має значення і той обсяг інформації, який суспільство надає своїм членам, а головне – її зміст і характер (емпіричний або науковий), особливості духовного обличчя оточуючих людей, їх освітній і культурний рівень, установки, ідеали, інтереси, мотиви поведінки, цінності та світогляд» [42, с. 130]. Відповідно до проблеми дослідження означена вище різноманітність чинників середовища формується в системі взаємозв'язків (горизонтальних – суб'єкт-суб'єктних або вертикальних – суб'єкт-об'єктних) і взаємостосунків (рівноправних – партнерських чи стосунків залежності й підпорядкування) державних і громадських інститутів (які виступають суб'єктами громади), з якими взаємодіють діти, молодь, сім'ї в межах територіальної громади міста і які сприяють відповідно їх соціалізації, розвитку, соціальному вихованню і захисту, допомозі й підтримці, захисту, тобто утворюють своєрідне соціально-підтримуюче середовище територіальної громади міста.

Розкриваючи різноманітні аспекти впливу середовища на особистість, її формування і розвиток, маємо констатувати, що вони є предметом досліджень багатьох теоретиків середовищного підходу, серед яких: М. Бернштейн, В. Бочарова, Б. Вульффов, М. Йорданський, І. Кон, М. Крупеніна, А. Лазурський, П. Лесгафт, Ю. Мануйлов, В. Семенов, В. Слободчиков, К. Ушинський, С. Шацький, В. Шульгин, Н. Щуркова, В. Ясвін та інші науковці.

З точки зору концепції середовищного підходу, середовище – це засіб виховання, технологія опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку дитини, це своєрідний ресурс вирішення запитів і розв'язання проблем сімей, а не просто умова чи фактор.

Суб'єктно-середовищний підхід акцентує увагу саме на взаємодії і взаємовпливі середовища і суб'єкта. Із позицій суб'єктно-середовищного

підходу середовище – це не тільки засіб формування але й засіб розвитку, завдяки якому розширюється суб'єктивний досвід особистості. ...При цьому середовище може впливати на суб'єкт тільки в процесі взаємодії з ним. Суб'єктно-середовищний підхід визначає середовище як засіб і чинник розвитку та продукт соціальної активності суб'єктів освітньо-виховного процесу [43]. Беручи до уваги таке розуміння середовища в контексті даного дослідження, ми повинні говорити про територіальну громаду міста, з *одного боку*, як про *середовище соціально-педагогічної підтримки*, що утворюється в результаті взаємодії соціальних інститутів територіальної громади міста, які надають спектр різноманітних послуг, орієнтованих на налагодження партнерства із сім'єю, утвердження сімейних цінностей та пріоритетність сімейного виховання, формування засад усвідомленого та відповідального батьківства, соціально-педагогічну підтримку сімей з дітьми та молоді, їхній соціальний захист тощо; а, з *іншого* – як про *середовище, що активізує членів громади, окремі сім'ї, дітей, молодь* (перетворюючи їх з об'єктів на суб'єкти власної життєдіяльності) *до взаємодії з державними і громадськими інститутами, що сприяють формуванню, розвитку (або відновленню) життєво важливих навичок* (стресостійкості, самопомоги, самостійного подолання життєвих проблем, конструктивної комунікації, розв'язання конфліктів як в середині сім'ї (між батьками і дітьми, подружжям, членами родини), так і з соціальним оточенням, тощо), *спрямованих на подолання всіх тих ризиків, що можуть спровокувати випадки відмови від дитини* – соціальне сирітство, дитячу бездоглядність і безпритульність.

При цьому ми розглядаємо і соціально-підтримуюче середовище, і процес активізації взаємодії суб'єктів і об'єктів громади міста, їхньої співпраці, формування і розвитку життєво важливих навичок об'єктів превенції соціального сирітства, у проекції ресурсної концепції, як можливий ресурс ефективного розв'язання досліджуваної проблеми. Саме тому ще одним новим компонентом системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста ми виділяємо **ресурсний компонент**, який включає використання і поєднання внутрішніх ресурсів, індивідуального потенціалу особистості, потенціалу сім'ї та зовнішніх ресурсів громади (інформаційного, освітнього, виховного, соціального, соціально-психологічного, соціально-правового, соціально-побутового, рекреаційного, інших потенціалів суб'єктів громади), як важливого і необхідного компоненту процесу превенції соціального сирітства. Коротко розглянемо з позицій ресурсного підходу ключові поняття й характеристики ресурсного компоненту, введеного нами в структуру системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства.

Розкриваючи сутнісні ознаки дефініції «ресурс», у словниково-довідниковій літературі знаходимо, що термін «ресурс» запозичено з французького *ressource* – засіб, спосіб, дані, пов'язаного зі старофранцузьким *ressourde* – підійматися, яке походить від лат. *resurgere* – знову підійматися; знову виникати, складається з префікса *re-* і дієслова *surgere* – скорочення слова *subsurgere* – підіймати; сходити; виникати, утвореного за допомогою префікса *sub-* під, біля від *regere* правити, направляти, кидати в ціль [44, с. 235]; *ресурси* – це засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності [45, с. 1216].

Відповідно до досліджень одного з теоретиків ресурсного підходу Джея Барні [46], який стояв біля витоків розвитку даного підходу, *ресурси* – це всі активи, можливості, організаційні процеси, інформація, знання та інше, які дозволяють... суб'єкту створювати та здійснювати ефективні стратегії... Ресурси розподіляють на: *матеріально-капітальні* (технології, заводи, обладнання, географічне розташування, доступ до сировини); *людські капітальні* (підготовка кадрів, досвід, судження, інтелект, взаємостосунки тощо); *організаційно-капітальні* (формальні системи та структури та неформальні стосунки між групами) [46, с. 87].

Сьогодні поняття «ресурси» найчастіше трактується із чотирьох позицій: *економічної* – це сукупність окремих елементів, що прямо чи опосередковано беруть участь у процесі виробництва або надання послуг; основні елементи економічного потенціалу, які є в розпорядженні суспільства на кожному етапі розвитку виробничих сил у межах історично визначеної системи виробничих відносин; *владної* – це фундаментальне джерело управління; атрибут, обставина або благо, володіння яким підвищує здатність впливу його володаря на інших індивідів або групу; це можливість, яка не обов'язково стає реальністю; усі ті засоби, використання яких забезпечує вплив на об'єкт відповідно до цілей суб'єкта; *соціальної* – це реальні та потенційні можливості, засоби і резерви, якими володіє певне суспільство і які воно використовує для забезпечення різних сфер соціального життя і діяльності; *об'єктної* – це елемент об'єкта управління, який може бути ефективно використаний суб'єктом для досягнення цілей; деяка сукупність можливостей адміністративно-територіального утворення, розпорядження якими віднесено до компетенції органів влади [47, с. 17]. Із точки зору проблеми даного дослідження найбільш важливими видами ресурсів у контексті соціально-педагогічної діяльності із превенції соціального сирітства для нас виступають владні, соціальні й об'єктні, що становлять ресурсний потенціал територіальної громади міста.

Маємо зазначити, що визначити будь-який елемент діяльності через термін «ресурс» – означає

виявити межі його корисності в досягненні цілі в умовах конкретної ситуації (існуючі технології та соціально-економічні відносини) з урахуванням ієрархії цінностей ресурсів і законів заміщення [48, с. 85]. Тобто, під ресурсом розуміють наявні елементи системи, на основі яких вона функціонує та розвивається і які, в умовах конкретної ситуації, доцільні для застосування як засоби досягнення цілей [47, с. 17]. Саме дане визначення терміну «ресурс» ми й візьмемо за основу у даному дослідженні.

Сукупність різних видів ресурсів утворює специфічний *ресурсний простір* функціонування і розвитку системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства, який охоплює суб'єкти й об'єкти превенції, засоби досягнення цілей превенції соціального сирітства й інструменти використання різних видів ресурсів територіальної громади міста. Доцільність використання будь-якого засобу досягнення цілі й інструментів використання різних видів ресурсів, на думку дослідників, має визначатися, виходячи з таких характеристик: просторове розміщення, часовий формат, комбінативність і, безумовно, конкурентоспроможність та доступність ресурсів [49, с. 198]. Ефективність діяльності територіальних громад у будь-якій сфері життєдіяльності значною мірою визначається тим, наскільки результативно вони використовують ресурси, які є в їх розпорядженні та складають їх *ресурсний потенціал*.

Аналізуючи наукові доробки теоретиків ресурсного підходу [47; 48; 49; 50], можна надати визначення *ресурсному потенціалу* територіальної громади як *поліструктурному, багаторівневому утворенню*, що характеризується різноманітними типами сполучення видів ресурсів, які сприяють досягненню стратегічних цілей. При цьому «можливості виконання ресурсом тієї чи іншої функції залежить не тільки від особливостей його внутрішньої будови, але й від просторово-часового перетинання всіх видів ресурсів у межах кожного типу комбінативності. ... При цьому важливо, що всі види ресурсів не є ізольованими й суперечливими. Вони накладаються один на одного і складно між собою взаємодіють» [50, с. 17].

У контексті даного дослідження, ми розглядаємо *ресурсний потенціал територіальної громади міста* як сукупність *зовнішніх і внутрішніх ресурсів*, що застосовуються суб'єктами та об'єктами превенції соціального сирітства задля ефективного досягнення цілей соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста.

Під *зовнішніми ресурсами* ми розуміємо комплекс засобів (у вигляді соціально-захисних, соціально-правових, соціально-економічних, соціально-побутових, освітніх, виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, медичних тощо програм, проектів і технологій підтримки, допомоги

і захисту), які використовують суб'єкти територіальної громади міста щодо сприяння зміцненню становища сімей з дітьми та запобігання ризикам виникнення випадків соціального сирітства, подолання ними складних життєвих обставин і проблем в системі взаємостосунків «дитина – батьки», «сім'я – соціальне оточення», «дитина – соціум (громада)», а також сприяють особистісному розвитку окремої особистості (члена сім'ї) та її (його) діяльності.

Відповідно до предмету дослідження визначальними зовнішніми ресурсами, з точки зору самодостатності організації соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста, для нас є *соціальні інфраструктурні*, що зумовлюють існування необхідної інфраструктури – мережі закладів соціально-підприємчого типу, яка сприяє формуванню і розвитку ефективних видів ресурсів – управлінських, інформаційних, комунікативних, технологічних, психологічних, соціальних тощо, й *людські ресурси*.

Розкриваючи *соціальні інфраструктурні ресурси*, зазначимо, що інфраструктура (від лат. *infra* – «нижче», «під» та лат. *structura* – «будівля», «розташування») – це сукупність споруд, будівель, систем і служб, необхідних для функціонування галузей матеріального виробництва та забезпечення умов життєдіяльності суспільства. Розрізняють виробничу (дороги, канали, порти, склади, системи зв'язку тощо) і соціальну (школи, лікарні, бібліотеки, театри, стадіони та ін.) інфраструктуру [51]. Остання є якраз тим важливим просторовим чинником організації й функціонування процесу соціально-педагогічної превенції, що утворює інституційний простір територіальної громади міста та частина якого формує соціально-підтримуюче середовище громади міста – середовищний компонент модельованої системи.

Що ж до *людських ресурсів*, то вони відображають суб'єктний компонент змодельованої нами системи, і це є той кадровий потенціал фахівців закладів соціальної інфраструктури, які створюють необхідні умови для ефективного життя і розвитку сімей, дітей та молоді в територіальній громаді міста і недопущення виникнення ситуації ризику соціального сирітства. А також включає сім'ї з дітьми та молодь, які виступають в якості суб'єктів превенції, адже мають власний сімейний ресурс життєздатності сім'ї у кризовій, складній життєвій ситуації, а у випадку окремих членів і молоді – активний особистісний ресурс, і вже перейшли зі стану об'єкта соціально-педагогічної превенції соціального сирітства у стан суб'єкта.

Характеризуючи *внутрішні ресурси*, можемо зазначити, що вони складаються із двох груп ресурсів: це *ресурси особистості* і *ресурси сім'ї (сімейні ресурси)*. Ресурси першої групи зумовлюють унікальність особистості, вони є джерелом її розвитку, персоналізації, важливим чинником протистояння

соціальним ризикам. Сімейні ж ресурси (або ресурси сім'ї) – це фактично спроможність сім'ї долати складні життєві виклики, які можуть бути як зовнішніми (стихійні лиха, соціально-економічні і політичні колізії), так і внутрішніми, внутрішньо сімейними (сімейний алкоголізм, розлучення, вкрай тяжке матеріальне становище, фізична або душевна хвороба одного з членів сім'ї, тощо) [22; 52; 53; 54].

Сімейні ресурси формуються в ході спільного життя сім'ї і відрізняються від індивідуальних. У молодій сім'ї вони слабо сформовані, а в міру збільшення шлюбного стажу відбувається формування сімейних ресурсів, притаманних сім'ї як системі. *Сімейні ресурси* визначаються як цінні соціальні, економічні, психологічні, емоційні та фізичні якості, які члени сім'ї можуть використувати у подоланні важкої життєвої ситуації. Більшість таких ресурсів міститься у сімейній системі [52, с. 159]. *Ресурси та захисні фактори сім'ї* – це, фактично, її сильні сторони, це все те, що допомагає сім'ї долати труднощі: сімейні цінності, родинні традиції взаємодопомоги, достатній рівень батьківської компетентності, матеріальні статки, наявність друзів, родичів, самоорганізованість, достатній освітній рівень, наявність роботи [22, с. 55].

Огляд вітчизняної і зарубіжної літератури дозволяє виділити певні *сімейні ресурси і чинники життєздатності сім'ї*, серед яких: згуртованість сім'ї, сімейна комунікація, сімейні цінності, сімейна ідентичність і сімейні ритуали, емоційний відгук, кордони та ієрархії, сімейна адаптивність і гнучкість, соціальна підтримка сім'ї, автономія, життєстійкість / витривалість сім'ї тощо.

У системі внутрішніх (індивідуальних) ресурсів особистості вчені виділяють такі підсистеми: біогенетичні (пов'язані зі спадковістю); фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать та ін.); індивідуально-психологічні (рівень інтелектуального розвитку – інтелектуальні ресурси, особливості емоційно-вольові сфери та ін.); соціокультурні (рівень сформованості навичок соціалізації, певний соціальний досвід особистості, тощо) [55; 56; 57; 58]. Ці підсистеми мають складну структуру і забезпечують, у цілому, процес життєдіяльності і входження людини у соціум, тому їх важливість не викликає сумніву і у процесі попередження ризиків соціального сирітства.

Отже, внутрішні ресурси першої групи характеризують індивідуальний потенціал особистості, а внутрішні ресурси другої групи – потенціал сім'ї як соціальної системи щодо успішного розв'язання можливих випадків ризику по соціальному сирітству.

Висновки. Представлена у статті розробка структурно-функціональної моделі системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста дозволяє чітко уявити системно-комплексну організацію даного превентивно-профілактичного

процесу, а комплексне поєднання і взаємодія всіх визначених компонентів системи, на нашу думку, є передумовою ефективності соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства у міській територіальній громаді. Наступним кроком наукового пошуку стане експериментальна апробація системи соціально-педагогічної роботи із превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста шляхом утворення організаційно-дослідних структур для її реалізації та впровадження у практику соціально-педагогічної роботи, що допоможе нам відшукати ефективний алгоритм, дієвий механізм досягнення мети превенції соціального сирітства – створення соціально-підтримуючого середовища сімей, дітей, молоді в територіальній громаді міста та локалізація соціально-педагогічними засобами можливих причин виникнення явища соціального сирітства, недопущення дитячої бездоглядності і безпритульності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
2. Искандрова Р.Р. Проектирование и реализация организационно-педагогической системы ресоциализации беспризорных детей : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2011. 284 с.
3. Докучаева В.В. Теоретико-методологические основы проектирования инновационных педагогических систем : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2007. 44 с.
4. Загвязинский В.И. Проектирование региональных воспитательных систем. *Педагогика*. 1999. № 5. С. 8-13.
5. Терещенко Т.В. Теория организации. Хмельницький : Хмельницький університет управління та права, 2015. 335 с.
6. Уёмов А.И. Логические основы метода моделирования. Москва : Мысль, 1971. 311 с.
7. ISO/IEC/IEEE 24765:2017(en) Systems and software engineering – Vocabulary Guide for Developing System Requirements Specifications. URL : <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec-ieee:24765:ed-2:v1:en> (дата звернення: 3.12.2017)
8. Коголовский М.Р. и др. Глоссарий по информационному обществу / Под общ. ред. Ю.Е. Хохлова. Москва : Институт развития информационного общества, 2009. 160 с.
9. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва : Академия, 2005. 208 с.
10. Стрелков Ю.К. Деятельность – процесс или структура? *Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория*. / Под ред. Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. Мат-лы научн. конф. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2009. Т. 2. С. 99–102.
11. Баженов В.Г. Институциональное взаимодействие в профилактике детской безнадзорности: монография / под науч. ред. М.А. Мазниченко. Сочи : РИО СГУТКД, 2009. 352 с.

12. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал, 1997. 444 с.
13. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. Москва : МИРЭА, 1999. 96 с.
14. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори); І.О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв и др. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
16. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи. Монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
17. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1997. № 24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 4.07.2017).
18. Патронат. *Словарь иностранных слов* / Под ред. В.В. Пчелкиной. 16-е изд. Москва : Русский язык, 1988. С. 377.
19. Осипова И.И. Система предотвращения социального сиротства : автореф. дис. ... доктора социолог. наук : 22.00.04 – соц. стр-ра, соц. ин-ты и процессы. Н.-Новгород, 2009. 38 с.
20. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». Документ 2558-III, чинний, поточна редакція від 20.01.2018, підстава 2249-VIII URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 4.02.2018)
21. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. URL: <https://docplayer.ru/55733868-Socialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-i-podderzhka-rastushchego-cheloveka-v-zhiznennoy-situacii.html> (дата звернення: 4.07.2017)
22. Кияница З.П., Петрочко Ж.В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
23. Патронат над дитиною. Сімейний кодекс України. Ст. 252-256. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/stru> (дата звернення: 4.07.2017)
24. Осипова И.И. Феномен вторичного сиротства в современной России. *Вестник Вятского государственного университета*. 2008. № 4. С. 138-143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/fenomen-вторичного-sirotstva-vsovremennoy-rossii> (дата звернення: 4.07.2017)
25. Лопатченко І. Типологія соціального сирітства в контексті психолого-педагогічних пріоритетів його профілактики. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», (Харків, 22 жовтня 2014р.). 2014. Вип. 40-41 (44-45). С. 279-288.
26. Осипова И.И. Система предотвращения социального сиротства [Текст] : автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. Нижний Новгород, 2009. 64 с.
27. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. Москва : Изд-во «Академия», 2006. 440 с.
28. Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання. Київ : ДЦССМ, 2002. 164 с.
29. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2003. 269 с.
30. Методи і технології соціально-педагогічної роботи / авт.-укл.: С.П. Архипова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. Черкаси, 2009. 456 с.
31. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
32. Социальная педагогика: курс лекций / под общей ред. М.А. Галагузовой. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.
33. Социальная педагогика : учебное пособие / под общ. ред. проф. А.В. Иванова. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. 424 с.
34. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с. URL: https://pidruchniki.com/1516111742974/pedagogika/osnovi_sotsialno-pedagogichnoyi_diyalnosti (дата звернення: 4.07.2017)
35. Технології активізації громади. Метод. посібн. / авт.-упоряд.: О.В. Безпалько, Т.П. Авельцева, Н.І. Мацевко; / за заг. ред. О.В. Безпалько. Київ : Наук. світ, 2006, 95 с.
36. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. ; за заг. ред.: І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
37. Краснова Н.П., Харченко Л.П., Пігіда В.М., Юрків Я.І. Соціально-педагогічна та соціальна робота з різними категоріями клієнтів : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 408 с.
38. Концепція превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти України / розроб. В.М. Оржеховська, С.В. Кириленко. Київ, 1998. URL : http://fz-09.at.ua/Vuhovna/proekt_konsepsiyi_preventivnogo_vuxovanni. doc (дата звернення: 19.12.2012)
39. Хейдметс М. Субъекты, среда и границы между ними. Психология и архитектура: тез. конф. Лохусалу (ЭССР), 25-27 января 1983. Таллин, 1983. Т. 1. С. 61-63.
40. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Пер. с англ. / общ. ред. А.Л. Логвиненко. Москва : Прогресс, 1988. 464 с.
41. Среда. Разработка терминологического аппарата дизайна / под ред. Г.Л. Демосфенова. Москва : ВНИИТЭ, 1982. С. 109–110.
42. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1968. 267 с.
43. Мануйлов Ю.С. Средовой поход в воспитании. 2-е изд. перераб. Мсква; Н-Новгород : Изд-во Вологодской академии государственной службы, 2002. 157 с.
44. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / Редкол. О.С. Мельничук (голов. ред.) та ін. Київ : Наук. думка, 1983. Т. 5: Р – Т / Уклад.: Р.В. Болдирев та ін. 2006. 704 с.

45. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
46. Барни Д.Б. Может ли ресурсная концепция принести пользу исследованиям в области стратегического управления? *Российский журнал менеджмента*. 2009. Т. 7. № 2. С. 71-92.
47. Орлатий М.К., Романюк С.А., Дегтярьова І.О. та ін. Ресурсний потенціал регіону : навч. посіб. Київ : НАДУ, 2014. 724 с.
48. Савчук Д.М. Характеристика ресурсного потенціалу громади та оцінка ефективності його використання. *Український журнал прикладної економіки*. 2018. Том 3. № 1. С. 83-94.
49. Бабаєв В.М., Новікова М.М. Сучасні підходи до зберігання та нарощення ресурсного потенціалу територіальної громади. *Публічне управління: теорія та практика. Збірник наукових праць Асоціації докторів наук з державного управління*. Харків, 2013. № 4 (16). С. 197-201. URL : <https://eprints.kname.edu.ua/42990/> (дата звернення: 4.07.2017)
50. Безверхнюк Т.М. Просторово-часова характеристика ресурсів регіонального управління. *Актуальні проблеми державного управління*: зб. наук. праць. Вип. 2 (34). Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2008. С. 10-17.
51. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва : Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
52. Нестерова А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях. *Развитие личности*. 2016. № 1. С. 156-173.
53. Williams J.W. Divorce and dissolution in the military family. In H.I. McCubbin, B.B. Dahl, E.J. Hunter (eds.), *Families in the military system*, 1987. P. 209-236.
54. Sawin M.M. The family cluster model of family enrichment. In N. Stinnett, B. Chesser, J. De Frain (eds.), *Building family strengths: Blueprints for action*, 1979. P. 163-172.
55. Цецорина Т.А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002. 172 с.
56. Платонов К.Н. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Глоточник. Москва : Ин-т психологи, 1986. 254 с.
57. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 301 с.
58. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 288 с.

ІНСТИТУЦІЙНА СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИКИ
ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВINSTITUTIONAL STRUCTURE REGARDING THE ORGANIZATION
OF GIFTED PUPILS' DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION

У статті визначено структуру функціонування соціальних інститутів щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на загальнодержавному, регіональному і локальному рівнях. Акцентовано увагу на тому, що соціальні інститути загальнодержавного і регіонального рівня здебільшого впливають на особистість обдарованого учня опосередковано, враховують світові та європейські стандарти, визначають загальнодержавні тенденції та регіональні особливості щодо розвитку, становлення, соціалізації, самореалізації обдарованих дітей і молоді. Установи локального рівня мають безпосередній вплив на обдаровану особистість, здійснюють профілактичну діяльність із цією категорією учнів як на загальному, так і на індивідуальному рівнях, розробляють і реалізують відповідні програми, враховуючи загальнодержавні тенденції та регіональні особливості здійснення профілактичної діяльності. З'ясовано, що реформування освітньої системи, зокрема психологічної служби системи освіти України, наявна інституційна структура організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, основні завдання установ теоретично створюють умови для пошуку, виявлення, розвитку і становлення, соціалізації й адаптації обдарованих учнів. Однак на практиці сьогодні не розроблені програми, моделі, стратегії, технології, форми і методи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на всіх рівнях освітньої системи; певні категорії обдарованих учнів залишаються поза увагою і потребують допомоги щодо вирішення складних проблем, пов'язаних із їх адаптацією, виробленням навичок конструктивної поведінки, попередження негативних впливів із боку соціального оточення.

Ключові слова: девіантна поведінка, обдарований учень, профілактика, соціальний інститут, організаційна структура.

The article defines the structure of the social institutions' functioning regarding the organization of gifted pupils' deviant behavior prevention at the national, regional and local levels. Attention is focused on the fact that social institutions at the national and regional levels in most cases affect the personality of a gifted pupil indirectly, take into account international and European standards, determine national tendencies, regional features related to the development, formation, socialization and self-realization of gifted children and youth. Institutions of a local level have a direct impact on a gifted person, carry out preventive activities with this category of pupils at both the general and individual levels, develop and implement appropriate programs, taking into account national tendencies and regional features. It was defined that the reform of the educational system, in particular, of the Ukrainian educational system's psychological service, the existing institutional structure for the gifted pupils' deviant behavior prevention and the main tasks of institutions theoretically create the conditions for the search, identification, development and establishment, socialization and adaptation of gifted pupils. However, in practice, to date, programs, models, strategies, technologies, forms and methods for the gifted pupils' deviant behavior prevention at all levels of the educational system have not been developed. Certain categories of gifted pupils left unattended and need help to solve complex problems associated with their adaptation, developing skills in constructive behavior and preventing negative influences from the social environment.

Key words: deviant behavior, gifted pupil, prevention, social institution, organizational structure.

УДК 376-056.45:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-18>

Степаненко В.І.,

канд. пед. наук,
докторант кафедри
соціальної педагогіки,
доцент кафедри соціальної роботи
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація системи освіти в умовах інтеграції України у європейський і світовий освітній простір, трансформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, загострили проблеми адаптації дітей і молоді, пов'язані зі здатністю до інноваційного мислення і творчості, виробленням нових стратегій і моделей діяльності та поведінки, набуттям умінь і навичок приймати рішення та відповідати за їх наслідки [3]. Це потребує від держави активізації пошуку нових технологій роботи всіх соціальних інститутів за напрямом профілактики відхилень у поведінці обдарованих дітей і молоді, попередження негативних впливів на особистість із боку середовища. Тож особливої актуальності набуває проблема організації такої діяльності на всіх її рівнях: загальнодержавному, регіональному, локальному, особливо у сфері освіти, яка має цілу низку соціальних інституцій, що сприя-

ють вихованню і творчому розвитку обдарованої особистості, формуванню її соціальної активності, життєвої компетентності тощо. Визначення структури функціонування соціальних інститутів щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на загальнодержавному, регіональному і локальному рівнях є однією з умов ефективної організації відповідної діяльності, підбору, розробки й упровадження оптимальних стратегій, технологій, форм і методів профілактичної роботи з обдарованими дітьми та молоддю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз здійснення державної підтримки обдарованих дітей у зарубіжних країнах представлено у наукових працях І. Бабенко, О. Бочарової, Ю. Гуцуляк, Л. Кокоріної, Ю. Тріщук та багатьох інших науковців. Напрями державної політики щодо навчання та виховання обдарованих дітей у країнах Європи й Азії визначено О. Горбильовою, В. Дунцем,

С. Кириченко, В. Мадзігоном, А. Марушкевич, Д. Перепада та ін. Аналіз державної політики України в освітній галузі щодо підтримки обдарованих учнів здійснено у роботах А. Дакал, Л. Півневої, Т. Тарасенко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність джерел наукової літератури, які містять інформацію щодо напрямів, проблем і перспектив державної підтримки обдарованих дітей і молоді як у зарубіжних країнах, так і в Україні, структура функціонування соціальних інституцій на загальнодержавному, регіональному, локальному рівнях щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів не розглядалася. Визначення основних інституцій, котрі здійснюють відповідну діяльність, проводять дослідження чи надають методичні рекомендації щодо її організації, є особливо актуальним за умов реформування системи освіти, зокрема психологічної служби, і забезпечить розуміння повноважень, функціональних обов'язків, основних завдань цих інституцій за визначеним напрямом соціально-педагогічної діяльності.

Мета статті – визначити структуру функціонування соціальних інститутів щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на загальнодержавному, регіональному і локальному рівнях.

Виклад основного матеріалу. З метою профілактики відхилень у поведінці обдарованих учнів, вирішення їх соціальних, психологічних, педагогічних проблем держава утворює відповідні соціальні інститути на загальнодержавному, регіональному, локальному рівнях, у яких створено умови для повноцінного розвитку і становлення обдарованих учнів, їх адаптації та самореалізації.

Загальнодержавний рівень. Головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сферах освіти і науки, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю закладів освіти, підприємств, установ та організацій, які надають послуги у сфері освіти або провадять іншу діяльність, пов'язану з наданням таких послуг, є Міністерство освіти і науки України (МОН України) [7].

Починаючи з 1998 р. спільним наказом Міністерства освіти і науки України й Академії педагогічних наук України було створено Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи (УНМЦ практичної психології і соціальної роботи) як головну організацію психологічної служби, що здійснює методичне керівництво усією психологічною службою системи освіти. Основними завданнями Центру є науково-методичне керівництво психологічною службою системи освіти України, комплексний аналіз

соціальної ситуації особистісного та психічного розвитку дітей і молоді, вивчення психологічних механізмів соціалізації особистості, підвищення її соціально-адаптаційних можливостей, особистісного зростання, впровадження новітніх методичних розробок для практичних психологів і соціальних педагогів різних типів закладів освіти [4].

До загальнодержавної соціальної установи слід також віднести створений у 2007 р. Інститут обдарованої дитини (далі – ІОД), підпорядкований вищій галузевій науковій установі – Національній академії педагогічних наук України (НАПН України). ІОД здійснює наукову та науково-організаційну діяльність відділення загальної середньої освіти НАПН України. Основні завдання ІОД полягають у розробці програм і технологій розвитку обдарованої особистості на різних вікових етапах у системі безперервної освіти; розробці методичного забезпечення, створенні сприятливих умов і реалізації проектів і програм фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку обдарованих дітей, їх правового та соціального захисту; впровадженні наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем освіти та виховання обдарованих дітей і молоді [2].

Багаторічний досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні має така загальнодержавна науково-громадська організація, як Мала академія наук України (далі – МАН України), робота якої спрямована на пошук, підтримку, сприяння творчому розвитку обдарованих, здібних до наукової діяльності учнів. Учні-члени МАН мають можливість слухати лекції провідних науковців України, відвідувати практичні заняття та практикуми, проводити цікаві дослідження, працювати в державних бібліотеках, архівах і наукових установах Національної академії наук України, відвідувати наукові конференції та семінари, спілкуватися з однолітками-іноземцями тощо. МАН має регіональні осередки у всіх обласних і районних центрах України, а дистанційні форми роботи з обдарованою молоддю дають можливість учням із сільської місцевості отримувати інформаційну підтримку науковців із наукових інститутів і закладів вищої освіти України [5].

З 2013 р. в Україні було сформовано Банк інтелектуальних досягнень дітей (далі – Банк) – відомості про інтелектуальні досягнення обдарованих дітей із числа учнів 9-11 класів закладів загальної середньої освіти, котрі запатентували свій винахід, є переможцями Міжнародних і фінальних етапів Всеукраїнських олімпіад, конкурсів, турнірів, конкурсів-захистів науково-дослідних робіт учнів – членів МАН України відповідно до їх особистих результатів та інтелектуальної діяльності за напрямками: навчальна, науково-дослідницька, науково-технічна і винахідницька діяльність.

Накопичення, систематизацію та збереження інформації про інтелектуальні досягнення дітей, яка

міститься у Банку, до 2014 р. здійснювала загальнодержавна установа – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України [6]. З 2014 р. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти реорганізовано і створено Інститут модернізації змісту освіти та Інститут освітньої аналітики [10]. Відповідно до наказу МОН від 17 січня 2015 р. № 31 «Деякі питання утворення Інституту модернізації змісту освіти та Інституту освітньої аналітики» Інститут модернізації змісту освіти є правонаступником державної наукової установи «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» [1].

У 2017 р. затверджено нову структуру – Інститут модернізації змісту освіти, до складу якого увійшов новоутворений структурний підрозділ – відділ психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи. Основним завданням цього відділу стало здійснення організаційної та координаційної діяльності психологічної служби. УНМЦ практичної психології та соціальної роботи залишив за собою науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби [12].

Згідно з новою редакцією Закону України «Про освіту», який набув чинності у вересні 2017 р., діяльність психологічної служби регламентується ст. 76 «Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти» [9]. Відповідно до затвердженого у 2018 р. Положення про психологічну службу у системі освіти України Інститут модернізації змісту освіти і Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України входять до складу структури психологічної служби у системі освіти України та є установами загальнодержавного рівня [8].

На *регіональному рівні* підготовку та подання інформації для внесення її до Банку здійснюють органи управління освітою обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим. Органи управління освітою узагальнюють відомості про індивідуальні досягнення обдарованих дітей, отримані від відділів (управлінь) освітою районних (міських), районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій, подають інформацію до Інституту для внесення її до Банку. Керівники органів управління освітою здійснюють контроль за достовірністю, повнотою та своєчасністю подання цих відомостей.

Локальний рівень представлено закладами загальної середньої освіти і місцевими органами адміністративно-виконавчого апарату. Так, заклади загальної середньої освіти впродовж кожного навчального року подають відомості про індивідуальні інтелектуальні досягнення дітей до відділів (управлінь) освітою районних (міських), районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій. Відділи (управління) освіти районних (міських), районних у містах Києві та Севас-

тополі державних адміністрацій, у свою чергу, подають зведені відомості до органів управління освітою регіонального рівня [6].

На *регіональному рівні* структуру психологічної служби складають навчально-методичні центри/кабінети/лабораторії психологічної служби Автономної Республіки Крим, обласні, Київський(а) і Севастопольський(а) міські [8].

Дослідження обласних молодіжних програм і комплексних заходів, спрямованих на їх реалізацію, дозволяють виокремити групи питань, на яких зосереджено роботу з обдарованою і талановитою молоддю: 1) методичне забезпечення; 2) банк даних обдарованих дітей; 3) стипендії, гранти, премії; 4) організаційне сприяння науковій діяльності учнівської молоді; 5) забезпечення сприятливого середовища й умов розвитку обдарованої молоді; 6) заходи за участю обдарованих дітей і молоді; 7) соціальний захист.

Ці питання розглядають як перспективні шляхи розвитку регіональної практики, дієвість реалізації яких здійснить потужний вплив на досягнення поставлених завдань щодо створення умов для розвитку творчого та інтелектуального потенціалу молоді [11].

На *локальному (місцевий рівень і рівень конкретної установи) рівні* до структури психологічної служби входять районні (міські) навчально-методичні центри/кабінети/лабораторії психологічної служби, методисти психологічної служби районних (міських) методичних центрів/кабінетів/лабораторій, управлінь (відділів) освіти, об'єднаних територіальних громад (далі – ОТГ); підрозділи психологічної служби у закладах вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти; практичні психологи і соціальні педагоги психологічної служби закладів освіти.

До складу психологічної служби вищезазначених рівнів входять практичні психологи, соціальні педагоги закладів освіти міст, районів, ОТГ, керівники (директори), методисти навчально-методичних центрів/кабінетів/лабораторій психологічної служби Автономної Республіки Крим, обласних, Київського(ї) і Севастопольського(ї) міських, працівники психологічної служби департаментів, управлінь, відділів освіти.

Практичний психолог закладу та/або установи бере участь в освітній діяльності, спрямованій на забезпечення всебічного розвитку особистості, їх талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; сприяє сформуванню у дітей відповідальної та безпечної поведінки в ситуаціях ризику, навичок здорового способу життя, збереження репродуктивного

здоров'я, готовності до самореалізації; формуванню соціально-комунікативної компетентності обдарованих дітей, попередженню конфліктів.

Соціальний педагог сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні учнів, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам (законним представникам); формуванню в учнів відповідальної поведінки, культури здорового способу життя, збереженню репродуктивного здоров'я; попередженню конфліктних ситуацій, що виникають під час освітнього процесу, запобіганню та протидії домашньому насильству.

Психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, соціальної політики, молоді та спорту, внутрішніх справ, іншими органами виконавчої влади, а також комунальними закладами соціального захисту дітей, підтримки сімей, дітей і молоді, фахівцями із соціальної роботи ОТГ, громадськими організаціями [8].

Загалом в Україні ведеться активна діяльність із розробки та впровадження авторських програм роботи з обдарованою молоддю на всіх рівнях освітньої системи. Основний акцент у подібних програмах зроблений на пошук і виявлення талановитих учнів (система тестування), організацію участі молоді у конкурсах, турнірах, олімпіадах різного рівня, але практично не розроблені заходи щодо соціалізації дітей в учнівському колективі, створенні позитивного соціально-психологічного клімату тощо. Офіційна статистика МОН України у визначенні кількості обдарованих дітей в Україні спирається на дані про учасників олімпіад, турнірів, конкурсів-захистів МАН України тощо, що не дає повної реальної картини. За таких умов враховуються лише діти, які значно випереджають своїх однолітків у розумовому розвитку або мають здібності до різних галузей науки, тоді як спеціальна музична, художня, психомоторна, соціальна та інші види обдарованості не враховуються [5].

Висновки. Отже, реформування освітньої системи, зокрема психологічної служби системи освіти, наявна інституційна структура організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на загальнодержавному, регіональному, локальному рівнях, основні завдання установ теоретично створюють умови для пошуку, виявлення, розвитку і становлення, соціалізації й адаптації обдарованих учнів, але практично сьогодні не розроблені програми, моделі, стратегії, технології, форми та методи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на всіх рівнях освітньої системи, певні категорії обдарованих учнів залишаються поза увагою і потребують допомоги у вирішенні складних проблем, пов'язаних із їх адаптацією, виробленням навичок конструктивної поведінки, попередженням негативних впливів із боку соціального оточення тощо. Соціальні інсти-

тути загальнодержавного і регіонального рівня здебільшого впливають на особистість обдарованого учня опосередковано, враховують світові та європейські стандарти, визначають загальнодержавні тенденції, регіональні особливості розвитку, становлення, соціалізації, самореалізації обдарованих дітей і молоді. Установи локального рівня мають безпосередній вплив на обдаровану особистість, здійснюють профілактичну діяльність із цією категорією учнів як на загальному, так і на індивідуальному рівнях, розробляють і реалізують відповідні програми, враховуючи загальнодержавні тенденції та регіональні особливості здійснення профілактичної діяльності. Відповідно, перспективу подальших розвідок вбачаємо у визначенні рівнів організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на локальному рівні (рівні закладу загальної середньої освіти та його взаємодії з місцевими соціальними інституціями) з урахуванням регіональних особливостей і загальнодержавних тенденцій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інститут модернізації змісту освіти. Загальна інформація. URL: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo> (дата звернення: 26.08.2019).
2. Інститут обдарованої дитини НАПН України. URL: http://www.iod.gov.ua/viewpage.php?page_id=4 (дата звернення: 26.08.2019).
3. Науменко П.А. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. ... докт. наук з держ. управл. : 25.00.02 / Національна академія державного управління при Президентові України. Київ, 2013. 41 с.
4. Національна академія педагогічних наук України. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. URL: http://naps.gov.ua/ua/structure/institutions/social_work/ (дата звернення: 26.08.2019).
5. Отрох Н.В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. *Нова парадигма*. 2014. Вип. 122. С. 40-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nopa_2014_122_7 (дата звернення: 12.08.2019).
6. Про затвердження Положення про Банк інтелектуальних досягнень дітей та Положення про Експертну раду для визначення найкращих інтелектуальних досягнень дітей: МОН України; Наказ, Положення, Перелік [...] від 27 серпня 2013 р. № 1236. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1595-13> (дата звернення: 20.08.2019).
7. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: Постанова Кабінету Міністрів України : Положення від 16 жовтня 2014 р. № 630. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF#n8> (дата звернення: 20.08.2019).
8. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: МОН України; Наказ, Положення від 22 травня 2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 18.08.2019).

9. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.08.2019).

10. Про утворення Інституту модернізації змісту освіти та Інституту освітньої аналітики : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2014 р. № 687. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/687-2014-%D0%BF> (дата звернення: 26.08.2019).

11. Тарасенко Т.М. Державна політика щодо створення умов для розвитку обдарованої молоді в Україні. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej9/doc_pdf/Tarasenko_TM.pdf (дата звернення: 15.08.2019).

12. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. Психологічна служба у системі освіти. URL: <http://www.psyua.com.ua/index.php?lang=ua&page=unmc#unmc> (дата звернення: 25.08.2019).

ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

DIDACTIC FACTORS AND CONDITIONS OF SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Стаття присвячена аналізу чинників, дидактичних підходів та умов формування соціальної компетентності студентів, зокрема майбутніх учителів. Зазначається, що соціально-професійне становлення студентів передбачає набуття здобувачами вищої освіти професійних компетентностей та розвиток соціальної компетентності. Виявлено, що соціальна компетентність є ключовою компетентністю сучасного фахівця, яка забезпечує ефективну взаємодію із суспільством для виконання поставлених завдань. Розвиток соціальної компетентності студентів є складною та важливою проблемою, що пояснюється особливостями студентського віку. Студентський вік розглядається як соціально-психологічне явище, що охоплює вирішення питань у сфері психології, соціології, фізіології, інших наук. Студенти характеризуються бажанням опанувати професію, знайти своє місце у житті, готовністю діяти задля змін та перетворень власного життя. Виявлено, що соціально компетентний вчитель несе відповідальність за результати власної професійної діяльності, намагається постійно вдосконалювати свої соціальні вміння для побудови конструктивної взаємодії з колегами та учнями. Зазначається, що студенти педагогічних університетів, крім власного професійного становлення та саморозвитку, повинні готуватися до формування в учнівській молоді здатностей до соціальної взаємодії із суспільством. На розвиток соціальної компетентності студентів педагогічних університетів впливають різноманітні суб'єктивні та об'єктивні чинники, що визначаються особливостями організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, індивідуальними характеристиками особистості, її мотиваційними та ціннісними орієнтаціями. На розвиток соціальної компетентності впливають інформаційно-комунікаційні технології, практичне застосування набутих знань та сформованих навичок, підвищення мотивації на розвиток соціальної компетентності.

Ключові слова: соціальна компетентність, студенти, майбутній учитель, вища школа, дидактичні умови

The article focuses on factors, didactic approaches and conditions for social competence formation of students, especially of future teachers. It is noted that the socio-professional development of students includes the acquisition of professional and social competences among higher education applicants. It is revealed that social competence is a key competence of the modern specialist, which provides effective interaction with the society for the fulfillment of the set tasks. The development of students' social competence is a complex and important problem, which is explained by the peculiarity of the student's age. The student's age is considered as a socio-psychological phenomenon that covers the solution of issues in the field of psychology, sociology, physiology, and other sciences. Students are characterized by a desire to obtain occupational skills, find their place in life, a willingness to act for change and transformation of their own lives. It is revealed that a socially competent teacher is responsible for the results of his professional activity, trying to constantly improve his social skills needed for the building constructive interaction with colleagues and students. It is noted that students of pedagogical universities, in addition to their own professional development and self-development, should be prepared to form the ability to social interaction with society among student youth. The development of social competence of students of pedagogical universities is influenced by various subjective and objective factors, which are determined by the peculiarities of the organization of the educational process in the institution of higher education, the individual characteristics of the individual, his motivational and value orientations. The development of social competence is influenced by the use of information and communication technologies; practical application of the acquired knowledge and skills; increasing motivation for the development of social competence.

Key words: social competence, students, future teacher, high school, didactic conditions

УДК 378.147:37.035
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-19>

Шаров С.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української
і зарубіжної літератури
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до підготовки фахівців нового покоління, здатних якісно виконувати свої професійні обов'язки, бути комунікабельними та ефективно почуватися в інформаційному середовищі, актуалізують потребу в оновленні змісту освіти та навчально-виховних технологій. З урахуванням цього молоді, зокрема студентам закладів вищої освіти, надається важлива роль щодо розбудови нашої держави та її піднесення до європейського рівня.

Соціально-професійне становлення студентів передбачає набуття здобувачами вищої освіти професійних компетентностей та розвиток соціальної компетентності, що допоможе ефективно

взаємодіяти із соціумом та мати активну життєву позицію. Особливо це стосується студентів педагогічних університетів, які, крім власного професійного становлення та саморозвитку, повинні підготувати до активної життєдіяльності учнівську молоддь. Соціально компетентний вчитель несе відповідальність за результати власної професійної діяльності, намагається постійно вдосконалювати свої соціальні вміння для побудови конструктивної взаємодії з колегами та учнями.

Будь-яка педагогічна діяльність передбачає наявність відповідних умов, які повинні позитивно впливати на ефективність її здійснення. З огляду на це дидактичні умови та чинники з урахуванням

особливостей та специфіки закладів вищої освіти є важливим складником процесу розвитку соціальної компетентності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналізом студентського віку з точки зору соціальної активності займалися А. Базиленко, Л. Жданюк, М. Гриньова, А. Ткаченко. Соціальну компетентність вчителів досліджували В. Ковальчук. Формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти лежало у площині досліджень С. Остапенко. Вчені Н. Борбич, Т. Василюк, Т. Качалова, О. Малихін досліджували соціальну компетентність майбутніх вчителів. Незважаючи на значну кількість досліджень, актуальним є теоретичний аналіз чинників та умов розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі наукових досліджень щодо чинників та дидактичних умов розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема студентів педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний випускник повинен бути фахівцем своєї справи, мати відповідні професійні компетентності, вільно відчувати себе у соціумі, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, групами людей, організаціями. У цьому контексті ми згодні з М. Гриньовою, яка зазначає, що поєднання професійної підготовки, яка вважається основною діяльністю у закладі вищої освіти, та заходів, спрямованих на соціалізацію молоді, розвиток у неї умінь соціальної взаємодії, надасть можливість всебічно інтегрувати випускника у дорослі соціальні відносини та професійну діяльність [3, с. 68].

Для забезпечення ефективної взаємодії з оточуючим середовищем особистість повинна будувати свою поведінку відповідно до цінностей та інтересів соціальних груп, визначати своє місце у структурі соціальних інститутів, продуктивно взаємодіяти з людьми, групами людей, уникати конфліктів та прогнозувати їх виникнення, проявляти ініціативу під час вирішення поставлених перед колективом завдань, застосовувати механізми та прийоми ефективного спілкування з людьми [6, с. 59].

Одним із насичених стосовно формування та розвитку здатностей соціальної компетентності є студентський вік. У цьому віці формуються компетенції, які використовуються людиною протягом усього життя: комунікативна, соціальна, інформативна та інші. Цей віковий період характеризується бажанням опанувати професією, знайти своє місце у житті, готовністю діяти задля змін та перетворень життя. Як наслідок, студентська молодь постійно перебуває у взаємодії з різними суспільними та професійними групами, державними та недержавними установами [5, с. 30], проявляє активну життєву позицію у різноманітних заходах політичного, культурного, суспільного спрямування.

Під соціальною компетентністю студентів дослідники розуміють інтегрований комплекс компетентностей, що базуються на психологічних здібностях та моральних якостях особистості та дозволяють їй самоактуалізуватися через ефективну взаємодію із суспільством [9, с. 7].

На розвиток соціальної компетентності студентів впливає низка різноманітних чинників економічного, суспільного, особистісного характеру. Умовно їх можна поділити на дві групи: суб'єктивні, внутрішні чинники, що пов'язані з віком, статтю особистості, її соціальним статусом, психологічними особливостями; зовнішні, об'єктивні чинники, що визначаються культурним, політичним, соціальним контекстом тощо.

До факторів, що впливають на розвиток соціальної компетентності, належать наступні:

- залучення особистості до різних видів соціальної діяльності, практичного опанування відповідними знаннями та здатностями, набуття особистістю життєвого досвіду соціального спілкування;

- забезпечення вільного вибору особистістю соціальної діяльності на основі її внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій;

- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між соціальними партнерами на принципах поваги один до одного, гідності кожного з учасників взаємодії [4, с. 147].

Щодо розвитку соціальної активності А. Базиленко виділяє три рівні чинників, а саме:

- макрорівень – до нього належить масова політична свідомість, особливості суспільно-політичного та соціально-економічного становища країни [1, с. 24];

- рівень освітнього середовища (мезорівень) характеризується формою власності, характером та стилем керівництва закладом вищої освіти, соціально-психологічним кліматом освітнього середовища тощо;

- макрорівень – до нього належать чинники, що стосуються особистісного розвитку (особливості спілкування між студентами та викладачами, ступінь взаємодії студента з академічною групою, сімейні цінності та традиції тощо) [1, с. 25].

До дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності С. Остапенко відносить наступні:

1. Інтенсифікація самостійної роботи студентів [10, с. 165].

2. Взаємодоповнюваність форм, методів і прийомів, що використовуються студентами під час самостійної навчальної діяльності, на засадах навчального співробітництва між студентами та викладачем.

3. Інформованість студентів щодо їх самостійної навчальної діяльності.

4. Активізація набутого досвіду щодо соціальної взаємодії за рахунок актуалізації особливостей вищої освіти [10, с. 167].

Окремою категорією студентської молоді є здобувачі вищої освіти, які вирішили навчатися на педагогічних спеціальностях.

Ми поділяємо думку В. Ковальчук та вважаємо, що на вчителя покладається виконання двох основних функцій. Перша полягає у забезпеченні учнів сукупністю знань, вмінь, компетенцій, які знадобляться їм для подальшого навчання та саморозвитку; друга – стати для учнів наставником, який навчить їх ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем [8, с. 76].

Під соціальною компетентністю вчителя розуміється сукупність вмінь та здатностей трансляції до учнів засвоєних знань та цінностей, формування в них основ соціальної активності [2, с. 166], розвиток вмінь взаємодії з оточуючим світом, налагодження доброзичливих відносин з іншими людьми, встановлення меж адекватної поведінки [8, с. 76] на основі морально-ціннісних норм та правил.

Зазначені вимоги до соціально-професійних якостей учителя зумовлюють специфічну підготовку студента у закладі вищої освіти до обраної педагогічної професії. Майбутні учителі повинні мати, крім фахової підготовки, високий рівень соціальної відповідальності за результати своєї професійної діяльності, проявляти готовність до самовизначення та соціального становлення.

Більшою мірою це залежить від організації навчально-виховного процесу, який повинен бути спрямованим на розвиток природних здібностей студентів та їх творчого потенціалу, соціального мислення, формування власного стилю поведінки в соціокультурному контексті [2, с. 169]; стимуляцію пізнавального інтересу студентів, особливостей їх творчої діяльності [7, с. 28].

Соціальна компетентність є необхідним компонентом підготовки випускника педагогічного університету, оскільки вона забезпечить якісне виконання професійних обов'язків та соціальних функцій у сфері освіти. Зазначена ключова компетентність проявляється в соціальній відповідальності та готовності до формування особистості учня як активного члена суспільства та відповідального громадянина.

Основою для формування соціальної компетентності, на думку Н. Борбич, є внутрішня мотивація студентів, їх ціннісні орієнтації, творча діяльність, спрямована на інтелектуальний, естетичний, моральний розвиток та самовдосконалення. Дослідниця виділяє наступні особливості формування соціальної компетентності майбутніх учителів: розвиток самооцінки та самостійності у вирішенні проблемних завдань; формування суспільної спрямованості; розши-

рення діапазону соціальних інтересів; розвиток соціальної та психологічної гнучкості; оволодіння окремими соціальними ролями дорослої людини [2, с. 169].

Методологічними підходами до формування соціальної компетентності майбутніх педагогів, які потрібно враховувати під час організації навчально-виховного процесу, О. Малихін та Т. Василюк визначають компетентнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, аксіологічний та технологічний підходи [9, с. 9].

На ефективність розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів, впливають різноманітні чинники та дидактичні умови. До них можна віднести такі:

- інформаційна насиченість навчально-виховного процесу;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій;
- введення в навчальний план спецкурсів, які дозволять сформувати у студентів відповідні здібності та компетентності;
- практичне застосування набутих знань та сформованих навичок;
- підвищення мотивації на розвиток соціальної компетентності.

Т. Качалова виділяє наступні дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів:

- моніторинг компетенцій, що складають соціальну компетентність;
- організація практичного навчання на основі створення та вирішення низки соціально-значущих ситуацій;
- забезпечення соціально-особистісної самореалізації студентів на основі стимулювання їх рефлексивної діяльності [7, с. 28].

Слід зазначити, що перелік дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів та їх ефективність залежить від специфіки закладу вищої освіти, спеціальності, на якій вчать студенти, особливостей організації навчально-виховного процесу тощо.

Висновки. Отже, розвиток соціальної компетентності студентів є доволі складною та важливою проблемою, яка пояснюється особливістю студентського віку як соціально-психологічного явища, що охоплює питання у сфері психології, соціології, фізіології тощо. Тільки системне врахування цих питань дозволить досягти позитивних змін у соціалізації студентської молоді. На розвиток соціальної компетентності студентів педагогічних університетів впливають різноманітні суб'єктивні та об'єктивні чинники, що визначаються особливостями організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, індивідуальними характеристиками особистості, її мотиваційними та ціннісними орієнтаціями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базиленко А.К. Теоретичний аналіз чинників формування соціальної активності студентської молоді. *ScienceRise*. 2016. № 10(1). С. 23-29.
2. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(1). С. 166-170.
3. Гриньова М.В., Ткаченко А.В. Феноменологія студентського віку і проблема соціальної адаптації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 66-73.
4. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3(37). С. 144-147.
5. Жданюк Л.О. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки*. 2017. Вип. 4-5. С. 28-40.
6. Зарубінська І.І. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* 2008. Вип. 12. С. 53-61.
7. Качалова Т.Г. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. *Наукові праці. Педагогіка*. 2014. № 234(246). С. 26-29.
8. Ковальчук В.А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості: Зб. наук. пр.* Київ : Логос, 2002. С.70-76.
9. Малихін О., Василюк Т. Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2016. № 8. С. 6-10.
10. Остапенко С.А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 164-167.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

UNIVERSITY FINANCIAL AUTONOMY: CASE OF POLAND

У статті здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері вищої освіти Польщі. Встановлено, що заклади вищої освіти є автономними інституціями у всіх сферах своєї діяльності. Основою системи вищої освіти та науки є автономія університету. Регулювання діяльності закладів вищої освіти здійснюється на основі принципів свободи викладання, свободи досліджень та художньої творчості. Заклади вищої освіти є складовою частиною національної системи освіти та досліджень, їх місією є діяльність із викладання та досліджень. Центральні органи влади та місцевого самоврядування можуть приймати рішення щодо закладів вищої освіти лише у випадках, передбачених законодавчими актами Парламенту. З'ясовано джерела фінансування закладів вищої освіти, а саме: державний бюджет, кошти бюджетів органів місцевого самоврядування, студентські фінансові внески, інші джерела. Державний бюджет є основним джерелом фінансування закладів вищої освіти. Відповідно до Закону «Про вищу освіту та науку» 2018 р. обсяг фінансування закладів вищої освіти буде залежати від типу закладу вищої освіти (університетського або неуніверситетського, державного або приватного) і визначатиметься на основі алгоритму. Розкрито напрями та критерії розподілу фінансування, що застосовуються в алгоритмі. До напрямів віднесено такі: підтримка та розвиток викладацького потенціалу (навчання студентів очної форми, утримання студентських гуртожитків, професійний розвиток персоналу) та дослідницького потенціалу (підготовка кадрів в докторантурі), фінансові пільги для студентів (грант на утримання, грант для студентів з особливими потребами, виплата матеріальної допомоги, стипендія ректора), інвестиції / капітальні витрати, пов'язані з діяльністю з викладання та досліджень, завдання, пов'язані з забезпеченням адекватних умов для повноцінної участі студентів з особливими потребами у навчальному процесі та науковій діяльності. Здійснено аналіз показників фінансової автономії університетів.

Ключові слова: алгоритм, гранти, джерела фінансування, самостійність (автономія) університету, субсидії, фінансова автономія університету.

The analysis of legislative support of higher education of Poland is carried out. It was defined, that institutions of higher education are autonomous institutions in all areas of their activity. University autonomy is the basis of higher education and science system. The regulation of higher education institutions is carried out on the basis of the principles of freedom, teaching, research and artistic creativity. Higher education institutions are an integral part of the national education and research system, their mission is teaching and research activity. The central authorities and local self-government bodies can decide on higher education institutions only in cases provided by legislative acts of the Parliament. The sources of financing of higher education institutions are identified. They are State budget, local government budget funds, students' fees and other sources. The state budget is the main source for funding of higher education institutions. According to the Law on Higher Education and Science 2018 the amount of funding for higher education institutions will depend, first of all, on the type of higher education institution (university-type or non-university, public or non-public) and will be determined by the new algorithm. Funding directions and funding allocation criteria used in the algorithm are revealed. The directions include: maintenance and development of the teaching capacity (e.g. training of students in full-time programmes, maintenance of student dormitories, professional development of staff), maintenance and development of the research capacity (e.g. training provided in doctoral schools), financial benefits for students (maintenance grant, grant for disabled students, aid payment, the Rector's scholarship), tasks related to the provision of adequate conditions for full participation of disabled persons in the teaching and learning process and research activities. The analysis of financial autonomy indicators of universities is carried out.

Key words: algorithm, grants, sources of funding, university autonomy, subsidies, financial autonomy of the university.

УДК 336:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-20>

Власова І.В.,

канд. екон. наук, доцент,
докторант Інституту вищої освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З 2014 р. в Україні розпочато реформи у сфері освіти, що спрямовані на забезпечення академічної свободи та автономії університетів. За цих умов постає необхідність зміни моделі фінансування вищої освіти та управління фінансовими ресурсами закладів вищої освіти як на національному, так і на інституційному рівнях. З огляду на це вважаємо за потрібне проаналізувати досвід Польщі, де проведено реформи у сфері вищої освіти щодо розширення автономії університетів та зміни моделі

їх фінансування. Як зазначив дослідник М. Квієк у своїй праці «Університет і держава. Вивчення глобальних трансформацій» [1], вибір національної освітньої політики, моделі фінансування університетів у майбутньому, знаходження додаткових ресурсів для державної підтримки вищої освіти як одного з визначальних факторів конкурентоспроможності держави є надзвичайно важливим та актуальним для України сьогодні [1, с. 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вища освіта за умов бюджетних обмежень

перебуває у центрі уваги Д. Даковської [2]. Питання фінансування та врядування у вищій освіті Польщі розглянуті М. Квіском та К. Сзадковським [3]. Реформи у сфері урядування університетів на основі аналізу досвіду Польщі, Нідерландів, Австрії, Португалії проаналізовані Д. Антоновичем та В. Джонглодом [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники переважно акцентували увагу на загальних аспектах вищої освіти та урядуванні університетів, а питання фінансової автономії університетів залишається недостатньо розкритим.

Мета статті – проаналізувати стан та передумови забезпечення фінансової автономії університетів Польщі.

Виклад основного матеріалу. За реалізацію цілей освітньої політики, регулювання й фінансування закладів вищої освіти відповідальним є Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [5] (Міністерство науки та вищої освіти). Міністр науки та вищої освіти здійснює нагляд за діяльністю закладів вищої освіти (далі – ЗВО) в частині відповідності їх діяльності та статутів до законодавства, надає дозволи щодо заснування недержавних закладів вищої освіти та здійснює контроль за використанням державних фінансових ресурсів.

Нормативно-правове забезпечення у сфері вищої освіти Польщі містить такі ключові документи:

- Constitution of the Republic of Poland (Конституція Республіки Польща) [6] 1997 р.;
- Law on Higher Education (Закон «Про вищу освіту») [7] 2005 р.;
- Law on Higher Education and Science (Закону «Про вищу освіту та науку») [8] 2018 р.

Ustawa o Narodowym Centrum Nauki (Закон Про Раду фінансування фундаментальних досліджень) 2010 р. [9].

Зазначимо, що право на автономію закріплено у Конституції Республіки Польща. У ст. 70 зазначено: «Публічна влада забезпечує громадянам загальний і рівний доступ до освіти. З цією метою вони створюють і підтримують системи з надання індивідуальної фінансової та організаційної допомоги учням і студентам. Умови надання допомоги визначаються законом. Забезпечується автономія вищих шкіл на принципах, визначених законом» [6].

У результаті реформування вищої освіти 2009 року створено організації-посередники між закладами вищої освіти та державою, що мають функцію координування. Засновано дві незалежні Ради досліджень, що фінансуються державою (для фундаментальних досліджень (Narodowe Centrum Nauki, NCN) та для прикладних досліджень (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, NCBR)). Було оновлено Комітет з акредитації Польщі (Polska Komisja Akredytacyjna, PKA) та Національний комітет з оцінки наукових підрозділів (Komitet Ewaluacji

Jednostek Naukowych, KEJN), основним завданням якого є проведення комплексної оцінки дослідницької діяльності наукових підрозділів відповідно до міжнародних стандартів. У результаті оцінки наукові підрозділи класифікують за такими категоріями: А+ – провідний рівень у країні, А – достатній, В – прийнятний з рекомендацією посилити наукову діяльність і С – незадовільний рівень. Отже, відбулися зміни у врядуванні та фінансуванні публічних закладів вищої освіти через вимірювання на основі результатів досліджень [10, с. 338].

Відзначимо, що наступна реформа системи вищої освіти Польщі започаткована із прийняттям Law on «Higher Education and Science» (Закону «Про вищу освіту та науку») [8] 2018 р. У ст. 3 зазначено, що основою системи вищої освіти та науки є свобода викладання, художньої творчості, наукових досліджень та оприлюднення їх результатів, автономія університету [8].

Відповідно до нового Закону основними принципами для закладів вищої освіти є такі [11]:

- заклади вищої освіти є автономними у всіх сферах своєї діяльності;
- регулювання діяльності закладів вищої освіти здійснюється на основі принципів свободи викладання, свободи досліджень та художньої творчості;
- заклади вищої освіти є складовою частиною національної системи освіти та досліджень, їх місією є діяльність із викладання та досліджень;
- ЗВО співпрацюють у галузі досліджень та розробок для зацікавлених сторін, а також через участь роботодавців у розробці навчальних програм та навчальному процесі;
- центральні органи влади та місцевого самоврядування можуть приймати рішення щодо ЗВО лише у випадках, передбачених законодавчими актами Парламенту.

Зазначимо, що частка витрат на вищу освіту у Польщі складає 1,4% ВВП, тобто перебуває на рівні середнього значення 22 для країн ЄС (1,35% ВВП) і не перевищує показників по країнам ОЕСР (1,54% ВВП). Із державних джерел – 1,1% ВВП [12]. Існує залежність університетів від урядового фінансування.

Якщо поглянути на структуру надходжень університетів від діяльності із викладання у 2016/2017 н.р., то вона виглядає так [13]:

- 80,1 (80,8%) – гранти (субсидії) з Державного бюджету;
- 0,1% – кошти бюджетів органів місцевого самоврядування;
- 10,4 (9,7%) – студентські фінансові внески;
- 9,4% – інше.

Тобто у 2017 р. порівняно із 2016 р. спостерігаємо збільшення частки грантів у вигляді субсидій з Державного бюджету та скорочення частки надходжень від оплати навчання на 0,7%, частка інших надходжень та надходжень з бюджетів органів місцевого самоврядування не змінилася.

Державний бюджет залишається основним джерелом фінансування закладів вищої освіти. Фінансування вищої освіти входить до розділу «Державний бюджет», що перебуває у віданні профільного Міністра, та розділу «Вища освіта та наука», включеного до інших розділів Державного бюджету. Загальний бюджет, виділений на ці цілі, визначається щорічно в Законі «Про бюджет».

Відповідно до Закону «Про вищу освіту та науку» 2018 р. рівень державного бюджетного фінансування вищої освіти та науки, виділений на певний фінансовий рік, не може бути нижчим, ніж у попередньому році.

Формула фінансування на національному рівні базується на вхідних критеріях, що враховують різні категорії науково-педагогічного персоналу та студентів (вага 45% і 40%), що корегуються (зважаються) на коефіцієнти наукового потенціалу та доступності викладання (кількість студентів на викладача) [14, с. 91]. Формула розподілу фінансування у 2017/2018 н.р. містила такі зважені показники: кількість студентів (40%), науково-педагогічний персонал (45%), дослідження (10%), міжнародне співробітництво (5%), оцінка якості на основі загального показника оцінки якості досліджень.

Розподіл фінансових ресурсів серед закладів вищої освіти здійснюватиме профільний міністр. Обсяг фінансування залежатиме від типу закладу вищої освіти (університетського або неуніверситетського, державного або приватного). У табл. 1 подано напрями та критерії розподілу фінансових ресурсів на основі алгоритму.

Грантове фінансування регулюється правилами здійснення виплат та обліку. Грант може бути використаний для фінансування або спільного фінансування конкретних публічних завдань.

Для отримання гранту від закладу вищої освіти часто вимагається власний внесок. На відміну від цього організація-бенефіціар вирішує, який тип субсидії і на яку мету буде використано.

Ключовими змінами відповідно до цього Закону є такі [16]:

- розширення автономії ЗВО та передача компетенцій щодо внутрішньої структури ЗВО;
- мінімальні законодавчі обмеження, що полягають у регулюванні центральних органів ЗВО. У такому разі Статут ЗВО стане його конституцією, що регулюватиме основні принципи та питання організації діяльності ЗВО;
- створення нового органу – Ради ЗВО, до складу якої увійдуть представники неакадемічної спільноти. ЗВО прийматиме рішення щодо їх більшості у Раді;
- зміни щодо фінансування ЗВО, які передбачають, що ЗВО отримуватиме одну субсидію замість низки попередніх цільових субсидій. Обсяг цієї субсидії буде розподілений відповідно до потреб ЗВО. Передбачено зростання фінансування вищої освіти загалом (наприклад, 3 млрд. злотих на ЗВО у вигляді державних облігацій, додаткові 700 млн. злотих на вищу освіту та дослідження, передбачені у бюджеті на 2019 рік). Це дозволить ЗВО здійснювати більший контроль та мати ширший діапазон прийняття рішень щодо витрат.

За повідомленням Європейської асоціації університетів, рівень фінансової автономії університетів Польщі у 2017 р. складав 54% завдяки таким показникам:

- термін державного фінансування – один рік;
- тип державного фінансування – блоковий грант і наявні обмеження на розподіл обсягу фінансування;

Таблиця 1

Напрями та критерії розподілу обсягу фінансування закладів вищої освіти Польщі

Напрями розподілу фінансування	Критерії розподілу фінансування, що застосовуються в алгоритмі
Підтримка та розвиток викладацького потенціалу (навчання студентів очної форми, утримання студентських гуртожитків, професійний розвиток персоналу)	Групи закладів вищої освіти, професорсько-викладацький склад та студенти очної форми навчання, індекси/показники витрат за дисциплінами
Підтримка та розвиток дослідницького потенціалу (підготовка кадрів в докторантурі)	Тип суб'єкта, докторанти, категорії досліджень, індекси витрат дисциплін, найманий персонал, що проводить наукову діяльність
Фінансові пільги для студентів (грант на утримання, грант для студентів з особливими потребами, виплата матеріальної допомоги, стипендія ректора)	Студенти, які отримують гранти на утримання, студенти з особливими потребами
Інвестиції / капітальні витрати, пов'язані з діяльністю з викладання та досліджень	Важливість відповідного інвестиційного проєкту для даного закладу вищої освіти, вплив запланованого інвестиційного проєкту на безпеку його користувачів та скорочення операційних та експлуатаційних витрат закладу вищої освіти, можливість залучення спільного фінансування з інших джерел для запланованої роботи або завдань
Завдання, пов'язані з забезпеченням адекватних умов для повноцінної участі студентів з особливими потребами у навчальному процесі та науковій діяльності	Студенти та докторанти із особливими потребами

Джерело: [15]

– університети можуть утримувати надлишкові кошти, але їх розподіл визначається зовнішнім повноважним органом;

– університети можуть отримувати позики з деякими обмеженнями. Держава може бути гарантом за кредитом, якщо кредит передбачає наявність гарантії у вигляді активів університету, що є власністю держави або органів місцевого самоврядування. Заявка на кредит має бути схвалена зовнішнім повноважним органом;

– університети можуть продавати будівлі, але існують обмеження;

– для студентів з країн – членів ЄС відсутня плата за навчання, а для студентів з країн, що не є членами ЄС, рівень плати за навчання встановлюється на основі погодження між університетами та зовнішнім органом.

Заклади вищої освіти можуть здійснювати підприємницьку діяльність у вигляді створення товариств з обмеженою відповідальністю, що відокремлена від основної діяльності закладу організаційно та фінансово й охоплює сферу та форми, визначені їх статутами. Як й інші суб'єкти державного сектору, заклади вищої освіти не можуть володіти/придбати акції (частки) в компаніях або облігації, випущені суб'єктами, відмінними від Державного казначейства або місцевих органів влади.

Висновки. У процесі реформування вищої освіти запроваджено різні види фінансування для закладів вищої освіти. З 2019 р. заклади вищої освіти отримують субсидії та гранти (раніше надавалися лише гранти). Фінансування закладів вищої освіти здійснюється централізовано коштом державних субсидій через Міністерство науки та вищої освіти. Діяльність з досліджень фінансується через державні субсидії на основі оцінки KEJN, гранти надаються за результатами національних конкурсів фінансування досліджень від NCBR та NCN. Отже, ступінь свободи у розподілі фінансових ресурсів буде змінюватися залежно від типу фінансування. У результаті процесів реформування та модернізації у сфері вищої освіти Польщі створені умови для розширення автономії університетів. Однак рівень фінансової автономії університетів невисокий.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі успішного досвіду інших країн Європи щодо запровадження механізмів розширення фінансової автономії університетів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Квієк М. Університет і держава: вивч. глобал. трансформацій / пер. з англ. Т. Цимбала. Київ : Таксон, 2009. 380 с.

2. Dakowska D. Higher Education in Poland: Budgetary Constraints and International Aspirations. Jon Nixon. Higher Education in Austerity Europe, Bloomsbury. 2017. P. 79-81, URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01532977v2/document>.

3. Kwiek M., Szadkowski K. Higher Education Systems and Institutions: Poland. *International Encyclopedia of Higher Education Systems*. Pedro N. Teixeira and J.C. Shin, eds. Cham : Springer, 2019. P. 1-20.

4. Antonowicz D., Jongbloed B. University Governance Reform in the Netherlands, Austria, and Portugal: Lessons for Poland. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/283073068_university_governance_reform_in_the_netherlands_austria_and_portugal_lessons_for_poland.

5. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: <https://www.gov.pl/web/nauka/podstawowe-informacje>.

6. Constitution of the Republic of Poland of 2nd April, 1997. <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/angielski/kon1.htm>.

7. Law on Higher Education. Sejm. 2005. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20051641365>.

8. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce 2018 (Law on Higher Education and Science). URL: <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2018/08/kdn.pdf>.

9. Ustawa o Narodowym Centrum Nauki. Sejm. 2010. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20100960617/U/D20100617Lj.pdf>.

10. Kwiek M. Building a New Society and Economy: High Participation Higher Education in Poland In B. Cantwell, S. Marginson, A. Smolentseva (eds). *High Participation Systems of Higher Education Oxford Scholarship Online*: November 2018. DOI: 10.1093/oso/9780198828877.001.0001.

11. Eurydice. Poland Fundamental Principles and National Policies. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-56_en.

12. OECD. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. C. 266–267.

13. Główny Urząd Statystyczny Statistics Poland (2017). Higher education institutions and their finances in 2017. URL: <https://stat.gov.pl/en/topics/education/education>.

14. European Commission (2017). Peer Review Poland's Higher Education and Science system. URL: <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/policy-support-facility/peer-review-polish-higher-education-and-science-system>.

15. Eurydice. Higher Education Funding. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-56_en.

16. Eurydice. Poland National Reforms in Higher Education. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-higher-education-50_en.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ WAYS TO IMPROVE THE HIGHER EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM

Статтю присвячено висвітленню актуальної проблеми шляхів удосконалення системи управління якістю вищої професійної освіти, яка тісно пов'язана з удосконаленням організаційно-економічних механізмів регулювання діяльності освітньої системи на всіх її рівнях, включаючи управління галуззю освіти загалом, в окремих регіонах і в освітніх установах системи вищої професійної освіти в Україні. Розкрито сутність поняття «якість освіти», спираючись на Закон України «Про вищу освіту», міжнародний стандарт «ISO 9000:2000» і роботи сучасних дослідників. Зазначено, що удосконалення якості вищої освіти має починатися з чіткої постановки суспільством цілей, яких випускники ЗВО повинні досягти після отримання ними дипломів, а важливою стороною підвищення якості вищої освіти є посилення конкуренції в її отриманні в тому числі за рахунок студентів і викладачів із-за кордону. Наведено аналіз досвіду розвинених країн у сфері якості освіти. Так, існує два напрями підвищення якості вищої освіти в умовах ринкової економіки. Перший напрям – європейський, у якому вища освіта безкоштовна, але пов'язана з тривалими термінами отримання. Другий напрям – «американський», який ґрунтується на децентралізації управління освітою, вбачається більш прогресивним і більш адаптивним до змін, що відбуваються в реальній економіці. Серед принципів удосконалення управління якістю освіти у ЗВО можна виділити орієнтацію на задоволення запитів держави й потреби ринку праці; врахування культурних, соціальних та економічних особливостей розвитку регіонів, де функціонують ЗВО; встановлення зв'язків у межах системи безперервної освіти; надання більшої свободи у виборі цілей розвитку і прийнятті рішень окремим структурам і підрозділам ЗВО; стимулювання безперервної динаміки розвитку всіх підрозділів ЗВО й окремих учасників освітнього процесу.

Ключові слова: удосконалення управління якістю освіти, професійна освіта, освітня система, якість освіти, заклади вищої освіти.

The article is devoted to highlighting the crucial problem of ways to improve the management

system quality in higher vocational education, which is closely related to the improvement of organizational and economic mechanisms of regulation of the educational system at all its levels, including the management in educational sector as a whole, in individual regions and in higher educational institutions of vocational education in Ukraine. The fundamental nature of the concept of "quality of education" based on the Law "On Higher Education", the international standard "ISO 9000: 2000" and the works of modern researchers is revealed. It is stated that the improvement of the quality of higher education should start with a clear goals set by the society to the graduates of higher educational institutions and which have to be achieved after receiving their diplomas. An essential direction of improving the quality of higher education is to increase the level of competition among school leavers in order to get a higher education. The experience of developed countries in the field of educational quality is also analyzed. Consequently, there are two ways to improve the quality of higher education in the context of market economy. The first is a European one in which higher education is free but requires a long period of study. The second direction, the American one, is based on the decentralization of education management, and is regarded as more progressive and more adaptable to changes in the real economy. Among the principles of improving the higher education quality management system in the higher educational institutions there are the following: the orientation to meet the state's demands and labor market needs; taking into account the cultural, social and economic features of the development of the regions where the higher educational institutions operate; creation of interconnection within the continuing educational system; granting greater freedom to set goals of development and decision-making to individual structures and units of higher educational institutions; stimulation of continuous development dynamics in all units of higher educational institutions as well as individual participants of the educational process.

Key words: improvement of education management quality, vocational education, educational system, quality of education, institutions of higher education.

УДК 378. 14
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-21>

Іванов Є.В.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Необхідність істотного підвищення якості функціонування системи вищої професійної освіти в Україні, методології, технології та організації навчання студентів у вищих навчальних закладах, якісного рівня й інноваційності одержуваних знань стає все більш очевидною в умовах євроінтеграції. У зв'язку з безпосередньою залежністю якості освітніх процесів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) від дієвості й ефективності управління цими процесами проблема забезпечення зростання якості освіти тісно пов'язана з удосконаленням організаційно-економічних механізмів регулювання діяльності освітньої системи на всіх її рівнях, включаючи управління галуззю освіти загалом, в окремих

регіонах і в освітніх установах системи вищої професійної освіти. Орієнтація на підвищення якості освіти в Україні, підготовки кваліфікованих фахівців для роботи в найрізноманітніших галузях української економіки, соціальної сфери безпосередньо пов'язана з реалізованим у країні курсом на модернізацію суспільно-політичної системи та перехід економіки на інноваційні рейки. Сучасне суспільство все більшою мірою стає суспільством знань, що постійно вимагає їх безперервного поповнення, оновлення, додання нової якості освітніх процесів і самих знань як кінцевого продукту навчання, який належить успішно застосовувати в практичній діяльності випускника ЗВО. У підвищенні якості вищої професійної освіти зацікавлені

тією чи іншою мірою всі безпосередні й непрямі учасники освітньої системи. Якість необхідна ЗВО для підтримки та нарощування свого іміджу, залучення студентів, отримання конкурентних переваг, досягнення високого рейтингу. Для професорсько-викладацького складу якість одержуваних студентами знань, умінь, навичок є вимірником якості викладання. Що ж стосується студентів, то висока якість придбаного ними освітнього продукту – одна з вагомих умов успішного працевлаштування. На якість освіти реагує й ринок праці, що формує попит на кваліфікаційних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми якості освіти порушувалися в дослідженнях низки сучасних вітчизняних учених, зокрема М. Кісіля, І. Колодій, С. Ніколаєнко, І. Зязюна, Л. Карамушки, Т. Лукиної, Н. Ничкало, М. Степанко й інших, які в працях підкреслювали необхідність якісного навчання з метою забезпечення національної конкурентоспроможності освіти. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті процесів євроінтеграції були предметом дослідження В. Кременя, В. Лугового, В. Огаренка, М. Степка, С. Шевченка та ін. У більшості досліджень наявний висновок про низьку ефективність діяльності органів державного управління, які відповідають за управління якістю вищої освіти, автори підкреслюють необхідність надання вищій школі повноцінної автономії, яка має поєднуватися з високим рівнем відповідальності, як це відбувається в країнах Євросоюзу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Останніми роками робляться наполегливі спроби підняти систему української вищої професійної освіти на більш високий рівень за допомогою зміни організаційних форм, змісту й цільової орієнтації освітніх стандартів, навчальних програм, застосування сучасних інформаційно-освітніх технологій, обліку запитів ринку праці, зміни способів та об'єктів фінансування. Усвідомлюється також гостра необхідність подальшого зближення вищої професійної освіти з наукою як найважливішою передумовою поліпшення якості освіти. Разом із тим явно недостатнім є досягнутий рівень наукового пізнання природи процесів управління якістю вищої освіти, визначення способів впливу на якість, про що свідчить вітчизняний досвід та інтернаціоналізація освітніх систем.

Актуальність теми дослідження в науковому та прикладному аспектах зумовлюється тим, що в системі світових цінностей освіта тісно пов'язується з рівнем і якістю життя населення, у зв'язку з чим якість освіти варто вважати невід'ємною, органічною компонентою якості життя, а отже, є об'єктивні підстави стверджувати, що вирішення проблем підвищення якісного рівня діяльності системи вищої професійної освіти в Україні потребує уваги науковців.

Мета статті – розглянути та проаналізувати можливі шляхи вдосконалення системи управління якістю професійної освіти в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (ст. 1), якість вищої освіти визначається як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [1]. У Законі України «Про вищу освіту» є спеціальний розділ 5 «Забезпечення якості вищої освіти».

У тексті Закону [1] запропонована структура системи забезпечення якості вищої освіти в Україні (ст. 16), яка має в складі систему забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); систему зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів і якості вищої освіти; систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти й незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

У міжнародному стандарті «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary» зазначено, що якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти реальні або потенційні потреби [6].

Відповідно до вимог міжнародного стандарту, якість освіти – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів, студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, керівників та ін., тобто держава й суспільство загалом [4].

С. Шевченко в дисертаційному дослідженні визначає якість вищої освіти як збалансовану відповідність вищої освіти (як системи, процесу й результату) встановленим потребам, вимогам, цілям, нормам, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, підприємствами, суспільством і державою загалом [5, с. 29].

Є. Коротков зазначає, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності й професійної свідомості. Науковець виділяє три групи характеристик:

- 1) якість потенціалу досягнення мети освіти;
- 2) якість процесу формування професіоналізму;
- 3) якість результату освіти [2].

Однак, на нашу думку, визначення, що найповніше відображає сутність поняття «якість освіти», запропоноване дослідником О. Ляшенком: «Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку

людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують як якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату» [3].

Удосконалення якості вищої освіти має починатися з чіткої постановки суспільством цілей, яких випускники ЗВО повинні досягти після отримання ними дипломів.

Скорочення кількості ЗВО і, як наслідок, скорочення числа студентів не підвищать якості вищої освіти й не зроблять українську економіку більш конкурентоспроможною, адже протягом декількох років буде потрібно реорганізувати управління та адаптувати викладачів, програми, студентів об'єднаних ЗВО. Крім того, зменшення числа осіб з вищою освітою може стати причиною загострення соціальних проблем у вигляді зростання безробіття, а також регіональних проблем, пов'язаних із посиленням відмінностей у рівнях життя регіонів країни. Як показує досвід розвинених країн, міста, в яких проживає менший відсоток населення з вищою освітою, мають і більший рівень безробіття. Рецесія, викликана світовою фінансовою кризою, тільки посилила цю тенденцію. Едвард Глейзер, економіст Гарвардського університету й автор книги «Triumph of the City», відзначав, що в США, в містах із передмістями, де більш ніж один із трьох дорослих був із вищою освітою, середній рівень безробіття становив 7,5% у 2012 році, порівняно з 10,5% в тих містах, у яких менше ніж один із шести дорослих мав вищу освіту [7].

Якість і конкурентоспроможність вищої освіти в Україні складаються не тільки з традицій та установлених колективів. Потрібна система підтримки національних університетів, створення іміджу престижності здобуття вищої освіти, реальне підвищення зарплат професорів і викладачів ЗВО.

Важливою стороною підвищення якості вищої освіти є посилення конкуренції в її отриманні в тому числі за рахунок студентів і викладачів із-за кордону.

Досвід розвинених країн указує на два напрями підвищення якості вищої освіти в умовах ринкової економіки. Перший умовно можна назвати європейським. Цей напрям розповсюджений у державах, що орієнтуються на так зване «загальне благоденство». Вища освіта для громадян країни безкоштовна; випускники вишів, як, наприклад, у Норвегії, повинні відпрацювати декілька років за отриманою професією, і після цього терміну вони можуть працювати в інших галузях. Система пов'язана з тривалими термінами отримання освіти. Звичайною практикою є перерви в отриманні освіти і для досягнення деяких вищих рівнів освіти робота за професією. Результатом упровадження напрямку є: а) висококваліфіковані фахівці; б) невеликий відсоток громадян країни, що займається некваліфікованою або низькокваліфікованою працею; в) майже повна відсутність видатних учених-дослідників (низький відсоток лауреатів

Нобелівської премії); г) тенденція до «спрощення» (примітивізації) вищої освіти через скорочення терміну отримання освіти за бакалавріатом; д) посилення міжнародного досвіду у випускників.

«Американський» шлях розвитку вищої освіти оснований на децентралізації управління освітою. Його основні особливості: а) вища освіта платна з можливістю отримання знижок; б) гнучка система курсів, що зараховуються в процесі навчання; в) провідну роль відіграють університети, які працюють у тісному контакті з роботодавцями; г) високий рівень конкуренції в навчанні студентів. Порівняно з Болонською системою цей шлях убачається більш прогресивним і більш адаптивним до змін, що відбуваються в реальній економіці.

Отже, до принципів удосконалення управління якістю освіти у ЗВО можна зарахувати такі: орієнтацію на задоволення запитів держави; ведення документації відповідно до нормативно-правових вимог; урахування культурних, соціальних та економічних особливостей розвитку регіону, на території якого функціонує ЗВО; встановлення зв'язків у межах системи безперервної освіти з установами загальної, середньоспеціальної, додаткової професійної та післявишівської освіти; орієнтацію на потреби ринку праці; моніторинг професійної затребуваності випускників ЗВО; надання більшої свободи у виборі цілей розвитку і прийнятті рішення окремими структурами і підрозділами ЗВО; стимулювання безперервної динаміки розвитку всіх підрозділів ЗВО й окремих учасників освітнього процесу (викладачів і студентів); відповідальність усіх підрозділів і кожного співробітника і студента за підвищення якості освіти у ЗВО (на факультетах, кафедрах, у бібліотеці тощо); інтенсифікацію процесів обробки інформації за рахунок активного використання сучасних засобів інформаційних і комунікаційних технологій.

Висновки. Отже, органам державної влади в співпраці з економічною наукою, наукою управління, колективами закладів вищої освіти належить виробити й обґрунтувати ефективні в економічному та соціальному відношеннях шляхи і способи підвищення якісного рівня вищої професійної освіти в Україні для приведення її у відповідність із запитами держави й суспільства, потребами економіки та соціальної сфери, ринку праці в контексті інтеграції в Європейський освітній простір і сучасними умовами суспільно-економічного розвитку в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення: 30.07.2019).
2. Коротков Є.М. Концепція якості освіти. URL: <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/1342/> (дата звернення: 28.08.2019).
3. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5-12.

4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4-6.

5. Шевченко С.О. Розвиток державно-громадського управління якістю вищої освіти України в умовах входження до Болонського процесу : дис. ... докт.

наук з держ. упр. : 25.00.02 / ДРІДУ НАДУ при Президентіві України. Дніпропетровськ, 2012. 427 с.

6. ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. URL: <https://www.iso.org/standard/29280.html> (дата звернення: 30.08.2019).

7. Tavernise S. A Gap in College Graduates Leaves Some Cities Behind. *The New York Times*. 2012. May 30.

EUROPEAN STUDENTS' ASSOCIATIONS AS STAKEHOLDERS OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТУДЕНТСЬКІ АСОЦІАЦІЇ ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The impact of students' public organizations on the quality assurance and monitoring of higher education is an urgent scientific challenge. The article describes the functioning of the international and national students' organizations, first of all, the European Student Union, mechanisms of influence of the students' public organizations on the European policy of quality assurance of educational services and their monitoring, outlines the functional, organizational and structural features of the students' organizations of the appropriate type, their relevance to the process of assessment directly at the universities. It has been found that a higher education applicant who has a recommendation from the European Union of Students is always a member of the expert group of the European Association for Quality Assurance in Higher Education for the external monitoring of the activities of the member agencies. The process and criteria for the selection of the students by which they are selected into the national expert groups on higher education quality assurance are described, based on an analysis of the applied experience of the European students' organizations. It has been found that the mechanism for selecting students as experts in most countries implies the availability of recommendations from the relevant students' organization, work experience in a higher education institution, expertise in the principles and rules of higher education quality assurance, the proper level of foreign language proficiency. The most important factor in selecting a student to participate in the work of the expert groups for the evaluation of the quality of higher education is the special training. National student unions encourage students to participate in the work of the expert groups at the national and international levels. The mechanism provides for the creation of a special student pool, whose representatives join the work of the European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Key words: higher education, quality of higher education, public organization, student public organization, quality assurance of higher education.

Вплив студентських громадських організацій на забезпечення та моніторинг якості вищої освіти є актуальною науковою задачею. У статті описано функціонування міжнародних та національних студентських організацій, насамперед Європейського студентського союзу, механізми впливу студентських громадських організацій на загальноєвропейську політику забезпечення якості освітніх послуг та їх моніторинг, окреслено функціональні та організаційно-структурні особливості студентських організацій відповідного типу, їх дотичність до оцінки освітнього процесу безпосередньо в університетах. З'ясовано, що здобувач вищої освіти, який має рекомендацію від Європейського союзу студентів, завжди входить до складу експертної групи Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти для реалізації зовнішнього моніторингу діяльності агентств-членів. На основі аналізу прикладного досвіду діяльності європейських студентських організацій описано процес та критерії відбору студентів, за якими їх обирають у національні експертні групи із забезпечення якості вищої освіти. З'ясовано, що механізм відбору студентів в якості експертів у більшості країн передбачає наявність рекомендацій відповідної студентської організації, досвід роботи / практики у закладі вищої освіти, експертні знання щодо принципів та правил забезпечення якості вищої освіти, рівень володіння іноземними мовами. Найголовнішим фактором відбору студента до участі у роботі експертних груп з оцінювання якості вищої освіти є проходження спеціального навчання. Національні студентські союзи рекомендують студентів до участі в роботах експертних груп на національному та міжнародному рівнях. Механізм передбачає створення спеціального студентського пулу, представники якого приєднуються до роботи Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, якість вищої освіти, громадська організація, студентська громадська організація, забезпечення якості вищої освіти.

УДК 378.94 (045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-22>

Tryma K.A.,

Candidate of Political Sciences,
Leading Researcher Department
of Policy and Governance
Institute of Higher Education
National Academy
of Pedagogical Sciences

Target setting. The modern state is transforming under the influence of the globalization and regionalization processes. The humanitarian aspect of the activities carried out by the modern state changes the traditional content of the state functions, on the one hand, while continuing to coordinate and control various public goods. On the other hand, new trends allows public organizations to participate in the process of managing public goods such as education, medicine etc. Higher education, as a form of public good provided by the state, remains one of the priorities of the functioning of the modern state as a social institution, because it is the most important factor in the development of society, which influences

the competitiveness of the nation and determines its positions in the various world rankings. Higher education is a specific factor which make an important influence on political stability, formation of cultural identity, economic well-being of the nation. According to the determination given in the National Education Glossary «higher education» is «a specific socio-humanitarian institute through which knowledge, norms, modes of activity, behaviors and cultural values are transmitted» [1, c. 38]. Higher education is the social asset which can increase the potential of socio-economic and socio-cultural development of the country.

In this context, the quality of higher education provided within the state is an important element of the

higher education system, as quality itself is a universal tool for measuring the functions that underpin the higher education system. The fundamental changes influence functioning of this social institute, first of all, regarding the system of higher education quality assurance and monitoring process of higher education quality assurance. Traditionally, especially in the post-Soviet countries, the system of quality assessment of higher education consists of state actors, that is, an «external evaluation» of higher education quality assessment provided in overarge higher education institution. Ministries or specialized public bodies designed to guarantee the quality of higher education. Transformation of the state as a social regulatory institution made it possible to use another tool for assessing the higher education quality. Non-profit, non-governmental organizations have become a new actor in the public administration system: they perform external assessments of higher education institutions. Thus, a complex two-factor system of higher education quality assessment is gradually being formed.

One of the elements of such control and monitoring can be the activities carried out by non-governmental organizations, which have the necessary tools and mechanisms to influence compliance with educational services. For example, in the European Higher Education Area, such organizations are the following: the European Association for Quality Assurance in Higher Education, the European Association of Higher Education Institutions, the European Association of Universities, the European Union of Universities.

Not only associations of universities and professional networks, but also students' associations tackles upon the issues of higher education quality assurance, become a new but important element of the quality assurance system of higher education.

Actual scientific researches and issues analyses. The research works by V. Andrushchenko, L. Vashchenko, O. Vashulenko, I. Ziazun, S. Kalashnikova, V. Kremen, V. Lugovyv, V. Radkevich, O. Slyusarenko, Zh. Talanova and others are devoted to the study of the problems of the higher education system in the modern world, its transformation and quality assurance. While describing the modern universities, S. Kalashnikova notes that they operate on the principles of openness and partnership as well as on a new model of higher education governance, which «includes – many levels and many actors (participants); rules, procedures and mechanisms for their interaction to achieve common goals» [2, c. 9]. Thus, the researcher recognize the role of different stakeholders in the functioning of higher education.

The problem of new actors in the sphere of higher education quality assurance is specified in «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area», adopted in 2005. The Standards is a major recommendation document for the external and internal quality assurance sys-

tems in higher education. This document make it is possible not only for the state actors but also for non-governmental organizations operating in the relevant field within the European Higher Education Area to apply the regulations.

Different types of public associations and non-governmental as well as their influence on the social subjects and processes are considered in the scientific papers of M. Bunchuk, V. Gorbatenko, V. Gura, G. Zelenko, A. Kolodiy, I. Kresina, M. Mikhalchenko, F. Rudych, G. Shchedrova, O. Khusnutdinova, S. Teleshun, O. Chuvardinsky and others.

The term «non-governmental organization» means an organization that is not owned, directed by or affiliated to any governmental organization, and operates on a not-for-profit basis. G. Willetts states that the ngo in the sphere of higher education is basically connected with the education system and it is engaged in the processes in the proper sphere: «The most common distinction is between operational and campaigning NGOs. This may be interpreted as the choice between small-scale change achieved directly through projects and large-scale change promoted indirectly through influence on the political system» [14, c. 28].

Thus, the scientists are interested in researching the transformation of higher education quality assurance. Moreover, the theme of the new stakeholders' impact in the relevant sphere is interdisciplinary and it is interesting to many scientists. Nevertheless, as for separate type of the stakeholders – *students' organizations* – the theme is not highlighted in the academic papers.

So, **the research objective** is to analyze the experience and functions of monitoring and higher education quality assessment by the students' non-governmental organizations operating in Europe and in Ukraine. Putting this problem in the context is important because Ukraine adapts to the requirements of the European Higher Education Area, which objectively stipulates the need to use the potential of NGOs to act as an indicator of higher education quality assurance.

The statement of basic materials. The European Students' Union (ESU) is an organization bringing together «47 national student unions from 39 countries» [6]. National student union organizations of the European Union are open to students irrespective of their form of study in their respective national countries and «from political beliefs, religion, ethnic or cultural background, sexual orientation or social status» [7]. The purpose of this organization is to protect the educational, social, economic and cultural rights of students vis-à-vis national and European institutions, in particular the European Union, the Bologna Process Support Group, the Council of Europe and UNESCO. And as higher education decisions are increasingly taken at the European level, the role of ESU as the stakeholder of a single pan-European student platform is constantly growing.

The international organization performs the following functions:

- «bringing together, educating and informing national student representatives about the development of higher education policy at European level;
- organizing seminars, trainings, campaigns and conferences concerning students;
- conducting European research, partnership projects and campaigns;
- production of various publications for students, politicians and specialists of higher education» [6].

The European Student Union was founded in 1982 by 7 national student unions (Norway, UK, Switzerland, Iceland, France, Denmark and Austria), then called the Western European Student Information Bureau (WEESIB). Political changes in Eastern Europe in the late 1980s affected WEESIB status as the organization allowed membership of national unions of students from the former republic.

In February 1990, WEESIB was reorganized into the European Student Information Bureau (ESIB) [6]. As the European communities began to strengthen and systematize their influence on higher education in Europe and, of course, with the start of the Bologna Process, the goal of a purely information-based organization – the exchange of information at national and pan-European level – has evolved into a political organization reflecting the views and interests of the students.

In May 2007, it was decided that the ESIB should be renamed, since the abbreviation ESIB no longer symbolized the work of the organization, and ESIB changed its name to ESU. At an extraordinary meeting of the Board held in Florence, Italy, from 28 to 30 September 2014, it was decided to formally dissolve Austrian ESIB [6].

On December 27, the official register of Belgium (Moniteur Belge) announced the registration of the European Union of Students in Europe and the European Student Union (ESU) as a one entity. Since then, these two organizations are one legal entity that uses the same name and abbreviation «European Student Union – ESU». The latest merger measures took place at the extraordinary Council meetings in Cardiff in October 2017 and at the regular Jerusalem Council meetings in December 2017.

The organization operates on several levels, before individual national organizations are gradually integrated into one main executive committee, comprehensive organizational reforms have been carried out in connection with the formation of the new European Student Union (ESU). This is due to the large contribution of student representatives to the work of ESU: this organization has become a major participant in the policy-making process in European higher education institutions, which represents the interests of students.

In ESU2017 Policy Paper on Quality of Higher Education (amended), the organization formulates views on the external and internal evaluation of the

quality of education. From the point of view of the European Union of students, «quality assurance systems and procedures should focus on higher education institutions that support and facilitate student learning outcomes through teaching teaching and assessment methods» [11]. Quality assurance should include: «improving the quality of the learning process, including curricula, the learning opportunities available to students; creation and promotion of quality culture in higher education institutions; staff development; increasing mutual trust between the subjects of higher education; ensuring mutual recognition; enhancing students' participation in decision-making, promoting comparability of qualifications and addressing the social dimension» [11].

Moreover, as a result of the Bologna Process and an increase in the degree of institutional autonomy, quality assurance should also include «accountability of higher education institutions». At the same time, higher education institutions should provide relevant information about their activities and students' performance and take into account the views of the stakeholders and the society at large. «Key measures of internal quality assurance systems should include monitoring and evaluation of the activities of all elements of the educational process» [11].

A student who has a recommendation from the European Union of Students is always a member of the Expert Group of the European Association for the Quality of Higher Education (ENQA) for the external monitoring of the activities of the member agencies [5]. The European Students' Union forms a group of the experts from the students in the process of special training for those who have applied in accordance with publicly available criteria, including: some work experience or practice in the governing bodies of a higher education institution (academic council), expertise in the principles and rules of higher education quality assurance, language competence (the proper level of English is necessary to be able to carry out international accreditation).

The European Students' Union is actively cooperating with the European Higher Education Quality Assurance Association and other European quality assurance agencies, for example in the higher education quality monitoring activities provided for in the procedural requirements of the European University Association. 26 students from 28 different European countries have been selected to be included in the Higher Education Quality Assessment Team, who have had relevant training and who represents different disciplines and industries. The expert group is also gender balanced: 55% women and 45% men [7].

The European Students' Union has developed a number of important instructions that students use to participate in quality assurance processes. Guidance for students in the field of quality assurance is an important document for expert students employed

by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). The document provides information on the quality assurance procedures in higher education, the varieties of assessment, the role and tasks of students in the process, and the necessary skills and qualifications to participate in the monitoring of higher education.

It should be noted that this organization acts as an element of the external quality assurance system of higher education, which, in order to ensure more sustainable and balanced results, should be combined with institutional (internal) evaluation and accreditation of programs. At the same time, the European Students' Union acts as a non-profit-oriented organization and accordingly has no competitors in its field, while at the same time the organization takes full responsibility for its own findings and recommendations as set out in the reports.

The European Students' Union is a member of the E4 Group, which in 2008 facilitated the creation of the European Quality Assurance Register in Higher Education, EQAR (EQAR, 2018), aimed at organizing all public, private and thematic agencies on quality assurance of education working or planning to work in Europe. The European Registry provides for the selection of universities as auditors by different quality assurance agencies, even located in another EU country [8].

At the national level, the higher education quality assessment has been implemented by students from several European countries, including Britain, Scandinavia, Germany. In Finland, the Finnish Higher Education Assessment Board operates, enabling students to be experts in the quality assessment of the educational programs. But there are some limitations: students are not participants of the institutional assessment of universities. This is due to the fact that initially the institutional assessment was planned to be conducted internationally without student involvement [10].

In Denmark, student involvement in evaluating educational programs began as a pilot project of the Danish Evaluation Institute (DEI). According to the Law on the Danish Institute of Assessment, to participate in quality monitoring, experts must have some professional experience that students do not have. On this basis, a pilot project was developed to ensure balanced control, to involve students in the work of the assessment teams.

In Norway, the Norwegian Quality Assurance Agency for Education appoints students to become a member of the expert groups that accredit higher education institutions and special audit teams. There is a Network Norway Council organization, which task is to involve students in the activities carried out by the expert groups while assessing the universities.

The criteria for selecting a student for becoming a member of a higher education quality examination team are entirely based on his/her individual abilities. In Finland and Norway, for example, the decision to

elect a student to become a member of the expert committee is taken by the Higher Education Quality Assurance Agency, but it is based on the recommendations of national student organizations. In Sweden, university representatives themselves recommend students, but the quality assurance agency may reject the application. An interesting feature is that experts cannot be recommended from the academic staff, unlike the students. At the same time there is a requirement to have the recommendation of the national student organization.

Student selection criteria include a good level of knowledge of the education system and high education quality assessment, management experience, for example, in student organizations. Students as members of expert groups should have some experience in the field of study/specialty being evaluated. Institutional audit and assessment are of great importance for the work of students and decision-makers at the institutional level.

In the Scandinavian countries, training is also required for all selected members of the expert group, including the students. The training examines assessment theory, methods and practice, individual project planning and other relevant issues [10].

The experience of the Scandinavian countries in the effective and useful participation of students in the process of monitoring and analyzing the quality of higher education demonstrates the necessity to provide the student with knowledge of their responsibilities, sufficient time to make decisions and identify individual areas of work in the assessment process. Developing appropriate recommendations and guidelines has not only enhanced students' knowledge and skills, but also provided some continuity in student experience as assessment experts.

In the UK, students are involved in the national quality assurance system both internally and externally through a variety of mechanisms: systematic student representation at all levels within the institution, high learning rates and support for student organizations, as an option: national university student surveys.

The UK organization, the Higher Education Quality Assurance Agency, is an independent body which is engaged in monitoring and advising on the standards and quality of higher education in the United Kingdom and influence academic quality and higher education standards in the UK [4].

The Higher Education Quality Assurance Agency is an independent body that reviews the standards and quality of higher education in the UK. The organization conducts quality checks, develops guidelines and guidelines for higher education institutions, and organizes commissions to study issues in accordance with the Charter. The organization examines how universities, colleges and alternative providers of higher education in the UK maintain their academic standards and quality.

The Association is an independent body, a limited liability company and a registered as a charity body in England, Wales and Scotland: the organization undertakes activities that include expert evaluation of institutional audit in England and Northern Ireland, institutional assessment in Wales and national and international evaluations. Engaging students in all grades is an integral part of the UK higher education evaluation process [4].

There are different methods of involving students in monitoring and controlling the higher education quality. For example, in Scotland, representatives of the National Student Council are members of the Expert Group as full members. And in England, Wales and Northern Ireland, students are not part of the expert groups, but they are active stakeholders in the process of compiling an institution's self-assessment report and submit a separate self-assessment report on behalf of students.

In Scotland, students are selected as members of a panel of experts on the recommendation of the National Union of Students of Scotland. The selection criteria are current or recent experience in the field of higher education, experience in protecting the interests of students at the institutional level, knowledge of the methodology of quality assessment. The selected students, similar to the experience of the Scandinavian countries, participate in the training together with other members of the expert group.

Duties and rights of students as members of the expert group include participation in all meetings of the expert group, visits to the university, students share responsibility with other members for participating in the quality assessment of teaching and teaching, and also they write one section of the assessment report.

To increase the effectiveness of student participation in quality assurance processes, the Student Participation Agency for Quality Assessment of Scotland (Sparqs) was established. The purpose of the Agency is to support students participation in the quality assurance systems of universities and student organizations, as well as to assist universities and education departments in attracting students. The agency is funded by the Scottish Funding Council and administrative work is carried out by the National Student Council of Scotland [14].

The German higher education quality assurance system provides guarantees for the student participation in the higher education quality assessment process. The German Accreditation Council, which accredits German quality monitoring agencies, consists of four representatives of higher education institutions, four representatives of the governments of the land, five representatives of employers, two foreign experts and two representatives of the students [12].

Accreditation agencies are required to establish a body that makes the final accreditation decisions. These bodies make accreditation decisions based on

the report and the recommendation of the evaluation expert panel. Accreditation agencies include representatives of students as voting members in such bodies. With regard to expert evaluation teams for educational programs, agencies are required to involve all stakeholders, including higher education experts, students and employers. There is no clearly regulated procedure, but there is a tradition of involving three experts (professors), one employer and one student.

The process of electing students as stakeholder representatives for quality monitoring bodies or full members to peer review teams is interesting. While the members of the Accreditation Council are jointly appointed by the Conference of Rectors and the Conference of Ministers of Education and Culture of the Federal Governments, the selection and appointment of members to the decision-making bodies of the agencies and of the evaluation teams are carried out by the agencies themselves.

In order to legitimize the participation of students in the above bodies, as well as to provide relevant qualifications and experience, the National Student Union of Germany, the Regional Student Union Associations and the Federal Associations of the Student-Student Unions have created the Student Accreditation Pool. The Board supports the pool and recommends for the quality assurance agencies to select students from the organization to participate in peer review teams.

The accreditation pool of students holds a general meeting twice a year. This provides an opportunity for many students of higher education policy at various levels to discuss the latest trends in accreditation and to share views and experiences.

Student representation on the Board is generally decided at general meetings. The secretariat is located in the National Student Union of Germany, which deals with administrative matters. The Coordination Council shall support the Secretariat and make the necessary decisions between the general meetings.

The founding members delegate students for their to be elected in the pool. At the request of the Accreditation Agency, the Secretariat of the Student Accreditation Pool nominates the student candidates who meet the required profile. If a student is nominated as a member of any decision-making body, the Secretariat shall announce a competition to all pool members, after which a new member of that body shall be elected either by the Coordinating Board's decision or at a general meeting.

To meet the requirements of the required qualifications of the expert students and representatives of the pool, regular trainings are held. They are free to be participated to all interested students. Training sessions introduce participants to information on educational reforms, the Bologna Process and accreditation procedures. Workshop participants gain practical knowledge of the content and procedures of the expert group.

Delegating to the Student Accreditation Pool is a voluntary decision of the relevant organizations, and participation in the training seminar is not mandatory for participation, but most organizations recommend it. Thus, the National Union of Students of Germany, decided to delegate students only after they had completed a training seminar or obtained a comparable degree of knowledge in another way [12].

Regarding the Ukrainian experience of student participation in the assessment of the quality of higher education, it is represented by the student associations that promote the formation of moral and socially active leaders and initiative student groups. If we talk about the institutionalized participation of students in the higher education quality assessment of institutions, it should be noted that such now powers are only becoming part of the quality monitoring system in Ukraine. There are many active student associations, including: All-Ukrainian Student Council; All-Ukrainian Student Council; Ukrainian Student Union; Association of Human Rights Organizers of Students of Ukraine; All-Ukrainian Youth Non-Governmental Organization «Student Republic»; The Student Union Democratic Union of Students, but they do not participate in external monitoring of higher education quality.

For example, the purpose of the All-Ukrainian Youth NGO «Democratic Union of Students «Student Platform» is to: carry out activities aimed at protecting the rights and legitimate interests of youth and students; promoting the development of their scientific, creative, political, organizational potential; the satisfaction and protection of the legitimate interests of its members. The NGO «Ukrainian Student Union» sets out the following tasks: protection of the legitimate interests of students within the state bodies, public associations, educational institutions; conducting independent sociological surveys on issues relevant to youth; organization of scientific, educational activities, meetings with eminent scientists, statesmen, specialists in one or another field and another.

An attempt to systematize the available information on the European practice in the sphere of highr education quality assurance provided by the specific type of the non-governmental bodies (students' NGOs) in

Europe is presented in the form of a table defining the functional characteristics of such associations.

The analysis of the table leads us to the conclusion that among the spheres of activity of the organization the special training programs and training for the implementation of high professional standards in the activities of students in the assessment and quality assurance in higher education dominate. Professional student organizations that train expert students to participate in the quality assessment system provide one solution to the problem – first, they train professional staff and human resources, and secondly, they function as permanent forums capable of providing ongoing exchange of knowledge, consultations and practices for the students and already experienced professionals and experts. Annual events, meetings and trainings, the collection and analysis of information on the activities and specifics of university evaluations, official statistics and ongoing monitoring make it possible for the students to participate in the quality assurance of higher education.

Conclusions. The activities of non-governmental or public organizations which operate in the sphere of education and higher education, especially the ones which are engaged in the sphere of higher education quality assurance and control is now a new tendency of educational development in the European Higher Education Area. The use of public bodies, among which are the student' s organisations, ensures an unbiased and balanced assessment of the activities of higher education institutions, as well as the opportunity to participate in the evaluation process of all interested stakeholders: universities, employers and students themselves. The public oversight system leads to higher standards of activity as a result of external audits of the university in the various spheres and, consequently, to improved quality of educational services. That is, there is a correlation between the cooperation of NGOs and the effective functioning of the modern educational institution.

The system of involving student organizations and students themselves in peer review of higher education institutions in Europe is a well-established and systematic practice in many highly developed

Table 1

Structural and functional characteristics of the student organizations involved in quality assurance in higher education

Structural and functional characteristics	England	Scotland	Germany	Norway	Finland
Professional training on quality assessment	+	+	+	+	+
Full membership in expert groups	-	+	+	+	+
Advisory membership in expert groups	+	-	-	-	-
Students' pool – experts in quality assessment of higher education	-	+	+	-	-
Providing guidance to students to work in expert groups	+	+	+	+	+

Source: compiled by authors according to: European student' s union. Students Expert' s Pool on Quality Assurance (<http://www.esu-online.org/structures/qapool/>); European students' union (<https://www.esu-online.org/>); Student participation in QA: strengths and challenges (http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EUA_QA_Forum_publication_1.sflb.ashx); Student Participation in Quality Scotland (sparqs) (<http://www.sparqs.ac.uk/>).

countries. The involvement of students in the external evaluation team of universities is not only of great importance in evaluating the performance of universities, but also enhances the student experience by giving students leverage over their own expertise and community experience. Defining the criteria for selecting students and conducting special education helps students to become aware of their responsibilities and roles as experts. At the same time, the criteria for selecting students as experts have one thing in common in many countries: the need for guidance from student associations or organizations and the experience of managerial work either at the university or in the public organizations. Developing established guidelines for students serving as members of the expert teams on quality assessment improves students' qualifications in this field.

Prospects for the future research. The role of the students' associations in the assessment is a new tendency for democratization in the sphere of higher education especially as for assessing the quality of higher education, as European experience shows, is significant. The organizational forms and legal provisions of the influence of the students upon the higher education quality assessment are to be investigated to use the effective European practices for monitoring and controlling compliance with higher education quality standards of Ukrainian civil organizations of the proper type.

REFERENCES:

1. Національний освітній глосарій: вища освіта, 2014 – Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
2. Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства : колект. монографія / Є. Балджи та ін. ; за заг. ред. С. Калаш-

нікової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2017. 205 с. С.9.

3. British quality assurance agency. URL: www.qaa.ac.uk/en/about-us/what-we-do/our-work.
4. European Association for Quality Assurance. URL: <http://www.enqa.eu/>
5. European Students' Union. URL: <https://www.esu-online.org/>
6. European student's union. Students Expert's Pool on Quality Assurance. URL: <http://www.esu-online.org/structures/qapool/>
7. European Quality Assurance Register in Higher Education. URL: <https://www.eqar.eu/>
8. European University Association. URL: <https://eua.eu/issues/22:quality-assurance.html>.
9. Froestad W. Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries / W. Froestad, P. Bakken (ed.). URL: <http://www.nokut.no/Documents/NOQA/Reports/Student%20Involvement%20in%20Quality%20Assessments%20of%20Higher%20Education%20in%20the%20Nordic%20Countries.pdf>.
10. Policy paper on quality of higher education (amended). URL: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2013/12/BM73_Amended_PolicyPaperOnQualityOofHE.pdf.
11. Student participation in QA: strengths and challenges. / [Sanja Brus, Janja Komljenovič, Daithí Mac Síthigh, Geert Noope and Colin Tück]. URL: http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EUA_QA_Forum_publication_1.sflb.ashx
12. Student involvement in the processes of quality assurance agencies. / [Hanna Alaniska, EsteveArboixCodina, Janet Bohrer, Rachel Dearlove, Suvi Eriksson, EmmiHelle, Lene Karin Wiberg]. URL: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/Student%20involvement.pdf>.
13. Student Participation in Quality Scotland (sparqs). URL: <http://www.sparqs.ac.uk/>
14. Willetts Peter. Non-Governmental Organizations in World Politics: The Construction of Global Governance. London and New York : Routledge, 2011. Series on Global Institutions, ISBN 978-0-415-38125-3, 193 p.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ

PECULIARITIES OF MANAGEMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем реформування освіти України, а саме модернізації управління післядипломною педагогічною освітою в контексті реалізації нової концепції української школи. На основі аналізу робиться висновок, що управління галуззю спрямоване на формування та реалізацію державної політики, розроблення правових, організаційних, фінансових засад функціонування системи і представлено відповідними уповноваженими органами. Здійснено аналіз понять «управління системою освіти» та «освітня політика», пропонується авторське формулювання поняття «управління післядипломною педагогічною освітою» у широкому розумінні та вузькому значенні. Поліаспектний аналіз організаційних механізмів управління освітою дозволяє виокремити позитивні та негативні аспекти, визначити шляхи подолання останніх та етапи формування освітньої політики в контексті модернізації управління післядипломною педагогічною освітою в Україні. У контексті загального реформування системи освіти України увага зосереджується на визначенні основних принципів, пріоритетних завдань та напрямів діяльності конкретно закладів системи післядипломної педагогічної освіти, оскільки саме дана галузь, забезпечуючи підвищення професійної компетентності та конкурентоспроможності вчителів у сучасних ринкових умовах, виконує стратегічні завдання модернізації системи освіти в цілому та вирішення суперечностей між:

- 1) традиційною консервативністю як системи освіти у цілому, так і окремих педагогів зокрема, та необхідністю запровадження інноваційних технологій у контексті викликів сучасності;
- 2) традиційною централізацією управління та необхідністю розширення повноважень регіонів у питаннях визначення пріоритетів освітньої політики, реалізації власних освітніх програм та фінансуванні навчальних закладів;
- 3) збереженням управлінської вертикалі та залученням до вирішення питань освітньої сфери громадських, неурядових організацій, батьків;
- 4) необхідністю оновлення системи управління освітою та недостатнім рівнем підготовки адміністративно-управлінського персоналу навчальних закладів;
- 5) наявною системою підготовки педагогів у вищих навчальних закладах та вимогами до вчителя з боку держави, суспільства, батьків, учнів тощо.

Акцентовується увага на тому, що післядипломна педагогічна освіта сьогодні має стати основою формування неперервної системи освіти впродовж життя для всіх педагогів регіону. Така система не може будуватися на основі принципів дискретної освіти, які застосовувалися в післядипломній освіті до останнього часу. Вона вимагає виходу післядипломної освіти за межі інституційної обмеженості та інтеграції в освітній процес, який здійснюється в навчальних закладах. Сучасна післядипломна освіта можлива лише на основі поєднання власне

системи післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів у процесі здійснення професійних обов'язків, тобто йдеться про створення неперервної системи самоосвіти педагогів із використанням організуючо-координуючого потенціалу структур післядипломної освіти.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, управління системою освіти, освітня політика, організаційні механізми управління освітою.

The article is devoted to one of the most pressing challenges which deal with reforming the educational of Ukraine, namely modernizing management of postgraduate pedagogical education in the context of implementation of the new Ukrainian school concept. Based on the analysis concluded that its management is aimed at forming and implementing public policy, developing legal, organizational, financial foundations and presented by the system of authorized bodies. The analysis of such concepts as "management of the educational system" and "educational policy" was treated. The author's formulation of such concept as "management of postgraduate pedagogical education" in broad and narrow senses was proposed. Comprehensive analysis of organizational mechanisms of educational management allows us to distinguish positive and negative aspects, to determine ways of overcoming the latter, stages of educational policy forming in the context of modernization of postgraduate pedagogical education management in Ukraine. Regarding the overall reform of the educational system in Ukraine, we focus on defining the basic principles, priorities and directions of activity held by institutions of postgraduate pedagogical education in particular, since improving professional teachers' competence and competitiveness under modern market conditions, this sector performs strategies in general, and resolves the contradictions between:

- 1) traditional conservatism of education system as a whole and individual educators in particular and the need to introduce innovative technologies in the context of modern challenges;
- 2) traditional management centralization and the need to expand the powers of regions in determining priorities for educational policy, implementing their own educational programs and financing educational institutions;
- 3) preservation of the management vertical and involvement public and/or non-governmental organizations as well as parents in the issues of educational sphere;
- 4) the need to update the education management system and the insufficient level of training of administrative and management staff in educational institutions;
- 5) existing system of teacher training in higher education institutions and requirements for teachers from the state, society, parents, students, etc.

Attention is drawn to the fact that today postgraduate pedagogical education should be the basis to form a lifelong educational system for all teachers in the region. Such system cannot be created on the principles of discrete education that were applied in postgraduate education until recently. It requires postgraduate education to expand

УДК 37. 013 (05)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-23>

Швидун В.М.,

канд. пед. наук, доцент,
заступник декана факультету підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

beyond institutional limitations and integrate into the educational process carried out in academic institutions. Modern postgraduate education is possible only on the basis of combining the system of postgraduate pedagogical education and teacher's self-education in the process of professional duties, that is, the creation of a continuous

system of teacher's self-education with the use of organizing and coordinating potential of post-graduate structures.

Key words: *postgraduate pedagogical education, management of the educational system, educational policy, organizational mechanisms of education management.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти в контексті реалізації нової концепції української школи є одним із компонентів загального процесу реформування, який має здійснюватися в Україні відповідно до мети побудови соціально зорієнтованої, демократичної держави з інноваційним типом економіки та перетворенням знань у головний фактор її розвитку. Виходячи з даної тези, маємо критично розглянути існуючу систему післядипломної педагогічної освіти, яка на даний час потребує законодавчого та організаційного становлення, створення нової концепції, вдосконалення механізмів управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що питання особливостей управління освітою розглядаються, зокрема, в роботах Н. Акінфієвої, А. Владімірової, В. Вікторова, В. Журавського, В. Кукліна, С. Белякова, В. Лазарева, В. Луначека, В. Огаренка, В. Полонського, О. Скідіна та інших учених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначаючи значний доробок науковців у дослідження питання управління освітою, вважаємо доцільним продовжити аналіз особливостей управління післядипломною педагогічною освітою як окремою галуззю освіти.

Мета статті. Мета даної статі полягала у здійсненні аналізу понять «управління освітою», «освітня політика» з акцентуванням уваги на особливостях управління післядипломною педагогічною освітою та авторським формулюванням поняття «управління післядипломною педагогічною освітою», визначенні основних принципів та напрямів діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливості управління післядипломною педагогічною освітою визначаються як загальними ознаками державної освітньої політики, яка проводиться в Україні, так і спеціальними нормативними документами, організаційною структурою, фінансово-економічним механізмом, які стосуються безпосередньо системи післядипломної педагогічної освіти.

Термін «управління системою освіти» («політика в галузі освіти», «державна освітня політика») в науковій літературі використовується з 1960-1970 років і пов'язаний із тим значенням в економічному та соціальному розвитку будь-якої держави, яке має освіта, і відповідно, тією увагою, що має приділятися її розвитку на державному

рівні. Так, наприклад, існує думка, що пріоритетність розвитку системи освіти багатьма країнами світу пов'язане з переходом людства від індустріального до постіндустріального суспільства; раціоналізацією професійної діяльності людини; посиленням зв'язку культури й освіти, ментальності й освіти як способу збереження та розвитку цивілізованості окремих держав; альтернативним характером розвитку самого освітнього процесу, його комплексністю, системністю і структурованістю змістового та організаційного порядку; необхідністю забезпечення загальнолюдських потреб освітньої діяльності; збагаченням досвідом надання освітніх послуг; інформатизацією громадського життя в цілому; інноваційним розвитком системи [1, с. 11-12].

У роботах дослідників зустрічаються різні трактування поняття «освітня політика». Зокрема В. Куклін та С. Беляков вважають, що освітня політика є складовою частиною політики держави та сукупністю теоретичних ідей, цілей, і завдань, практичних заходів розвитку освіти [5, с. 14].

«Освітня політика – це передусім політика, що забезпечує розвиток і функціонування системи освіти. Вона спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку», – стверджує В. Журавський [2, с. 20].

Ми поділяємо точку зору В. Лазарева, який переконаний, що організаційні механізми системи управління освітою на сучасному етапі абсолютно неадекватні умовам розвитку суспільства. Вчений виділяє механізми управління функціонуванням освіти та механізми управління розвитком освіти, наголошуючи на тому, що для механізмів управління функціонуванням освіти характерними залишаються недостатня цілеспрямованість та результативність, тобто реактивний тип управління, коли механізми управління включаються лише тоді, коли не прийняти рішення неможливо [6, с. 9-12].

Відзначимо, що централізоване управління системою освіти має свої переваги, але не дозволяє швидко, адекватно реагувати на виклики сучасності, оскільки узгодження у всіх інстанціях вертикалі управління інколи відбирає дуже багато часу.

Ще однією проблемою, на нашу думку, є прийняття рішень на рівні центральних органів управління без проведення серйозної підготовчої роботи (формування сукупності можливих альтернативних цілей, проведення їх аналізу, здійснення якісного та кількісного опису цілей, вилучення на всіх рівнях структуризації малоефективних

та не забезпечених достатніми ресурсами цілей, встановлення терміну реалізації, визначення їх пріоритетів), тобто превалюючим досить часто залишається інтуїтивний підхід до прийняття управлінського рішення (без порівняння альтернатив і навіть без розуміння ситуації, на підставі осяяння або прозріння).

В Україні досить часто освітня політика пов'язана з необхідністю трансформації українського суспільства в контексті викликів нового тисячоліття. При цьому необхідно як орієнтуватися на позитивні досягнення міжнародного співтовариства, так і не забувати національні традиції, напрацювання українських вчених. Сталий розвиток суспільства в цілому та освіти зокрема, на нашу думку, можливий лише за умови забезпечення на рівні держави зваженої освітньої політики.

Концептуальні напрями модернізації парадигми управління освітою аналізуються В. Огаренком [7]. У цілому поділяючи погляди вченого, вважаємо, що подальше реформування освітньої галузі у цілому та системи управління освітою в Україні зокрема має відбуватися за умови поєднання зусиль, ідей як із боку державних органів, так і з боку громадськості. Реальні позитивні реформи в нашій країні можливі лише після визнання освіти пріоритетним напрямом розвитку країни з відповідним матеріально-технічним забезпеченням із боку держави та активною діяльністю громадськості щодо конструювання можливих найбільш ефективних проектів розвитку галузі.

Виходячи із вищевідзначеного, констатуємо, що формування освітньої політики передбачає такі етапи:

- 1) визначення мети та завдань;
- 2) формулювання кінцевого та проміжних результатів (з визначенням конкретних термінів);
- 3) розроблення інструментарію (методів, форм, засобів діяльності);
- 4) експертиза;
- 5) визначення кола учасників (організація, кадри);
- 6) проведення експерименту (локального, масштабного);
- 7) моніторинг результатів експерименту;
- 8) апробація результатів (впровадження в інших установах).

Відповідно до мети освітньої політики в Україні створена законодавча база та організаційна структура післядипломної педагогічної освіти як складової частини освітньої системи у цілому, яка координується Міністерством освіти і науки України.

Післядипломна педагогічна освіта сьогодні має стати основою формування неперервної системи освіти впродовж життя для всіх педагогів регіону. Така система не може будуватися на основі принципів дискретної освіти, які застосовувалися в післядипломній освіті до останнього часу. Вона вимагає виходу післядипломної освіти за межі інституційної

обмеженості та інтеграції в освітній процес, який здійснюється в навчальних закладах. Сучасна післядипломна освіта можлива лише на основі поєднання власне системи післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів у процесі здійснення професійних обов'язків, тобто йдеться про створення неперервної системи самоосвіти педагогів із використанням організуючо-координуючого потенціалу структур післядипломної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти, сформована в Україні, діє на основі таких принципів:

- 1) науковості, гуманізації, демократизації, єдності, комплексності, диференціації, інтеграції, безперервності, модульності, індивідуалізації, наскрізності;
- 2) зв'язку із процесами ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання;
- 3) орієнтації на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- 4) відповідності державним вимогам та освітнім стандартам [3].

На основі аналізу розвитку управління післядипломною освітою як системою із притаманними їй ознаками – сукупністю елементів, пов'язаних зв'язками, певною організацією, інтегрованими властивостями, В. Коваленко формулює визначення поняття «державне управління післядипломною освітою» таким чином: «Державне управління післядипломною освітою – це здійснювана на законодавчих засадах владно-розпоряджувальна діяльність щодо реалізації державної політики у сфері післядипломної освіти та забезпечення адекватності її функціонування стрижневим цілям розвитку суспільства» [4, с. 175]. У цілому погоджуючись із даним визначенням, пропонуємо авторське формулювання поняття «управління післядипломною педагогічною освітою».

Управління післядипломною педагогічною освітою у широкому розумінні – це діяльність держави, спрямована на підвищення професійної компетентності педагогів як ключового фактору оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами розвитку країни, розроблення правових, організаційних, фінансових засад функціонування системи післядипломної педагогічної освіти.

У вузькому значенні управління післядипломною педагогічною освітою розглядається нами як система органів, що здійснюють виконавчо-розпорядчі дії у сфері післядипломної освіти на засадах централізації, демократизації, науковості з метою адекватного та ефективного реагування на зміни в розвитку суспільства, забезпечення реалізації державної освітньої політики.

Управління післядипломною педагогічною освітою зорієнтоване на виконання навчальними закладами даної системи пріоритетних завдань у контексті модернізації системи освіти України, зокрема:

1) задоволення потреб навчальних закладів у кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються у суспільстві;

2) забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та вмій;

3) забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмій за фахом;

4) упровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих упродовж усього життя [3].

На даний час сформована в Україні система післядипломної педагогічної освіти характеризується наявністю певної організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є: вдосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою.

Особливості управління післядипломною педагогічною освітою визначаються основними напрямками діяльності навчальних закладів системи і мають бути зорієнтовані на:

1) освітню діяльність із метою забезпечення підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

2) запровадження гнучкої системи безперервної освіти працівників галузі, яка має не меті їх адаптацію до професійної діяльності в умовах швидкої зміни соціально-економічних відносин;

3) забезпечення оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням встановленого порядку атестації фахівців;

4) упровадження інноваційних педагогічних технологій, передового вітчизняного й зарубіжного досвіду з питань управління освітою та безперервної освіти в усіх її ланках;

5) розроблення базових вимог до освітнього і професійного рівня керівників установ і закладів освіти, методичних працівників, здійснення науково-методичного забезпечення перевірки їх професійної підготовки (тестування, атестація);

6) розроблення та впровадження різноманітних форм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

7) підготовку наукових, методичних, експертних рекомендацій щодо формування резерву управлінських кадрів освіти та його навчання;

8) проведення фундаментальних, пошукових та прикладних наукових досліджень із проблем розвитку освіти, участь у виконанні державних, галузевих та регіональних цільових наукових програм, у тому числі за державним замовленням та

госпрозрахунковими договорами з установами, навчальними закладами, організаціями;

9) виконання умов державного контракту та інших угод щодо підготовки фахівців із вищою освітою;

10) підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів для системи післядипломної освіти;

11) надання методичної, інформаційної, консультативної допомоги вищим навчальним закладам; інститутам післядипломної освіти з питань підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів;

12) надання платних освітніх, експертних, видавничих, інформаційних та інших послуг.

В управлінні системою післядипломної педагогічної освіти доцільно реалізовувати такі принципи:

1) ініціативи й активності всіх учасників навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти;

2) максимальної інтеграції, диференціації змісту підвищення кваліфікації та професійної діяльності слухачів у відповідності з освітньо-професійними програмами і вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик до посад;

3) поглиблення змісту навчальної інформації, раціонального її ущільнення;

4) педагогічного моніторингу, діагностики, корекції та індивідуалізації навчання;

5) неперервності навчання, що супроводжується підтримкою навчальної роботи слухачів науково-педагогічними працівниками кафедр закладів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

6) поєднання традиційних і новітніх методів підвищення кваліфікації та застосування інноваційних технологій навчання;

7) забезпечення базового рівня інформаційної культури науково-педагогічних працівників та слухачів курсів підвищення кваліфікації, необхідного для роботи в очно-дистанційному режимі (вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій навчання за програмами Word, Excel, Windows, Power Point та ін.);

8) забезпечення необхідних науково-методичних, організаційних, кадрових, інформаційних та інших умов для розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

9) створення умов для опанування нового змісту, нових педагогічних технологій;

10) підготовки педагогічних працівників до реалізації ідеї освітньої реформи, формування нового педагогічного мислення;

11) прогнозування розвитку освіти в регіонах;

12) науково-методичного супроводу реформування освіти на регіональному рівні;

13) гнучкості та оперативності освіти дорослих, швидкого реагування на динамічну соціально-економічну і освітню ситуацію;

14) впровадження інтерактивних методів навчання дорослих;

15) забезпечення розвитку професіоналізму вчителя;

16) актуалізації творчого потенціалу педагогічних працівників;

17) технологічного оновлення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема адаптації, розроблення та впровадження перспективних інформаційних технологій, створення та актуалізації відповідних банків та баз даних;

18) проведення навчального процесу на основі сучасних освітніх технологій та впровадження активних методів і технічних засобів навчання, контролю за рівнем задоволення потреб педагогічних працівників у підвищенні власної педагогічної майстерності;

19) створення належних умов для навчання й відпочинку педагогічних працівників.

Висновки. Таким чином, розглянувши питання особливостей управління післядипломною педагогічною освітою, ми дійшли певних висновків.

1. Управління даною галуззю освіти спрямовується на формування та реалізацію державної політики, розроблення правових, організаційних, фінансових засад функціонування системи і представлене уповноваженими органами.

2. На основі аналізу системи управління післядипломною освітою у цілому пропонуємо авторське формулювання поняття «управління післядипломною педагогічною освітою».

Управління післядипломною педагогічною освітою у широкому розумінні – це діяльність держави, спрямована на підвищення професійної компетентності педагогів як ключового фактору оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами розвитку країни, розроблення правових, організаційних, фінансових засад функціонування системи післядипломної педагогічної освіти.

У вузькому значенні – система органів, що здійснюють виконавчо-розпорядчі дії у сфері післядипломної освіти на засадах централізації, демократизації, науковості з метою адекватного та ефективного реагування на зміни в розвитку суспільства, забезпечення реалізації державної освітньої політики.

3. Управління післядипломною педагогічною освітою зорієнтоване на виконання навчальними закладами даної системи пріоритетних завдань у контексті модернізації системи освіти України, тому, на нашу думку, концепція розвитку управління визначеною галуззю має бути спрямована на підготовку та реалізацію дослідницьких програм як державного, так і регіонального рівнів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз зарубіжного досвіду організації системи підвищення кваліфікації педагогів та можливостей його використання в Україні..

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акинфиева Н. В. Государственно-общественное управление образовательными системами. Саратов : Приволж. кн. из-во, 2001. 92 с.
2. Журавський В.С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти. *Правова держава: щорічник наукових праць*. 2003. Вип. 14. С. 20.
3. Загальні відомості про післядипломну освіту. URL : www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/zgv.
4. Коваленко В.П. Удосконалення механізму державного управління післядипломною освітою в Україні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. Донецьк, 2006. 221 с.
5. Куклин В.Ж. Системные аспекты образовательной политики и управления образованием. *Университетское управление*. 2007. № 326. С. 14.
6. Лазарев В.С. Управління освітою на порозі нової епохи. *Педагогіка*. 1995. № 5. С. 9-12.
7. Огаренко В.М. Державне регулювання розвитку вищих навчальних закладів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління». Київ, 2005. 36 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

USING CREATIVE IMAGINATION IN THE PROCESS OF SHAPING STUDENTS' MORAL AND SPIRITUAL VALUES

Стаття присвячена опису одного зі способів того, як приблизити величезний духовний скарб людства, яким є Біблія, до дітей, викликати цікавість до нього, бажання вивчати, міркувати над проблемами, які вона підіймає, та як будувати свої смислові орієнтири на її цінностях. Людина пізнає довколишній світ не сумою знань, а їх осмисленням, образами, що народжуються з наявних знань відповідно до прийнятих цінностей. Здатність народжувати образи – уявляти – є суто людською якістю і дає можливість перетворювати й удосконалювати світ, в якому живе людина, але найголовніше те, що вона може змінювати її саму. Уява розширює межі емоційного досвіду людини і тим самим збагачує зміст її духовного життя. Людина, позбавлена уяви, неминуче замкнута в тісному колі вузько особистих почуттів. Щоб веселитися чужими веселощами і співчувати чужому горю, потрібно вміти за допомогою уяви перенестися в становище іншої людини, подумки стати на її місце. Справді чуйне ставлення до людей передбачає живу уяву. Такий спосіб світобачення проявляється в здатності не тільки дивитися на світ очима інших людей, а й бачити світ по-справжньому цілісно. У статті проаналізовано творче завдання для учнів 10-11 класів, учасників обласного туру Всеукраїнської олімпіади «Юні знавці Біблії» 2017/2018 навчального року в Запоріжжі. Проведений аналіз демонструє метод творчої уяви, що використовувався в завданні, як ефективний засіб заглиблення учнів у біблійний матеріал, що має величезний духовно-моральний потенціал. Запропоновані питання розбуджують цікавість юнаків і дівчат до вічних цінностей, сприяють їхній рефлексії щодо власних переконань та ціннісних орієнтирів. Рекомендований прийом оживлює біблійну історію, переводячи її з категорії «історичні міфи» до категорії «історія, що стосується особисто мене», відкриваючи неосяжні горизонти щодо формування духовно-моральних цінностей.

Ключові слова: творча уява, формування духовно-моральних цінностей, учнівська молодь, Біблія.

This article focuses on the way how to get the Bible – the humankind's greatest treasure – closer to children, how to generate their interest to study it, to pore at problems raised by it, creating their own conceptual objectives based on the Bible. An individual perceives the world not only by summarizing knowledge, but also by creating the images caused by knowledge in accordance with his or her own values. The ability to generate the images – to imagine – is a uniquely human quality that gives people an opportunity to transform and improve not only the world they live in, but also to change people themselves. Imagination broadens the horizons of an individual's emotional experience enriching his or her spiritual life. An unimaginative one is inevitably locked in a tight circle of his or her own feelings. To enjoy someone else's happiness and to sympathize with someone else in his or her grief, one should be able to show understanding "to walk a mile in someone else's shoes" with imagination. Truly sensitive attitude to people implies vivid imagination. This method of the world-perception is reflected in the ability not only to see the world from someone else's point of view, but also to see the whole picture. The regional tour of All-Ukrainian Olympiad "Young Biblical scholars" was held in 2017-2018 in Zaporizhzhia. In this article the creative tasks for its participants were analyzed. The analysis demonstrates the creative imagination that was used in those tasks as an efficient method of delving into biblical material. This method has a great spiritual and moral potential. All proposed questions spark students' interest on eternal values giving a boost to the reflexing their own beliefs and values. This method revives the Biblical story, moving it from the category "Historical Myths" into the category "The history I am involved in", creating great opportunities in shaping students' moral and spiritual values.

Key words: creative imagination, shaping students' moral and spiritual values, students, the Bible.

УДК 37.015.31:27-23-42(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-24>

Борхович С.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри богослов'я
і гуманітарних дисциплін
Класичного приватного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Попри виникнення безлічі дослідницьких і творчих форм організації навчального процесу, сучасна освіта в більшості випадків зберігає традиційні підходи до організації та здійснення процесу навчання. Але людина пізнає довколишній світ не сумою знань, а їх осмисленням, образами, що народжуються з наявних знань відповідно до прийнятих цінностей. Знання впорядковують, вибудовують образи в систему. Тому освітній процес повинен включати в себе різноманітні методичні

прийоми розвитку особистості. Здатність народжувати образи – уявляти – є суто людською якістю і дає можливість перетворювати й удосконалювати світ, в якому живе людина, але найголовніше – вона може змінювати самого творця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливий інтерес до проблеми творчої уяви виник на межі XIX-XX ст. На цей час припадають перші спроби експериментального дослідження функції уяви (С. Владичко, В. Вундт, Ф. Матвеєва, Е. Мейлан, Л. Міщенко, Т. Рибо). Поступово

аспекти вивчення цієї проблеми все більш розширюються, розробляються методики, що дозволяють експериментальним шляхом дослідити функцію уяви, робляться спроби теоретичного осмислення отриманих даних, розглядаються питання взаємовідношення уяви з іншими пізнавальними процесами.

Робота в цій галузі велася переважно в двох напрямках: з одного боку, вивчався розвиток уяви в онтогенезі (Л. Виготський, І. Батоев, А. Дудецький, О. Д'яченко, Г. Кирилова, А. Петровський, Д. Ельконін та інші), з іншого, – функціональний розвиток даного процесу (О. Ігнат'єв, Е. Ільєнков та інші).

Суттєвий інтерес становлять наукові праці Н. Гордєєвої, яка розглядала питання впливу уяви на науково-дослідницьку діяльність.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні питання використання уяви як потужного фактору пізнання посідає особливе місце у науковому педагогічному просторі, натомість проблема використання уяви у формуванні духовно-моральних цінностей в учнівської молоді ще не вивчалася.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити науково-педагогічні засади та запропонувати конкретні методичні рекомендації щодо використання творчої уяви у формуванні духовно-моральних цінностей учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Науковці з різних позицій розглядають сутність понять «уява» і «творча уява».

Л. Коган і О. Спиркін стверджують, що уява – це психологічна діяльність, яка полягає у створенні уявлень і уявних ситуацій, які ніколи в цілому безпосередньо не сприймалися людиною [1, с. 39].

Я. Коломенський уяву розуміє як спосіб оволодіння людиною сферою можливого майбутнього, що надає її діяльності проєктний характер та мету [2, с. 317].

О. Ігнат'єв розглядає основні ознаки процесу уяви, помічаючи, що вона в тій чи іншій конкретній практичній діяльності полягає в перетворенні і переробці даних сприйняття та іншого матеріалу минулого досвіду, в результаті чого з'являється нове уявлення [5, с. 136].

Експериментальне вивчення творчої уяви стало предметом інтересу психологів з 50-х років минулого століття.

С. Рубінштейн відзначав, що уява і творчість тісно пов'язані між собою, адже уява формується в процесі творчої діяльності. Всі ці види уяви, що формуються і проявляються в різних видах творчої діяльності, складають різновиди вищого рівня – творчої уяви [4, с. 300].

Е. Ільєнков піднімає проблему генетичного зв'язку уяви з специфічно людським сприйняттям предметів. «Вміти бачити ціле раніше його час-

тин, – пише він, – значить вміти бачити його очима іншої людини, очима всіх інших людей, значить в самому акті безпосереднього змісту виступати в якості повноважного представника людського роду. <...> Це своєрідне вміння якраз і втілює у життя ту саму здатність, яка називається уявою, фантазією, ту саму здатність, яка пізніше в мистецтві досягає професійних висот свого розвитку, своєї культури» [3, с. 114].

На думку В. Кудрявцева, справжній механізм уяви – це смислоутворення, яке забезпечує саму можливість перетворення, пізнання і переживання реальності навколишнього світу і власного Я [3, с. 113].

Уява розширює межі емоційного досвіду людини і у такий спосіб збагачує зміст його духовного життя, адже без уяви неможливе багате і різнобічне емоційне життя. Людина, позбавлена уяви, неминуче замкнута в тісному колі вузько особистих почуттів. Щоб веселитися чужим веселощами і співчувати чужому горю, потрібно вміти за допомогою уяви перенестися в становище іншої людини, подумки стати на її місце. Справді чуйне ставлення до людей передбачає живу уяву. Такий спосіб світобачення проявляється не тільки в здатності дивитися на світ очима іншої людини, а ширше – всього людського роду, а отже, бачити світ по-справжньому цілісно [3, с. 114].

З позицій розвитку уяви учнів щодо формування духовно-моральних цінностей було сформульовано творче завдання для учнів 10-11 класів, учасників обласного туру Всеукраїнської олімпіади «Юні знавці Біблії» 2017/2018 навчального року в Запоріжжі. Завдання складалося з двох таких питань: 1) якби у тебе була така можливість, то спостерігачем якої (яких) біблійної події ти б хотів/хотіла бути, чому?; 2) якби у тебе була така можливість, то з ким з біблійних героїв і про що ти б хотів/хотіла поговорити?

Бажання Марії А. – побачити світ ще без людей, тобто світ, в якому немає людських вад, який не заплямований гріхами і війнами, досконалість якого можна було б порівняти з утопією. На думку дівчини, такий досвід кожному пішов би на користь і перевернув би його уявлення про світ, це би дало змогу змінитися самому і змінити світ на краще.

Єлизавета зізнається: «Мені було б дуже цікаво, хвилююче і навіть жахливо разом з сім'єю Ноя бути всередині ковчега, чути і відчувати, як потоки води з гуркотом виривають дерева, перекочують величезні камені». Дівчину приваблюють прості дії – будувати ковчег без будівельних пристосувань, готувати їжу, годувати тварин.

Ілля П. хотів би своїми очима побачити Різдво Христове. Прагнення юнака засноване на бажанні змінити себе як особистість, бути таким, яким хоче бачити його Бог. До нього приєднується Софія, яка б хотіла разом з вівчарями слухати ангельський спів та сказати Марії щось приємне.

Софія Г. бажала би стати свідком воскресіння Лазаря, а Єлизавета Г. – йти разом з жінками-мироносицями до гробу Христа.

Декілька учнів уподібноються до Хоми, який говорив: «Коли на руках Його знаку відцвяшеного я не побачу, і пальця свого не вкладу до відцвяшеної рани, і своєї руки не вкладу до боку Його, не вірую!» (Ін 20:25). Так, Олег О. зізнається, що бачення власними очима Хресної смерті і Воскресіння Христа допомогло б йому по-новому зрозуміти сенс Жертви Ісуса Христа, назавжди би змінило все життя і його сенс. Своє прагнення юнак аргументує також бажанням побачити «любов щирю, любов, яка все прощає, жертовну, нескінченну», відчутти душевне тепло, близькість, доброту.

Ілля А. хотів би ходити поруч з Христом, бачити ті чудеса, які Він творив, а головне – слухати ті слова, від яких заспокоюється душа і радіє серце.

Бажання Софії – поїсти з Христом хоча б одну рибку, почути з Його вуст притчу та розділити зі Спасителем Його спокуси у пустелі. Дівчина зізнається: «Якби я захворіла б у ті часи, я б ніколи не пішла до лікаря. Я пішла б до Ісуса і стала б здоровою».

Марія хоче побачити Христа, бо їй здається, що Він зовсім не такий, яким Його зображують на іконах. Дівчина бажає дізнатися від Нього, що їй потрібно змінити в собі, щоб стати подібною до Христа. Її цікавить, як Ісус Христос знаходить в собі сили прощати, як Він може так сильно любити.

Глибшими виявляються думки Михайла О.: «Я б розпитав про Його [Христа] земне життя, про те, як Йому було жити серед людей. Спитав би про істини, які не можу зрозуміти. Раз і назавжди визначився би з суперечливими питаннями різних доктрин». Юнак, напевно, цікавиться музикою, бо хотів би дізнатися, які пісні прославлення подобаються Христові, які пісні співають янголи на небі.

Цікавими виявляються роздуми Захара, який виділяє віру в Бога як головну рису, що притаманна усім біблійним героям. «Адже праведник, – пише хлопець, – це не той, хто не падає, це той, хто, падаючи, все одно підіймається і прагне ширяти в небі, наче орел». Думки юнака поділяє Валентина, яка підкреслює, що від кожного біблійного героя можна чомусь навчитись, про щось цікаве спитати, але найголовніше – це зрозуміти, звідки вони брали таку міцну віру і що їм в цьому допомагало.

Продовжуючи свої міркування, Захар приходить до найголовнішого: «Нам подобається ті чи інші біблійні герої, <...> тому що нас об'єднує наша неідеальність». Саме ця неідеальність (гріховність), розуміння своєї слабкості, віра в нескінченне милосердя Бога приваблює юнаків і дівчат в біблійних героях. Вони є для молоді прикладами безсумнівної віри в Божу любов у бурхливому життєвому морі пристрастей й спокус.

На наш погляд, саме тому учні особливо виділяють історію Йова, у якого з Божого припущення

було відібрано все: здоров'я, сім'я, багатство, але він не ставить під сумнів Божу благодать: «Я вийшов нагий із утроби матері своєї, і нагий повернувся туди, в землю! Господь дав, і Господь узяв. <...> Нехай буде благословенне Господнє ім'я!» (Йов 1:21).

Цього героя згадує Діана, яка хоче подякувати йому за гарний приклад. Дівчина говорить: «Ми з ним такі схожі».

Приготував для нього питання і Захар: «Йов, брат, як ти після всього того не засумнівався у Бозі?». На Йова хоче бути схожою Альона. Дівчина сповнена впевненості, що, якщо вона буде вірною єдиному Богу, у майбутньому зустрінеться з Йовом та запитає у нього: «Брате, що допомогло тобі триматися стійкої позиції у ті лихі часи?».

У юнацьких роздумах про зустріч з біблійним героєм часто з'являється псалмоспівець Давид, який залишив нам взірць покаєнної молитви – 50-й псалом. Знайшовши в собі сили піднятися з прірви тяжких гріхів, ізраїльський цар щирим серцем з великою надією благає: «Помилуй мене, Боже, з великої милости Твоєї, з великого милосердя Свого загладь беззаконня мої! <...> Дай почути мені втіху й радість, і радітимуть кісті, що Ти покрушив» (Пс 50:1,8).

«Я відразу полюбив Давида, його псалми, – пише Захар, – бо наші історії схожі стосовно любові до Бога та Його прославлення. <...> Я теж складаю і співаю Богу пісні. <...> І що б я в нього запитав? Нічого. Я просто хотів би разом з ним прославляти піснями й танцями Бога. А якби щось запитав, то які у вас там на небесах пісні грають – блюз, джаз чи поп?»

До Захара приєднується Данило, який би теж хотів зустрітись з Давидом, дізнатися його почуття, коли він йшов проти велетня Голіафа та переховувався від Саула. Мрія юнака – побачити той час, коли можна буде, сидячи біля вогнища, грати красиву музику, співати та спілкуватися, прославляючи Бога.

Симпатизує Давидові і Валентина. Дівчина хотіла би запитати псалмоспівця про його плани на майбутнє, її цікавить, чи подобалося йому пасти овець і скількох левів він забив, як він відреагував на те, що Самуїл помазав його на царство, а найголовніше – які відносини у нього були з Богом.

Бунтарський характер юнацького віку приваблює історія Іони як гарний приклад того, що буде, якщо не послухати Бога (Захар). Юнак визнає, що він вчинив би так само, бо «теж забоявся б йти у розбійницьке місто». Юнакові притаманне почуття гумору, бо його питання до Іони таке: «Як воно там у киті, слизько ходити чи нормально?».

Валентину дуже вразила поведінка Яіра, бо, незважаючи на своє положення начальника синагоги, заради доньки він був готовий прийняти Христа як Бога. Дівчина зізнається, що їй дуже цікаво дізнатися про почуття цього чоловіка. Як він наважився піти до Ісуса за допомогою?

Чи не боявся він осуду з боку народу та фарисеїв, оскільки був начальником синагоги? Чи була його жінка за те, щоб Ісус допоміг, або була проти? Як Яір ставився до Ісуса і пліток, що снували навколо Нього? Як ця подія [зцілення доньки] вплинула на його подальше життя? Можливо, він став одним із Сімдесяти учнів Христа або став Його таємним послідовником. Чи повідав Яір іншим людям про це чудо в його житті?

Цікавить учнівську молодь і тема відносин між рідними людьми, можливість братських задрощів і зрад та їх наслідків, що виявилися в історії Йосипа. Так, Георгій хотів би дізнатися, як Йосип зміг пробачити братів, що зрадили його, як він, незважаючи на усілякі труднощі, залишився доброю і чуйною людиною.

Богдана хвилює історія Якова, який вчинив дуже підло зі своїм братом. Бажання юнака – поставити йому таке питання: «Чи можна було вчинити по-іншому?». Проводячи паралелі із сучасністю, Богдан доходить невтішного висновку, що навряд сім'я з'єдналася б, якби подібне із Ісавом та Яковом сталося зараз».

Звичайно, юнацької уваги не оминає мудрість Соломона. Так, Єлизавета зізнається, що її зачаровують його вчинки. За словами Карини, він осягнув своїм людським розумом великі таємниці життя. Питання дівчини демонструють її зрілість як особистості, увагу до вічних питань про сенс життя людини: «Якщо життя – це суєта суєт, то що тоді робити? Пити вино й розважатися? Проте це теж суєта. Спостерігати, як минає життя? Проте це безглуздо. Робити свою справу, не обмірковуючи нічого? Тоді в чому сенс?». Дівчина наполегливо намагається відшукати відповіді на свої запитання: «Як можна стати смиренним і мудрим? І чи є у цьому сенс, якщо у мудрості лише печаль і скорбота, з відкриттям кожної нової таємниці життя з'являється бажання ще глибше зануритися в істину?».

Юнаки та дівчата розуміють, що, незважаючи на те, що Соломон був великим мудрецем усіх часів та народів, якому не було рівних у мудрості ні до нього, ні після (Карина), він був такою ж людиною, як і ми, адже навіть маючи таку надмірну мудрість, він починав поклонятися ідолам (також Карина). Валентині цікаво, як йому жилося з такою величезною кількістю жінок, чи мав він якісь почуття до них в серці, можливо, просто вони подобалися його очам.

Жіночу тему підхоплює Марія, яка розуміє, що раніше була інша культура й інший менталітет, але вона хотіла би запитати у Сарі, дружини Авраама: «Як вона змогла дати свою рабиню-єгиптянку чоловікові, щоб та народила йому дитину, чи не було в неї відчуття ревності?».

Єлизавета захоплюється сміливістю Шадреха, Мешаха та Авед-Неґо, які є для дівчини яскравими прикладами відданості та вірності Богу.

Її бажання – дізнатися, що почували ці хлопці, коли їх кидали у вогненну піч.

Владислава має бажання поспілкуватися з 12 апостолами, дізнатися, як бути обраним Самим Господом. Дівчина запитала б саме у Петра, чому він відрікся від Христа, бо для неї думки інших на цю тему не мають ніякого значення.

Валентину турбує, як апостол Лука став лікарем, де він навчався, чи багатьом допоміг. Вона б запитала: «Яке чудо, створене Ісусом Христом, вразило його найбільше? Що саме надихнуло написати Євангеліє? Чи знав він, що так багато людей будуть його читати?».

Цікавість в учасників олімпіади викликає апостол Іоанн та його найзагадковіша книга «Одкровення». «Я би дуже не хотіла побачити увесь цей жах», – зізнається Марія. А ось Валентина поговорила б з ним про речі, про які він не написав у цій книзі, але які він бачив у видіннях. Дівчині цікаво, як спочатку він поставився до того, що Бог відкрив йому частину цієї великої таємниці. Вона б запитала: «Яка ознака останнього часу вразила його найбільше? Чи бачить він в нашому часі якісь схожі ознаки?».

Деяких учасників олімпіади турбують серйозні богословські питання. Так, Захар бажає поставити Ісусу Христу питання, на які навіть у богословів немає однозначних відповідей: «Чому Іуда все одно Тебе зрадив? Я розумію, що так треба, але чому?» Останнє питання до Бога хлопець формулює так: «Боже, Ти триєдиний Бог, але в моїй голові не вкладається це, я просто вірю, але дуже цікаво дізнатися».

На жаль, в учасників олімпіади спостерігається бажання підтвердження своєї віри баченням на власні очі та дотиком власними руками до біблійної історії. Їхня віра потребує підкріплення. Втіхою є для нас слова Карини: «Христос не є біблійним героєм, Він – Бог, і я маю можливість спілкування з Ним кожної хвилини життя на будь-яку тему». Саме для таких, як ця дівчина, звучать слова Христа: «Блаженні, що не бачили й увірували!» (Ін 20:29).

Висновки. Отже, проведений аналіз демонструє метод творчої уяви як ефективний засіб заглиблення учнів у біблійний матеріал, що має величезний духовно-моральний потенціал. Запропоновані питання для спілкування з біблійним героєм розбуджують цікавість юнаків і дівчат до вічних цінностей, сприяють їхній рефлексії щодо власних переконань та ціннісних орієнтирів. Рекомендований прийом оживлює біблійну історію, переводячи її з категорії «історичні міфи» до категорії «історія, що стосується особисто мене», відкриваючи неосяжні горизонти щодо формування духовно-моральних цінностей.

На наш погляд, запропонований методичний напрям потребує подальшого розвитку.

Роз'яснюючи біблійний матеріал, вчитель може звертати увагу на деталі побуту, одягу, житла, традицій того часу, що дасть можливість сприймати матеріал як той, що реально відбувався у часі, а біблійних героїв як справжніх історичних людей зі своїми чеснотами й недоліками.

Ознайомлюючи учнів з життям будь-якого біблійного героя, буде доцільно зосередитися на тому, чим корисна саме учневі може бути ця історія, чи хотів би він ближче познайомитися з цією людиною, як би цей біблійний персонаж поведив себе сьогодні тощо.

У своєму педагогічному арсеналі ми маємо багатющу духовну скарбницю – Біблію. Задача педагога – шукати спосіб, як приблизити цей скарб до дітей, викликати цікавість до нього та бажання

прийняти його в свою душу. І запропонований у статті метод саме один з таких.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974. 153 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. Москва : Знание, 2005. 592 с.
3. Киселёва С.Л. Воображение как универсальная способность человека. *Вестник ПСТГУ. Серия IV. «Педагогика и психология»*. 2015. № 4 (39). С. 108-117.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2007. 713 с.
5. Скоробогатов В.А., Коновалова Л.И. Феномен воображения. *Философия для педагогики и психологии*. Москва : Союз, 2002. 356 с.

АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОГО АСПЕКТУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL ASPECT FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK

На сучасному етапі побудови української держави проблема формування комунікативної культури майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи є актуальною, тому метою статті є аналіз методичного аспекту процесу формування комунікативної культури студентів вищої технічної школи у позааудиторній роботі. Досягається мета через реалізацію таких завдань: розкриття сутності комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі; визначення змісту, форм і методів формування комунікативної культури у майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи шляхом реалізації авторської програми «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів». Розкрито суперечності між соціальними вимогами до формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів та їх недооцінкою в сучасній системі вищої технічної освіти, між необхідністю підготовки комунікативної особистості майбутнього фахівця та недосконалістю організації навчально-виховного процесу в цілому й позааудиторної роботи зокрема у вищій технічній школі, між потребою формувати комунікативну культуру майбутнього інженера та недостатньою розробленістю модифікованого змісту, форм і методів успішної реалізації цього процесу. У статті подано аналіз змісту авторської програми, її етапів, схарактеризовано методи формування комунікативної культури студентів – майбутніх інженерів, застосовні на кожному етапі реалізації програми, актуалізовано положення про те, що виховна робота зі студентами має бути плановою, системною, базуватись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студентів на основі міжособистісного діалогу та гуманного характеру їхніх взаємин. У висновках зроблено узагальнення щодо недостатнього використання можливостей авторської програми задля формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. Для вирішення цієї проблеми необхідний пошук нового змісту, форм і методів формування комунікативної культури у майбутніх інженерів.

Ключові слова: комунікативна культура, позааудиторна робота, формування кому-

нікативної культури, програма формування комунікативної культури, інтерактивні методи, студенти – майбутні інженери, вищий технічний навчальний заклад.

At the present stage of construction, the Ukrainian state the problem of formation communicative culture of future engineers in the process of extracurricular work is actual. In the article, the analysis of methodical aspects of the process of formation communicative culture of students at higher technical educational institutions in the process of extracurricular work is the main purpose. It is established that the professional training of students of higher technical educational institutions, in general, and the organization of extracurricular work, in particular, focused mainly on the formation of the cognitive component of communicative culture. Students-future engineers do not have enough communication skills, different styles and ways of constructive interpersonal interaction. In the article the analysis of the author's skilled and experimental program is given, the main four stages of its implementation are analyzed in details. Updated the provision that educational work with students should be planned, systemic, based on subject-subject interaction between the teacher and students on the basis of interpersonal dialogue and human nature of their relations. The contents of the program provide realization of the complete measuring system of extracurricular work behind the interconnected blocks: organization of extracurricular educational actions, educational and practical and research work. In conclusions, generalizations are made and the prospect of further scientific researches is outlined. The study of the real condition of formation of a communicative culture of future engineers in the process of extracurricular work allowed us to come to a conclusion on the insufficient use of its potential for forming a communicative culture of students of higher technical educational institutions. It will require searching of the content of new forms and methods of formation of a communicative culture of future engineers.

Key words: communicative culture, extracurricular work, formation of communicative culture, the program of formation communicative culture, interactive methods, students – future engineers, higher technical educational institution.

УДК 37.03:378.18

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-25>

Галацін К.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування
Національного технічного
університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізаційні тенденції, інтеграція культур, процеси інтенсифікації обміну інформацією на всіх рівнях суспільної взаємодії визначають необхідність формування комунікативної культури особистості. Отже, очевиднішою стає потреба поглибленого формування комунікативної культури студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Практика діяльності сучасних вишів переконливо доводить, що навчально-виховний процес у вищій школі є одним із важливих чинників як особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку його професійної майстерності та конкурентоспроможності, так і формування його комунікативної культури. Однак, як нами встановлено, професійна підготовка студентів вищих технічних

навчальних закладів в цілому й організація позааудиторної роботи зокрема зорієнтовані переважно на формування когнітивного компонента комунікативної культури. Студенти – майбутні інженери недостатньо володіють комунікативними вміннями, різними стилями й способами конструктивної міжособистісної взаємодії.

Очевидною є низка суперечностей, як-от: між соціальними вимогами до формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів (далі – ВТНЗ) та їх недооцінкою в сучасній системі вищої технічної освіти, між необхідністю підготовки комунікативної особистості майбутнього фахівця та недосконалістю організації навчально-виховного процесу в цілому й позааудиторної роботи зокрема у вищій технічній школі, між потребою формувати комунікативну культуру майбутнього інженера та недостатньою розробленістю модифікованого змісту, форм і методів успішної реалізації цього процесу.

Отже, проблема пошуку змісту, форм і методів формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі є надзвичайно актуальною та важливою й потребує її конструктивного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджувана проблема є складною, а отже, є предметом дослідження філософських, психологічних і педагогічних наук. Так, В. Грехнев, І. Комарова, А. Мудрик, І. Тимченко [1; 2] досліджували сутність комунікативної культури як складової частини професійно-педагогічної культури. У наукових доробках Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Бодальова, С. Гончаренка, В. Гриньової, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших акцентується увага на необхідності гуманної комунікативної взаємодії у навчально-виховному процесі. Учені С. Амеліна, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Каверіна, В. Кремень визначають комунікативну культуру майбутнього інженера як складне, поліаспектне й інтегральне утворення, що містить низку взаємозалежних і взаємопов'язаних складників, тому вона й потребує системного підходу до формування [5; 6; 7].

На необхідності формування комунікативної культури майбутніх інженерів на компетентнісних засадах акцентують свою увагу В. Луговий, О. Пометун, О. Сухомлинська, А. Хуторський та інші [5]. Зі свого боку Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Лутай, В. Семиченко, І. Якиманська та інші [3; 4] наголошують на доцільності особистісно орієнтованого підходу у процесі формування комунікативної культури особистості студента – майбутнього інженера. Діяльнісний підхід у формуванні комунікативної культури студентів ВТНЗ визначається як провідний у наукових доробках К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, М. М'ясищева, С. Рубінштейна

та інших [1]. У нашому дослідженні позааудиторна робота у вищій технічній школі розглядається як один із чинників формування комунікативної культури студентів. З огляду на це конструктивними є наукові доробки Г. Андреевої, О. Винославської, Н. Волкової, А. Ржевської [4] та інших.

Метою статті є аналіз змістового й методичного аспектів процесу формування комунікативної культури у майбутніх інженерів у позааудиторній роботі ВТНЗ.

Виклад основного матеріалу. На основі проведеного аналізу філософської та психологопедагогічної літератури нами було сформульовано власне трактування сутності комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів як особливої якості особистості майбутнього інженера, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вміннями вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватись у комунікативній ситуації і обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати в ході вирішення професійних завдань [2; 4].

Враховуючи сутнісні ознаки позааудиторної роботи (її системність, плановість, добровільність участі, комплексність як поєднання в собі мети, завдання, змісту, методів та форм виховної, науково-дослідної роботи і практичної підготовки), формування комунікативної культури майбутніх інженерів у позааудиторній роботі нами було визначено як керований процес, який передбачає переорієнтацію позааудиторної виховної роботи з предметної на особистісно орієнтовану, що дає змогу розглядати навчальну інформацію як засіб розвитку професіоналізму майбутнього інженера та сприяє формуванню творчого стилю діяльності, стійкої потреби в активних діях, імпровізації і самостійному вирішенні комунікативних завдань для набуття та збагачення власного комунікативного досвіду [5; 6].

Для дослідження змістового й процесуального аспектів формування комунікативної культури студентів ВТНЗ у позааудиторній роботі розроблено авторську програму «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів» [7].

Реалізація програми умовно передбачала чотири основні етапи. Так, на першому етапі створювалась позитивна мотивація, активізація потреб, установок студентів на активну участь у позааудиторній роботі. Цей етап передбачав реалізацію програми серед студентів першого курсу. На другому етапі до реалізації програми були задіяні студенти других курсів. Вони поглиблювали здобуті під час навчання знання про спілкування, психологію взаємодії людей, особистісний розвиток

і відпрацьовували комунікативні вміння та розвивали комунікативні здібності. На третьому етапі формувалося чітке уявлення студентів про комунікативну культуру як показник їхнього професіоналізму. Студенти третіх курсів трансформували набуті професійні знання в культуру спілкування під час позааудиторної роботи. У студентів формувалося усвідомлене бачення ролі та можливостей позааудиторної роботи для виховання комунікативної культури як складного особистісного утворення, формувалося усвідомлення комунікативної культури як однієї із особистісних цінностей.

Актуальним, як засвідчили результати дослідження, є те, що в ході запровадження у практику цієї програми в студентів вищих технічних навчальних закладів формувалися такі системи: 1) система комунікативних знань (тобто знань про людину, її взаємини та взаємодію з іншими людьми, про спілкування як специфічний вид діяльності, який передбачав не лише обмін інформацією, а обмін емоціями, взаємовплив, взаємодію і взаємозалежність); 2) система оцінно-ціннісних ставлень до цих знань і перетворення їх в особистісні установки, потреби, мотиви; 3) система комунікативних умінь і навичок практичної комунікативної поведінки та діяльності.

У авторській програмі «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів» актуалізовано положення про те, що виховна робота зі студентами має бути плановою, системною, базуватись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студентів на основі міжособистісного діалогу та гуманного характеру їхніх взаємин. Ми керувалися тим, що системний виховний вплив має спрямовуватися на творення моральної, креативної, духовно багаті особистості майбутнього інженера, фахівця, гуманіста, творця.

Актуальним є те, що нами передбачалось проведення системи заходів у різних нових нетрадиційних формах, як-от: ігор, тренінгів, конференцій, круглих столів, презентацій, семінарів, дискусій, диспутів, захисту проєктів тощо (залежно від етапу реалізації програми). Саме тому головними принципами організації виховної діяльності у межах програми були визначені такі: супровід діяльності студента порадою і власним прикладом викладача, визначення у діяльності студентів найбільш вдалих моментів (авансування успіху, актуалізація досягнень), зняття в студентів страху перед діяльністю та їхня психологічна підтримка, опора на прийом персональної необхідності як важливий фактор мотивації діяльності студентів.

Серед неімітаційних методів у позааудиторній роботі широко використовувалися такі: лекція-бесіда, яка надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора зі слухачем; лекція-диспут, протягом якої відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний

обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічними поділами лекційного матеріалу; проблемна лекція, протягом якої відбувається розв'язання певних проблем, які формулює лектор; лекція-вікторина, що потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів; лекція-консультація, яка побудована на роз'ясненні складних або важливих запитань з теми, які безпосередньо ставлять слухачі лекторові (можливий вільний обмін думками); лекція-пресконференція, на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів, що застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній, іноді цей вид занять називають круглим столом.

У контексті дослідження більш ефективними визначено креативні методи навчання й виховання, які переважно мають імітаційні форми проведення. Специфіка цих освітніх методів припускає їх поділ на ігрові та неігрові [3].

На другому етапі застосування активних методів навчально-виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, ділових та рольових ігор тощо) зумовлювалося орієнтацією на індивідуальні особливості студентів та на їхню майбутню професійну діяльність. Саме професійне спілкування давало змогу студентам усвідомлювати потенціал комунікативної культури як складової частини їх професіоналізму.

На третьому етапі реалізації експериментальної програми передбачалось проведення не лише розважально-виховних заходів, а й навчально-практичних та дослідницько-пошукових позааудиторних занять, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок, розвиток саморегулятивних умінь, які стосуються керування особистими емоціями та здійснення ефективного психологічного впливу на інших. Дієвими виявилися ігрові технології.

На цьому етапі студенти третіх курсів були найбільш активно задіяні до дослідницько-пошукової роботи. Зокрема, йшлося про підготовку творчих індивідуальних науково-дослідних завдань, виконання і презентація яких вимагала застосування набутих знань у конкретній практичній діяльності, тобто практичного застосування студентом сформованої комунікативної культури.

Метою четвертого (завершального) етапу реалізації експериментальної програми визначено максимальне наближення професійної діяльності майбутніх інженерів до реальних умов сьогодення. Саме тому перед виходом на виробничу практику студенти четвертого курсу отримували конкретне завдання, яке вони мали підготувати під час практики, а після її закінчення презентувати перед аудиторією слухачів – студентів не лише своєї групи, а цілого курсу чи навіть факультету. Захист такого проєкту наочно демонстрував рівень сформованості професійних рис студентів, зокрема їх комунікативної культури.

Висновки. Вивчення реального стану сформованості комунікативної культури майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи дало змогу дійти висновку про недостатнє використання її можливостей задля формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. Отже, досліджувана проблема актуальна. Для її вирішення необхідний пошук нового змісту, форм і методів формування комунікативної культури майбутніх інженерів. Задля реалізації цього розроблена авторська програма «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів», яка передбачає реалізацію цілісної системи заходів позааудиторної роботи за такими взаємопов'язаними блоками, як організація позааудиторних виховних заходів, навчально-практичної та науково-дослідної роботи.

Подальшого дослідження потребує розробка методичного забезпечення реалізації досліджуваного процесу та обґрунтування діагностичного інструментарію й педагогічних умов проведення моніторингу сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика ; Дніпропетров-

ський національний ун-т. Дніпропетровськ : Видавництво ДНУ, 2005. 304 с.

2. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ДДАУ, 2007. 360 с.

3. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх інженерів до професійної комунікації: теоретико-методологічний аспект : монографія. Донецьк : ООО Фірма Друк-Інфо, 2009. 275 с.

4. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека освітньої політики. Київ : К.І.С., 2004. С. 66-72.

5. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30-37.

6. Галацин К.О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк : РВВ Вежа. 2012. № 8 (233). С. 54-59.

7. Малашевська К.О. Експериментальна програма формування комунікативної культури майбутніх інженерів. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2009. 88 с.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TRAINING CIVIL RESPONSIBILITY OF FUTURE OFFICERS AT MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті висвітлено основні аспекти виховання громадянської відповідальності в майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти. Виокремлено мету, завдання та принципи громадянського виховання. Розглянуто та проаналізовано поняття «відповідальність», «громадянська відповідальність». Визначено такі основні компоненти громадянськості студентської молоді: розвинена національна свідомість, моральність та правова обізнаність, що виявляється в почутті власної гідності, внутрішній свободі особистості, довіра й повага до інших громадян, уболівання за долю Батьківщини, дисциплінованість, здатність чесно й сумлінно виконувати свої обов'язки, громадянська відповідальність за сучасне й майбутнє життя народу та держави, патріотизм як самовіддана любов до рідної землі та свого народу, гармонійне поєднання патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів, потреба віддати всі свої знання, сили та талант на служіння Вітчизні. Обґрунтовано, що основним і пріоритетним завданням закладу вищої освіти, який здійснює підготовку студентів за освітньою програмою підготовки офіцерів, є створення усіх умов для виховання громадянської відповідальності, яке здійснюється у процесі громадянського виховання. Сучасному суспільству потрібен новий тип військового – інтелектуальний, цілеспрямований, відповідальний, успішний, професійно грамотний, морально підготовлений, активний, творчий, самостійний офіцер з високим рівнем громадянської відповідальності. Визначено, що в майбутнього офіцера повинні бути сформовані такі риси особистості, як дисциплінованість, обов'язковість та відповідальність, яка розглядається нами як якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з суспільними вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу. З'ясовано, що майбутньому офіцеру як випускнику військового закладу вищої освіти необхідно володіти відповідними якостями та характеристиками, що формують його громадянську зрілість, громадянську куль-

туру та громадянську позицію, виховують його громадянську відповідальність.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянське виховання, громадянськість, відповідальність, громадянська відповідальність.

The article deals with the main aspects of training civil responsibility of future officers at military higher educational institutions. The aim, tasks and principles of civil education are singled out. The concepts of "responsibility", "civil responsibility" are considered and analyzed. The basic components of citizenship of student youth are determined: developed national consciousness, morality and legal awareness, manifested in self-esteem, inner freedom of the individual, trust and respect for other citizens, cheering for the fate of the Motherland, discipline, the ability to perform their duties honestly and honestly, civil responsibility for the present and future of the people and the state, patriotism as a selfless love for the native land and its people, harmonious combination of patriotic, national and international feelings, the need to give all their knowledge, strength and talent to serve the Fatherland. It is explained that the main priority of a higher education institution, which trains students for the educational program of officers, is creating all conditions for educating civil responsibility, which is realized in the process of civil education. Modern society needs a new type of military intellectual, purposeful, responsible, successful, professionally literate, morally trained, active, creative, independent officer with a high level of civil responsibility. It is determined that the future officer should be formed such personality traits as discipline, obligation and responsibility, which we consider as a quality personality, characterized by the desire and ability to evaluate their behavior in terms of its expediency or harm to society, to compare their actions with the public requirements, norms, laws, be guided by the interests of social progress. It is determined that future officers as graduates of military higher educational institutions must have the qualities and characteristics that form civil maturity, civil culture and civil status as individuals, raise civil responsibility.

Key words: civil education, civil training, citizenship, responsibility, civil responsibility.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-26>

Гарбар Є.О.,
інженер кафедри
автобронетанкової техніки
факультету логістики
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні проблема виховання майбутніх офіцерів, що мають високий рівень громадянської відповідальності, національної самосвідомості, професіоналізму, творчої активності, постає особливо гостро. Випускники військових закладів вищої освіти (далі – ЗВО), які братимуть безпосередню участь у культурному й політичному житті своєї держави, повинні бути патріотами своєї країни. Без патріотизму неможливо уявити майбутнього офіцера.

Одним із найважливіших завдань педагогів є виховання у майбутніх офіцерів громадянської

відповідальності, розуміння належності до українського народу.

Сучасному суспільству потрібен новий тип військового – інтелектуальний, цілеспрямований, відповідальний, успішний, професійно грамотний, морально підготовлений, активний, творчий, самостійний офіцер з високим рівнем громадянської відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом проблема громадянського виховання студентської молоді була предметом різнобічної уваги вчених. Досліджувалися питання

патріотичного виховання студентів (О. Абрамчук), виховання громадянськості студентів у зарубіжних школах (О. Алексєєва), громадянського виховання в контексті полікультурного впливу на молодь (Р. Антонюк), становлення культури громадянськості та соціальної відповідальності молоді (Т. Белавіна, М. Боришевський), використання мистецтва в системі громадянського виховання молоді (В. Бутенко), інтерпретації творів як засобу громадянського виховання учнів (Л. Бутенко), виховання громадянськості студентів закладів вищої освіти (С. Гнатенко), виховання громадянина на засадах українського народознавства (П. Ігнатенко), громадянського самовизначення (О. Киричук). У науково-педагогічних дослідженнях наголошувалося, що можливості вищої освіти в здійсненні громадянського виховання студентів дозволяють вирішувати широкий спектр питань, пов'язаних із формуванням у студентської молоді громадянської свідомості (почуттів, знань, понять, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, позицій, світогляду), а також громадянської активності (інтересів, орієнтацій, потреб, діяльності, поведінки, організації повсякденного життя, спілкування, праці, навчання, творчості).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас із забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності та пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство пріоритетним завданням сучасного суспільства є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка формує майбутній розвиток Української держави. Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними є патріотичне й громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності. Ми вважаємо, що саме виховання громадянської відповідальності має стати стрижневою умовою підвищення якості системи виховної роботи у військових закладах вищої освіти.

Мета статті – висвітлення основних аспектів виховання громадянської відповідальності в майбутніх офіцерів у військових ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Українська держава та її громадяни стають учасниками кардинальних змін у політиці, економіці та соціальній сфері. Водночас із убезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності та пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство пріоритетним завданням суспільного поступу є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка формує майбутній розвиток Української держави [5].

Основним пріоритетним завданням закладу вищої освіти, який здійснює підготовку студентів за освітньою програмою підготовки офіцерів, є створення усіх умов для виховання громадянської

відповідальності, яка здійснюється у процесі громадянського виховання. Ефективність громадянського виховання, всебічний розгляд його змісту та структури має важливе значення для майбутніх офіцерів. Вирішення цієї проблеми розширює межі наукового пізнання самого виховного процесу та сприяє виробленню єдиних, конкретних показників, за якими можна з найбільшим ступенем ймовірності судити про оптимальність функціонування даної системи.

Виховний процес повинен бути невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу та орієнтуватися на духовні цінності українського народу (національна самосвідомість, ідентичність, самобутність, гідність, соборність, свобода), загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, повага до інституту сім'ї, турбота, повага до себе та інших людей) та соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови та культури, патріотизм, шанобливе ставлення до навколишнього природного середовища, повага до закону, відповідальність та солідарність) [5].

У Концепції розвитку громадянської освіти в Україні зазначено, що вагомим елементом громадянської освіти має стати формування у громадян відповідального ставлення до захисту суверенітету та територіальної цілісності України, забезпечення безпеки та усвідомлення спільності інтересів людини та держави, формування навичок, необхідних для активної участі у демократичному житті, вільному суспільстві з метою заохочення та захисту демократії та верховенства права, а також розвиток національної ідентичності, що передбачає закріплення функціонування державної мови в усіх сферах суспільного життя водночас із повагою та розвитком мов усіх національних меншин та корінних народів, які проживають на території України [6].

Серед виховних напрямів сьогодення є патріотичне та громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку особистого розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [8].

Оскільки виховання громадянської відповідальності здійснюється у процесі громадянського виховання, важливо розкрити зміст цього поняття.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності подано таке визначення громадянського виховання: «Громадянське виховання – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість

відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними» [4].

У роботі «Український педагогічний словник» визначено, що громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка надає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. До його основних елементів належить моральна та правова культура, яка виражається в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, повазі та довірі до інших громадян та до державної влади [3].

У Роботі М.Д. Чумаченка «Педагогічний словник» зазначено, що громадянське виховання – це процес формування громадянськості як риси особистості, яка характеризується усвідомленням нею своїх прав і обов'язків у ставленні до держави, народу, законів, норм життя, а також турботою про благополуччя своєї країни, збереження людської цивілізації конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей [11].

Громадянськість як риса особистості відображає такі якості:

- патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність, суспільну ініціативність й активність, готовність працювати для розвитку Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет;
- повагу до Конституції, законів держави, прийнятих у ній правових норм, сформованість потреби в їх дотриманні, високої правосвідомості;
- досконале знання і володіння державною мовою, турботу про піднесення її престижу;
- увагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця і наступника;
- дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію;
- гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, що проживають у країні, високу культуру міжнаціонального спілкування [9].

Е. Панасенко визначила такі компоненти громадянськості студентської молоді: розвинена національна свідомість, моральність та правова обізнаність, що виявляється в почутті власної гідності, внутрішній свободі особистості, довіра й повага до інших громадян, уболівання за долю Батьківщини, дисциплінованість, здатність чесно й сумлінно виконувати свої обов'язки, громадянська відповідальність за сучасне й майбутнє життя народу та держави, патріотизм як самовіддана любов до рідної землі та свого народу, гармонійне поєднання патріотичних, національних та інтернаціональних

почуттів, потреба віддати всі свої знання, сили та талант на служіння Вітчизні [7].

Н. Волкова зазначає, що громадянськість – це духовно-моральна цінність, світоглядна та психологічна характеристика особистості, яка визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною [2].

Отже, громадянськість як риса особистості відображає такі якості: патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність, суспільну ініціативність й активність, готовність працювати для розвитку Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет; повагу до Конституції, законів держави, прийнятих у ній правових норм, сформованість потреби в їх дотриманні, високої правосвідомості; досконале знання і володіння державною мовою, турботу про піднесення її престижу; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію; гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, що проживають у країні, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Окрім громадянськості, у процесі громадянського виховання формуються також патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, громадянська позиція, а також громадянський обов'язок і громадянська відповідальність.

У контексті нашого дослідження проаналізуємо поняття «громадянська відповідальність».

Історико-педагогічний аспект відповідальності особистості пов'язаний із засновниками гуманістичного напрямку у вихованні. Так, Я. Коменський у структурі особистості головним вважав почуття совісті та обов'язку. Ж.-Ж. Руссо одним із перших впровадив у науковий обіг поняття «індивідуальний обов'язок особистості». Український філософ Г. Сковорода стверджував, що кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх можливостей у власній діяльності, людина повинна мати сформовану звичку відповідальної поведінки.

Цікавим є підхід до розв'язання проблеми виховання відповідальності, запропонований І. Бехом, який пропонує модель виховання, яка ґрунтується на основних принципах особистісно орієнтованого підходу. Її основою є певні інваріанти, дотримання яких допомагає спрямувати педагогічні дії на зняття в дитини внутрішніх бар'єрів і забезпечує розгортання процесу її змістовної, морально перетворювальної діяльності. Переконаючись у доцільності тих внутрішніх зусиль, які необхідні для реалізації такої діяльності, вихованець одержує підстави для її об'єктивної оцінки, усвідомлення значущості для самого себе [1].

У вітчизняній педагогіці поширені дві такі концепції формування відповідальності:

1) реалізація відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець, здійснюючи різні види діяльності. У такому разі методична перевага надається вихованню особистості у колективі і через колектив. Автор цієї концепції А. Макаренко наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, емоційного переживання особистістю своєї відповідальності;

2) формування відповідальності в особистості у контексті виховання її громадянськості та морально-духовної ціннісної спрямованості. Ця концепція втілювалась у виховній системі В. Сухомлинського, за словами якого з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра і відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток духовності, сердечності, людяності, милосердя тощо [10].

Отже, свідомо дисципліна виявляється в усвідомленому виконанні суспільних принципів і норм поведінки, ґрунтується вона на сформованості таких рис:

а) дисциплінованість – прагнення й уміння особистості керувати своєю поведінкою відповідно до суспільних норм і правил;

б) обов'язковість – усвідомлення особистістю необхідності дотримання суспільних і моральних норм, підпорядкування своєї поведінки їх вимогам;

в) відповідальність – якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з панівними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу [10].

Ми вважаємо, що виховання громадянської відповідальності повинно базуватися, по-перше, на формуванні громадянських знань, на основі яких формуються уявлення про форми та способи життя, і реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави загалом та української зокрема; по-друге, на участі в соціально-політичному житті суспільства та практичному застосуванні знань; по-третє, на оволодінні такими громадянськими чеснотами, як норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Висновки. Сучасний етап розвитку українського суспільства передбачає спрямування виховного процесу вищої школи на формування громадянськості в студентів, збагачення духовної, національної, мовної культури особистості, широке залучення молоді до громадянських цін-

ностей та їх пізнання у процесі професійної освіти, розвиток у студентів свідомого та відповідального ставлення до питань розбудови українського суспільства, реалізації власного духовного і творчого потенціалу, зміцнення зв'язку між особистими та суспільними інтересами.

Отже, метою громадянської освіти та громадянського виховання має бути формування свідомого громадянина, патріота, професіонала – людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства як у світі, так і в Україні. Ці вміння повинні органічно поєднуватися з потребою й здатністю діяти компетентно й професійно. Тому майбутньому фахівцю (у контексті нашого дослідження – випускнику військового закладу вищої освіти) необхідно володіти відповідними якостями і характеристиками, що формують його громадянську зрілість, громадянську культуру та громадянську позицію, виховують його громадянську відповідальність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. 1994. № 9-10. С. 8-9.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2002. 576 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник 1997. 374 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Постанова Президії Акад. пед. наук України від 19 квіт. 2000 р. ; протокол № 1-7/4-49. 2000. № 3. С. 7-13.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена Міністерством освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. 2015.
6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, затверджена Кабінетом Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. 2018.
7. Панасенко Е.А. Ідеал вчителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини 19 – початку 20 ст. : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. 2001. 230 с.
8. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017–2020 роки, затверджена Кабінетом Міністрів України розпорядженням від 18 жовтня 2017 р. № 743-р. 2017.
9. Сухомлинська О.В. Громадянськість як феномен виховання. *Теор.-метод. пробл. виховання дітей та учнівської молоді*. 1999. С. 6-12.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. 2006. 560 с.
11. Чумаченко М.Д. Педагогічний словник. 2001. 514 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИPECULIARITIES OF FORMATION OF ADOLESCENT SOCIAL ACTIVITY
IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті описано змістове й методичне забезпечення процесу формування соціальної активності підлітків. Зокрема, визначено соціальну активність підлітка як певне когнітивне, емоційно-ціннісне та дієво-поведінкове утворення, що відображає ставлення школяра до соціуму. Описано програми спецкурсів соціального спрямування «Ціннісні орієнтири» для учнів 5-7 класів, «Життєтворчість» для учнів 8-9 класів і спецкурс «Життєва економіка» для учнів 5-9 класів. Метою соціальної освітньої програми «Ціннісні орієнтири» для учнів 5-7 класів є формування в учнів життєвих, соціальних і громадянських компетентностей у їхньому ставленні до суспільства, природи, людей і самих себе; розвиток моральних, вольових, ділових, комунікативних якостей особистості, виховання відповідальності за своє здоров'я, за вчинки. Соціальна освітня програма «Життєтворчість» для учнів 8-9 класів має на меті формування соціальної активності підлітків; збагачення й удосконалення людської сутності підлітків за допомогою соціально-педагогічної та соціально-культурної підтримки їхніх власних зусиль, спрямованих на набуття своєї особистісної, громадянської та соціокультурної ідентичності; набуття вихованцями здатності операційно володіти набором програм діяльності й рольової поведінки, характерних для соціуму, а також засвоєння ними знань, цінностей і норм, необхідних для співпраці в соціумі. Основною метою спецкурсу «Життєва економіка» є соціально-економічна освіта й виховання школярів, підвищення соціально-економічної компетентності учнів; формування життєвих компетенцій, необхідних у практичній діяльності, формування навичок раціональної споживчої поведінки, розвиток раціонального соціального мислення. Зазначено технології, методи та прийоми, що сприяють формуванню соціально значимих якостей особистості, таких як наполегливість, ініціативність, самостійність, креативність, комунікативність, відповідальність, толерантність.

Ключові слова: соціальна активність під-

літка, соціальна освітня програма, технології, методи, прийоми.

The article describes the content and methodological support of the process of formation of social activity of adolescents. In particular, the social activity of a teenager is defined as a certain cognitive, emotional-value and effective-behavioral formation, which reflects the student's attitude to society. The programs of special courses of social orientation "Valuable landmarks" for students of 5-7 grades, "Life-creation" for students of 8-9 grades and a special course "Life economics" for students of 5-9 grades are described. The purpose of the social educational program "Valuable Landmarks" for students in grades 5-7 is to develop students' life, social and civic competences in their attitude to society, nature, people and themselves; development of moral, strong-willed, business, communicative qualities of the person, education of responsibility for the health, for actions. The social education program "Life-creating" for students of grades 8-9 aims at: forming the social activity of adolescents; enrichment and improvement of the human essence of adolescents through socio-pedagogical and socio-cultural support of their own efforts aimed at acquiring their personal, civic and socio-cultural identity; acquisition by the pupils of the ability to operationally possess a set of programs of activity and role behavior characteristic of the society, as well as assimilation by them of the knowledge, values and norms necessary for cooperation in the society. The main purpose of the special course "Life Economy" is the socio-economic education and upbringing of students, improving the socio-economic competence of students; formation of vital competences necessary for practical activity, formation of skills of rational consumer behavior, development of rational social thinking. The article describes technologies, methods and techniques that contribute to the formation of socially significant personality traits such as: persistence, initiative, independence, creativity, communicativeness, responsibility, tolerance.

Key words: social activity of teenager, social educational program, technologies, methods, techniques.

УДК 371.48

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-27>

Кирилюк С.Д.,

канд. пед. наук, докторант
Інституту проблем виховання
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується якісними змінами пріоритетів і цінностей у суспільній свідомості, що не могло залишити поза увагою освіту й педагогічну науку загалом. Особливу тривогу викликає неготовність молоді, в тому числі учнів загальноосвітніх шкіл, до сприйняття загальнолюдських і національних духовно-моральних цінностей і її соціальна пасивність [2].

Більшою мірою духовна криза позначилася на дітях, які в умовах переоцінки цінностей виявилися у своєрідному моральному й соціальному вакуумі, що негативно впливає на особистісне становлення підростаючого покоління. Тож сьо-

годні одним із першочергових завдань, які стоять перед закладами загальної середньої освіти, є формування високоморальної та соціально активної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості формування соціально активної особистості проаналізовано в роботах І. Беха, І. Гавриш, П. Кананіхіна, Л. Канішевської, Т. Мальковської, Н. Пономарчук, М. Рожкова, Л. Спірина, М. Уйсімбаєвої, Л. Уманського, Г. Філонова, М. Яценко та ін. Проте, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, проблема формування соціальної активності учнів недостатньо висвітлена в наукових дослідженнях.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До сьогодні не створено єдиного змістового й методичного забезпечення формування соціальної активності підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Метою статті є обґрунтування змістового й методичного забезпечення процесу формування соціальної активності підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ступінь успішності «входження» особистості в суспільство великою мірою визначається її активністю, тобто «здатністю виробляти значимі перетворення у світі на основі осягнення багатств матеріальної й духовної культури» [с. 260]. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах і спілкуванні, її інтегральною характеристикою є активна життєва позиція. Соціальна активність підростаючої особистості виникає як результат соціалізуючих впливів її оточення (батьків, педагогів, різних соціальних інститутів) у «тимчасовому інтервалі дорослішання» [1, с. 29].

Соціальна активність – це здатність включатися в спеціальну для цього віку діяльність із вирішення суспільних завдань, виявляти такий рівень активності, який сприяв би отриманню результатів, що є значущими й для інших людей, і для себе [3].

У нашому розумінні соціальна активність підлітка – це певне когнітивне, емоційно-ціннісне та дієво-поведінкове утворення, що відображає ставлення школяра до соціуму.

Ми вважаємо, що розвитку соціальної активності школярів сприяє вся освітня діяльність цілісного педагогічного процесу, але передусім змістове й методичне забезпечення формування соціальної активності в ЗЗСО.

Тож з метою формування соціальної активності учнів основної школи в експериментальних ЗЗСО до варіативного складника освітньої програми включено курси соціального спрямування «Ціннісні орієнтири» для учнів 5-7 класів, «Життєтворчість» для учнів 8-9 класів (які проводилися як факультативи) та спецкурс «Життєва економіка» для учнів 5-9 класів.

Соціальна освітня програма під назвою «Ціннісні орієнтири» для учнів 5-7 класів спрямована на створення умов для формування соціальної активності особистості й набуття молодшими підлітками необхідних соціальних навичок.

Метою програми є формування в учнів життєвих, соціальних і громадянських компетентностей у їхньому ставленні до суспільства, природи, людей і самих себе; розвиток моральних, вольових, ділових, комунікативних якостей особистості, виховання відповідальності за своє здоров'я, за вчинки.

Завдання програми: сформувати ціннісне ставлення до власної особистості, усвідомлене розуміння індивідуальних життєвих цінностей, відпо-

відальне ставлення до вибору життєвого шляху; навчити навичок пізнання самого себе, осмислення сильних і слабких сторін своєї особистості, прийняття себе як цінності й самовиховання; розвивати здатність до самоаналізу, самопізнання, навички ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе; формувати соціальну активність особистості та важливі соціально спрямовані особистісні якості підлітків; формувати комунікативну культуру, навички конструктивної взаємодії на основі толерантності; формувати прагнення до вільного прийняття гідних людини цілей; формувати позитивний образ майбутнього.

Заняття для учнів щодо формування соціальних навичок об'єднано в тренінговий цикл, ідея якого – підвищення соціальної активності на основі ціннісно-цільової позиції. Під час тренінгів учень відкриває різноманітність своїх життєвих ролей і вибудовує свій світ цінностей. Ця програма включає ігри та вправи, які формують позитивну самосвідомість, учать цінувати свою й чужу індивідуальність і працювати в команді, тобто ті якості соціально активної особистості, які дають змогу вирішувати багатоступінчасті завдання. Усвідомлення нової інформації відбувається через виконання практичних завдань.

Програма занять для учнів 5-7-х класів складається із 17 занять, протягом яких учні отримують певний соціальний досвід, формують власну життєву позицію, розвивають соціальну активність. Спочатку в учнів виробляється відповідне ціннісне ставлення до предмета чи явища, а потім освоюються адекватні способи поведінки в цій ситуації.

Заняття сплановані так, щоб підлітки через прийняття себе, розуміння цінностей навколишнього світу усвідомили свою роль і своє місце в соціумі. Тож особлива увага під час тренінгу приділялася рефлексії для поступового, більш глибокого усвідомлення себе, що є основою успішності. Також під час заняття учням пропонувалося виконати вправи на вироблення соціальних навичок, тактик ефективної взаємодії з оточенням з урахуванням отриманої інформації й досвіду. З метою відпрацювання навичок у вирішенні власних проблем підлітки вирішували ситуативні завдання та виконували творчі вправи.

Соціальна освітня програма «Життєтворчість» для учнів 8-9 класів має на меті формування соціальної активності підлітків; збагачення й удосконалення людської сутності підлітків за допомогою соціально-педагогічної та соціально-культурної підтримки їхніх власних зусиль, спрямованих на набуття своєї особистісної, громадянської й соціокультурної ідентичності; набуття вихованцями здатності операційно володіти набором програм діяльності та рольової поведінки, характерних для соціуму, а також засвоєння ними тих знань, цінностей і норм, необхідних для співпраці в соціумі.

Основним завданням цієї програми є розвиток здатності підлітків узгоджувати самооцінку й допомога з можливостями їх реалізації в певному соціальному середовищі та вміння створювати соціально-прийнятні умови для такої реалізації.

Особливістю цієї програми є її практична спрямованість. Програма реалізується за допомогою використання методів активного навчання (рольові ігри, вправи тренінгу, творчі завдання тощо). Вона побудована на основі позитивного особистісного підходу, психоаналізу, гештальт-терапії, арт-терапії, використання технік казкотерапії, психодрами, трансактного аналізу тощо, охоплює різні сфери життя підлітка.

Програма складається із шести блоків:

I. *Особистісний блок* – перший, вступний, блок спрямований на пізнання внутрішнього «Я» підлітків.

II. *Емоційний блок* – розширення знань учасників про почуття й емоції, вироблення вміння керувати своїми почуттями та емоційними реакціями, відреагування витіснених почуттів і підвищення емоційної зрілості.

III. *Комунікативний блок* – формування навиків спілкування, вміння встановлювати контакт, слухати, висловлювати свою точку зору, аргументувати й відстоювати свої інтереси, приходити до компромісного рішення.

IV. *Блок соціальної активності* – сприяти успішній взаємодії учасників у різних соціальних ситуаціях, досягненню ними намічених цілей.

V. *Блок гендерної соціалізації* – засвоєння прийнятих моделей чоловічої та жіночої поведінки, стосунків, норм, цінностей і гендерних стереотипів.

VI. *Інтеграційний блок* – мета – інтеграція досвіду, отриманих знань і навичок, соціалізація учасників і вихід із тренінгу.

Розуміння основ соціально-економічних відносин в економічній сфері життя людей формує в підлітків критичне мислення та активну життєву позицію. Основною метою спецкурсу «Життєва економіка» є соціально-економічна освіта й виховання школярів, підвищення соціально-економічної компетентності учнів; формування життєвих компетенцій, необхідних у практичній діяльності, формування навичок раціональної споживчої поведінки, розвиток раціонального соціального мислення.

Завдання: ознайомити учнів з основними поняттями навчального курсу; формування уявлення про економіку як сферу діяльності людини, пов'язану з проблемою задоволення потреб, урахування обмеженості можливостей; освоєння прийомів вибору; оволодіння елементарними економічними розрахунками; формування грамотної споживчої поведінки, культури взаємин споживача й інших учасників ринку; формування цілісного уявлення про роль родини в системі фінансово-економічних відносин; ознайомлення учнів з основними правилами ведення родинних та особис-

тих фінансів, правилами формування бюджету; формування вміння раціонального використання власних і родинних фінансів; навчати приймати раціональні економічні рішення; формування навичок збільшення заощаджень, забезпечення фінансової безпеки родини; виховання ощадливості, акуратності, відповідальності за доручену справу; вміння доводити розпочату справу до кінця, раціонально використовувати різні ресурси, дбайливо ставитися до особистого, сімейного, шкільного й іншого майна; формування активної життєвої позиції підлітків.

Програма курсу будується за такими змістовими лініями:

5 клас «Я і економіка» – розділ I. Економіка як життєвий простір; розділ II. Потреби; розділ III. Блага; розділ IV. Я – раціональний споживач; розділ V. Самоменеджмент.

6 клас «Сім'я і економіка» – розділ I. Домогосподарство як суб'єкт економічних відносин; розділ II. Сімейна економіка; розділ III. Сімейне господарювання.

7 клас «Товарно-грошові відносини» – розділ I. Гроші; розділ II. Товарообіг; розділ III. Послуги.

8 клас «Ринок навколо нас» – розділ I. Основні складники ринкових відносин; розділ II. Види ринків; розділ III. Як працює ринок.

9 клас. «Ми в національній економіці» – розділ I. Економічна роль держави; розділ II. Макро-економічна нестабільність і державні фінанси; розділ III. Моє місце в економіці держави.

У процесі економічної освіти учні отримують уявлення про багатство навколишнього світу, втілене в природі, мистецтві, результатах праці людей. Учні усвідомлюють залежність добробуту суспільства й людини, задоволення їхніх потреб від рівня освіти, від якості праці; пізнають значення природних багатств для людини; переймаються дбайливим ставленням до природи й усіх видів ресурсів; підходять до розуміння ролі грошей як оцінки результату праці людей [2].

Серед безлічі технологій, використовуваних для формування соціальної активності, під час уроків, на нашу думку, найбільш актуальними є технології особистісно орієнтованого навчання, групові технології, проектно-діяльності, проблемного, розвивального навчання, інтерактивні технології тощо. Також доцільно використовувати методи й прийоми соціально активного навчання, такі як групові проблемні дослідження з елементами творчості, колективні дослідження; вирішення проблемних і діагностичних завдань; різні види дискусій; «мозковий штурм»; конкурси знань і вмінь; роботу зі створення соціально значимих проектів; метод аналізу конкретних ситуацій; метод діалогу; метод інциденту тощо. Використання зазначених технологій, методів і прийомів сприяє формуванню соціально значимих якостей особистості, таких як

наполегливість, ініціативність, самостійність, креативність, комунікативність, відповідальність, толерантність тощо.

Також в освітній діяльності варто інтегрувати форми навчання – основні, додаткові та допоміжні, проводячи інтегровані соціально освітні заняття з метою формування соціальної активності підлітків. Така форма роботи є досить дієвою, адже під час підготовки до таких занять діти мають додатково готуватися як самостійно, так і групами, шукати інформацію, вигадувати завдання для однолітків, збирати інформацію в громадських організаціях. А це, у свою чергу, сприяє формуванню відповідальності, комунікативних навичок, умінню співпрацювати, планувати діяльність, аналізувати тощо [4].

На наше переконання, залучення до освітнього процесу представників громади дасть змогу значно активізувати процес соціалізації учнів. Тому з метою формування соціальної активності учнів, ознайомлення їх із соціальними проблемами свого населеного пункту на уроки варто запрошувати працівників громадських організацій, підприємців, викладачів закладів вищої освіти та ін. Під час таких занять учні матимуть можливість отри-

мували консультації із соціально значимих питань, спробувати себе як журналісти, вчитися дискутувати тощо. Такі зустрічі будуть корисними як для учнів, так і для гостей.

Висновки. Отже, формування соціальної активності підлітків є більш ефективним за умови реалізації соціально спрямованих спецкурсів, використання інтерактивних та інноваційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Булавенко С.Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості : навчально-методичний посібник. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 314 с.
3. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія. Київ : ХмЦНП, 2011. 368 с.
4. Коляда Н.М. Дитячий рух як інститут соціалізації дітей та підлітків. *Соціалізація особистості* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, грудень 2008 р.). Київ, 2009. С. 179-187.

THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS AT THE REPRODUCTIVE AND ACTIVE STAGE OF TRAINING OF FUTURE DIPLOMATS IN INTERNATIONAL POLITICAL ECONOMY

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА РЕПРОДУКТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИПЛОМАТІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

The article presents materials of a formative experiment of scientific research on the reproductive-activity stage. The model for the formation of professional and diplomatic communication of future specialists in international economic relations is aimed at the formation of the studied construct among students who are studying at the second educational level "Master". The forms and methods of realization of the pedagogical conditions, the list of communicative skills that students acquire in the process of learning and methods of mastering them are revealed. Attention is drawn to three pedagogical conditions: "Diplomatic informational content of educational and professional training of future specialists in international economic relations", "Personally oriented pedagogical interaction of a teacher with students" and "Communicative orientation of the content of the educational process of students in international economic relations in the process of preparing for professional diplomatic communication", with the help of which the researcher formed a professional diplomatic communication among students. All pedagogical conditions were used comprehensively. The research describes the work with students through a special training developed by the author, which includes the work on vocational oriented texts, the practice in public speaking, the creation of smart maps of visualization, the work in subgroups and so on. Attention is drawn to the culture of appealing to different officials at the beginning of communication in each individual state. The ways of independent processing of additional material about the peculiarities of diplomatic speech etiquette are revealed. The methods and techniques of the work with students, aimed at forming their needs for self-learning, self-development and self-improvement are presented.

Key words: pedagogical interaction, communicative interaction, speech etiquette, monologue, dialogue, business communication, diplomatic protocol, diplomatic etiquette, diplomatic information, group work, ethno-thinking.

У статті представлено матеріали формувального експерименту наукового дослі-

дження на репродуктивно-діяльнісному етапі. Модель формування професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин спрямована на формування досліджуваного конструкту в студентів, котрі навчаються за другим освітнім рівнем «Магістр». Розкрито форми і методи реалізації педагогічних умов, перелік комунікативних умінь, що набувають студентів у процесі навчання та методи і прийоми опанування ними. Звертається увага на три педагогічні умови: «Дипломатична інформативність освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних економічних відносин», «Особистісно-зорієнтована педагогічна взаємодія викладача зі студентами» та «Комунікативна спрямованість змісту навчального процесу студентів із міжнародних економічних відносин у процесі підготовки до професійно-дипломатичного спілкування», за допомогою яких дослідниця формувала у студентів професійно-дипломатичне спілкування. Усі педагогічні умови використовувалися комплексно. Описується робота зі студентами за допомогою розробленого автором спеціального курсу, що передбачав роботу над професійно-зорієнтованими текстами, вправлення в ораторському мистецтві, створення інтелектуальних карт візуалізації, роботу за підгрупами тощо. Звертається увага на культуру звертань до різних посадових осіб на початку спілкування в кожній окремій державі. Розкрито шляхи самостійного опрацювання додаткового матеріалу про своєрідність мовленнєвого етикету дипломатів. Представлено методи та прийоми роботи зі студентами, спрямовані на формування в них потреби до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, комунікативна взаємодія, мовленнєвий етикет, монолог, діалог, ділове спілкування, дипломатичний протокол, дипломатичний етикет, дипломатична інформативність, групова робота, етномислення.

УДК 339.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-28>

Stepanova D.V.,
Teacher of International
Political Economy Department
Of Mykolayiv National University
Named after V.O. Sukhomlynsky

Formulation of the problem. The increasing interdependence of countries, caused by the deepening of the international division of labor, the expansion of national economies as a result of transnationalization of economic activity have radically changed the conditions of coexistence of states, increasing their vulnerability to external factors. As a result, new threats to national and international security have emerged, with little or no control over or under the control of one country or group of states. Moreover, the nature of these new threats is different from the nature of traditional threats to national security [7].

Analysis of recent research and publications.

The problems of modern national diplomacy were researched by the following national and foreign scientists: N. Hruschynskaya, B. Humeniuk, Guy Carron de la Carrier, N. Machiavelli, G. Nicholson, V. Popov and others. However, work on the professional-diplomatic communication of future specialists in international economic relations, in particular the creation and implementation of pedagogical conditions for its formation, remained understudied.

The determination of the theoretical issues of the pedagogical research (pedagogical conditions of the development of professional and diplomatic

communication of future specialists in international political economy, the principles of constructing of the experimental methodology) made the development of an experimental model of the activating the professional and diplomatic communication of future specialists in international political economy at the second educational level «Master». The experimental model covered four interrelated stages: information-enrichment, reproductive-activity, analytically-productive, and reflective-evaluative.

The methodology of the development of professional and diplomatic communication of future specialists in international political economy (the specialty 292 «International Political Economy») was designed for the period of students studying during the first year of Master's program in IPE at the educational level «Master», and the field 29 «International Policy Studies» of the educational program «International Economics».

The aim of the paper is to disclose the implementation of the pedagogical conditions at the second stage of the developing experiment from the problem of forming professional diplomatic communication of future specialists in international economic relations.

Outline of the main research material. Let us describe the work with students at the reproductive-active stage of the developing experiment in details. Its goal was to develop communication skills in the organization and work mechanism of multilateral and bilateral diplomatic activity, the immersion of graduate students in active communicative interaction regards to the suggested situations in diplomatic activity and the development of speech etiquette using professionally oriented texts.

The techniques of the implementation of the pedagogical conditions are the following: access to such means of communication as: electronic mail (e-mail), Facebook as an auxiliary tool for interacting with diplomats and leaders of other states; issue-related tasks (speaking at the reception, proper drafting of the correspondence, etc.); monologue analysis, dialogue analysis (polylogue); cases containing situational tasks for discussion.

All three pedagogical conditions were implemented at every stage: «Diplomatic informational content of educational and professional training of future specialists in international political economy», «Personality-oriented pedagogical interaction of the teacher and students», «Communicative orientation of the content of the educational process of students in international political economy in the process of preparing for the professional and diplomatic communication».

Upon the implementation of the developing experiment, students received the following *communication skills*: establishing and maintaining contact between the parties, the common and independent implementation of quasi-diplomatic activities; *perceptual-expressive skills*: exchange of experiences and impressions

in the process of joint activity; understanding of the emotional condition, reasons, attitude, individual characteristics of others; be understood by others.

To obtain these *skills* in the process of the developing experiment, students were *offered* the following: solve situations through the ability to negotiate, take into account each other's interests, coordinate actions, carry out joint planning and joint activities; show the ability to understand the interests and aspirations of other peoples (states), master means of self-expression of emotions and conditions, be expressive and convincing, master the technique of intonation to express various forms of influence (request, order, requirement, advice, wish, question), distinguish personal characteristics of the partner through communication, take into account the mutual relations of people (states), etc. Besides, during the studying process, students gained the ethical foundations of business communication and the formation of a modern business culture; business ethics in advertising; theories and practices of carrying out business negotiations – their organization and preparation, conceptual approaches to them; psychology of business communication, tactics in negotiations and argumentation techniques, conflict prevention.

It should be noted that at all stages of the developing experiment, students studied our prepared special course «Professional and diplomatic communication of future specialists in international political economy». The special course consisted of two sections. The *first section* is the introduction of students to the problem of professional and diplomatic communication, an introduction to the essence of the concept of «professional and diplomatic communication», the necessity and importance of communicative interaction during a diplomatic mission. The *second section* is aimed at introducing and mastering the practical skills of professional and diplomatic communication that provides for diplomacy protocol and diplomacy etiquette. The special course is designed for 3 credits in volume that is equal to 90 hours. Among them 30 hours were allotted for classes, 60 hours are for students' independent work. The class hours were distributed as follows: 10 hours are for lectures and 20 hours are practical classes.

At the reproductive-activity stage, the following forms of work with students were used: lectures and practical classes of a special course, practical classes on the course «Trade Policy and Commercial Diplomacy». Besides, students performed the independent work during and outside practical classes, using such means of communication as electronic mail (e-mail), Facebook as an auxiliary tool for interacting with diplomats and leaders of other states. During the practical classes, students received issue-related tasks (speaking at a reception, proper drafting of the correspondence, etc.) submitted through the discussions in subgroups for analysis, or presented for defense as

a homework; monologue analysis, dialogue analysis (polylogue); cases containing situational tasks for discussion, smart cards of visualization. The pedagogical conditions for the developing of the professional and diplomatic communication of future specialists in international political economy at this stage were also used comprehensively. The diplomatic informational content of the educational and professional training of future specialists in international political economy is occurred during lectures and practical classes as well as during the fulfillment of students' independent work assignments. The personality-oriented pedagogical interaction of the teacher and students was realized primarily when she / he defined individual tasks for independent fulfillment and when assigning students to subgroups for carrying out role-playing games. The communicative orientation of the content of the educational process of students in international political economy in the process of preparing for professional and diplomatic communication was embodied in tasks related to monologue, dialogue or polylogue, which were carried out under the supervision of a teacher.

At the lectures and practical classes, the students' knowledge and skills were developed to build communication during interaction in future professional and diplomatic activities, choosing the appropriate communication style, appropriate vocabulary, and choosing the right language and non-verbal means of communication. Thus, working with students, we relied on the opinion of O. Leontiev that the language acquisition «is primarily characterized by the choice. It means that individuals, groups of individuals, and entire generations assimilate in the language that way and as much as it corresponds to their needs in understanding the needs of any activity» [3].

The enrichment of knowledge on the construction of professionally oriented texts for diplomatic communication at lectures provided students with perfect and negative (incorrect) texts, expressive lexical means of language and speech, with methods of constructing of certain syntactic structures that allows a diplomat to negotiate at different levels of international political economy. During practical classes students reinforced the ability to work with text. Thus, after listening to the lecture material, students received their home assignment to select the texts of speeches by diplomats on economic issues on Facebook for analysis in practical classes. Working with students during practical classes on a professional text, the teacher used the following methods: discussion (text discussion or text analysis or analysis of elements and parts of the text), analysis and observation of linguistic phenomena, work with a textbook, dictionary, method of educational exercises [6] (students were suggested to repeat certain phrases with different intonations, determining its meaning in a particular case). After analyzing the correct text, students were

asked to take a seat behind the podium and read it clearly, *practicing in oratory*. Other students evaluated the construction of monologue speech by the speaker, the ability to use expressive vocabulary, professional terminology, and analyzed the presence or absence of professional slangy words and jargons in the text. During the performance of such tasks, the condition of the personality-oriented pedagogical interaction of the teacher and students was realized. Students came to the conclusion that only a correctly constructed text of a diplomat's speech can lead him to success, to the desire of the opposite side to communicate with him during bilateral/multilateral negotiations. Thus, every diplomat must master the art of communication, flexibility of expression, focusing on the national characteristics of the state of communication. At the same time, it is important to send message to students that there is no single approach to develop professional and diplomatic communication, since it depends on the experience of diplomatic activity, the level of professional knowledge, oratory, knowledge of diplomatic ethics and the diplomacy protocol, the level of professional terminology and the ability to work on his professional skill.

Using the method of exercises at the second stage of the experiment in *practical classes*, one of the forms of the group work was suggested students to develop a *smart map* [1; 2; 4; 5]. Let us dwell on the development of smart cards «*Form of Address according to Diplomacy Protocol*» of a future diplomat of international political economy and «*Courtesy Title*» and the requirements for the use of addresses in diplomatic communication in details.

The goal of the task was to systematize students' knowledge of the national culture and features of such states as the USA, Austria, England, Germany, Russia, Ukraine, France and knowledge of the diplomacy protocol regards to the rules for contacting various officials at the beginning of communication in each individual state; help use their knowledge during the professional and diplomatic communication. Each map of visualization is represented in the form of a table (see Table 1 and Table 2).

It is known that different peoples do not reflect the world in the same way, which affects the specifications of linguistic means and is embodied in the originality of the national-linguistic picture of the world. That is why students were invited to familiarize themselves with the folklore works of different nations in order to reflect and preserve the traditions of the culture of speech more clearly, the way that any people during the diplomatic mission fulfill themselves, to master various forms of address to noble persons according to the traditions that exist in each particular country. Table 2 represents a pattern of the smart map of visualization «*Courtesy Title*».

Each map of visualization was created in a separate practical lesson. Students work on maps of

Table 1

Smart Map of Visualization “Form of Address according to Diplomacy Protocol”

Position, title	Style of Address (Rhetorical Move)
Head of State	“Your Highness”
Prince, Princess	“Your Royal Highness”
Ministers, Ambassadors	“Honourable Minister” or “Honourable Ambassador”
Ambassadors	“Mistress Ambassador”
Extraordinary and Authorized Ambassador	“Your High Excellency!”
Pontiff and Patriarch	“Your Holiness!”
Metropolitan	“Your Grace!”
Cardinal	“Your Reverence!”
Bishop	“My Lord!”
Eparch of Ukrainian Greek Catholic Church	“Your Eminence” (lat. eminentia – eminence, excellence), or “Your Excellence!” (lat. excelentia – excellence, superiority)
Clergyman	“Father”; “Father Master / Doctor!” (if he has a scientific degree; and “Father Professor!” (if he has academic honors)
Archbishop (in Protestant Church)	“Your Grace”
Bishop (in Protestant Church)	“Lord”
other representatives of Protestant Church	“Your Reverence!” (first name and surname are added when addressing to persons who have scientific degree of Doctor Divinitatis adding the word “Doctor”)

Table 2

Smart Map of Visualization “Courtesy title”

Country, Profession, Title	Form of Address
Austria (a representative of any art profession)	“Herr Docto”
Germany (a representative of any art profession)	“Herr Doctor Hetmann”
USA, England (a teacher)	“Professor”
France (all teachers and school teachers)	“Professor”
Austria (a wife of the Professor)	“Frau Professor”
In west European countries	“Mister”, “Miss”, “Missis” (the surname is a must after any form of address)
Great Britain (titles of nobility – Peers (Lords daughters of Dukes, Marquess and Earls)	to a man – “Peer”; to a woman – “Peeress” (with adding first name in the beginning); “Lady”.
Great Britain and France (Courtesy Title) younger sons of Dukes and Marquesses; younger sons of Dukes, Earls and all sons of Viscounts and Barons; parental title of nobility “Baronet” (intermediate between minor ranks of nobility and middle ones), short. “Bart”; a wife of Baronet; Baronetess (received as her own award)	Duke, (Marquess, Earl and Viscount is used only in official meetings. In other situation “Lord”, “Lady” or “Baron” is used; Lord; “High and Potent Lord” “Sir” + first name “Lady” + surname of the husband; “Madam” (Dame)
France – Duke or Duchess	“Duke” and “Duchess”
Domestic judicial system: addressing of Judges to the Presiding Judge in the hearing of Constitutional Court of Ukraine; addressing to the participants of judicial system.	“High Court”, “Your Honor”, “Honourable Presiding Judge”, “Honourable Judge”; “Dear Party”, “Dear Party’s Representative”, “Dear Witness”, “Dear Expert” and others.

visualization as follows. The teacher divided the students group into 2-3 subgroups in an authoritarian way, creating subgroups that are equal in the level of knowledge. The students of each subgroup seemed to have a card with filling in the left column and a set of strips with the wording of various form of address. On the right side of the map, it was necessary to lay out strips with the right address to the titled persons or people of a certain profession in the corresponding country. Upon the completion of work in each subgroup, students on the board along with the teacher

filled out a map of visualization. The team received 5 points for each correct answer. The team that scored the most points won.

A significant place in experimental research training during the second stage of the developing experiment was given to interactive methods, in particular, such as working in pairs, working in groups, a microphone, and others, which promoted to creating comfortable learning conditions for each student under which he felt his success, intellectual solvency. Interactive methods prompted future specialists in

international political economy to communicate, think critically, and make careful decisions. Thus, after creating a smart card, the teacher invited students to *listen* to some short welcome speeches by top officials of the host party and the guest's speech in response to official visits to protocol events (receptions, lunches, breakfasts), which are essentially a continuation of negotiations, followed by the discussion with students of forms of address.

By preparing students for the topic «Peculiarities of the speech etiquette of diplomats», they could independently develop additional material on the peculiarities of the speech etiquette of diplomats. During the practical lesson, students delivered a message prepared by each subgroup in advance.

Message 1. «Traditional forms of addresses of Ukrainians».

Message 2. «Bilateral verbal note on economic problems».

Message 3. «Letter of Minister of Foreign Affairs».

Message 4. «Memorandum of investment administrations».

At this stage of the study, we focused on the development of students' needs for self-education, self-development, and self-improvement. After listening to each message, according to the materials, students of other subgroups were assigned *tasks* related to the type of message, such as:

- Describe the presentation of the memorandum.
- Choose the options of existing courtesy formulas for preparing a diplomatic note, giving it a strict dry tone or great warmth.
- Name the forms of beginning and completion of the text of personal correspondence and the use of compliments, taking into account the political, official position or rank of the proper person with whom correspondence is being carried on.

Therefore, this stage of the experimental work was aimed at the practical implementation of the knowledge acquired by students in practical classes in the special course. A number of discussions («Multilateral Modern Economic Diplomacy: Forms of Negotiations», «Professional and Diplomatic Communication as a Path to Successful Negotiations»), competitions («Whose Team is Faster», «The Best Speaker»); self-

education of students on the topics: «Online System in Training», «Documents of International Diplomatic Practice»; work in the circle «Creative Laboratory of the Diplomat» were held. The development of professional and diplomatic communication skills took place during the study of the professionally oriented disciplines: «Trade Policy and Commercial Diplomacy» and «Ukrainian Business Speech».

Conclusions. Work with students carried out at the reproductive-activity stage, made it possible to prepare for the next, analytically-productive stage, aimed at developing the culture of speech of future diplomats and its expressiveness. Thus, the integrated use of the pedagogical conditions promotes to a more effective training of students for professional and diplomatic communication..

REFERENCES:

1. Budd, J. W. (2004). Mind Maps as Classroom Exercises. *Journal of Economic Education*. Vol. 35. № 1. P. 35-49.
2. Buzan, T., Buzan, B. (1994). The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential. Dutton.
3. Leontiev A.A. (1969) Yazyk, rech, rechevaia deiatelnost [Language, speech and oral activity]. Moscow [in Russian].
4. Mento, A.J., Martinelli, P., Jones R.M. (1999). Mind Mapping in Executive Education: Applications and Outcomes. *The Journal of Management Development*. Vol. 18, Issue 4.
5. Paderno V.V. (2017). Formuvannia profesiinoyi identichnosti v maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin [The formation of professional identity in future teachers of the humanities]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
6. Chernykh I.O. Profesiyno oriientovanyi tekst iak zasib zbahachennia slovnkovoho zapasu studentiv – maibutnikh likariv [Professionally oriented text as a means of enriching the vocabulary of students – future doctors]. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/89.pdf [in Ukrainian].
7. Sharov, O. (2012). Shchodo shliakhiv vdoskonalennia orhanizatsii roboty v haluzi ekonomichnoi dyplomatii: stratehichni aspekty. Analitychna zapyska. [On the ways of improving work in the sphere of economical diplomacy: strategic aspects. Analytical notes]. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/975/> [in Ukrainian].

СУТНІСНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

ANALYSIS OF THE ESSENCE AND CONTENT OF THE PROCESS OF EDUCATION OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL SETTINGS

У статті аналізується сутність і зміст процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах. Студіювання наукової літератури з проблеми засвідчило зростання інтересу до проблеми девіантної поведінки підлітків і її профілактики. Однак поки немає достатніх підстав вважати, що проблему виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичного виховання в загальноосвітніх закладах вирішено як теоретично, так і практично. З'ясовано, що девіантність як феномен розглядається з декількох перспектив: як певна вроджена особливість дитини, причому акцент робиться на тому, що саме дитина і є першопричиною свого стану; як поведінкова особливість дитини, котра не має клініко-фізіологічних розладів, і це лише підводить нас до висновку про потребу посиленої уваги до такої дитини, що допоможе їй соціалізуватися та знайти взаєморозуміння з ровесниками і дорослими; як епізодична поведінка підлітків, яка часто породжується чи стимулюється суспільством (проблема залежного середовища), котре часто не визнає цього. Доведено, що до найбільш популярних серед підлітків із девіантною поведінкою психологи відносять ігри й туризм, оскільки вони допомагають вирішити проблему шкільної та соціальної дезадаптації дитини у закладі освіти. У ході аналізу сутності та змісту процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах було визначено, що: а) сутність девіантної поведінки підлітків виявляється у системі вчинків, що відхиляються чи порушують локальні загальновідомі правові, культурні, звичаєві, ціннісні, моральні норми; б) процес виховання підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітніх закладах є комплексним, і спортивно-оздоровча складова частина займає в ньому чинне місце, оскільки забезпечує процес виховання незамінними педагогічними інструментами, які мають потенціал «перезавантажити» фізіологічну та психомотиваційну сфери школяра.

Ключові слова: виховання підлітків, девіантна поведінка, фізичне виховання, загальноосвітні заклади.

The article analyses the essence and content of the process of education of adolescents with

deviant behaviour in the process of physical education in secondary schools. Studying the scientific literature on the problem has shown an increasing interest in the problem of adolescent deviant behaviour and the ways of its prevention. Yet, there is not sufficient reason to believe that the problem of educating adolescents with deviant behaviour using the pedagogical tools of physical education is solved both theoretically and practically in general educational institutions. It has been found that deviance as a phenomenon is explained by scientists from several perspectives: first, it is a certain inborn feature of the child and the emphasis is laid on the fact that it is the child that is the root of his/her own state; second, it is a behavioural feature of a child who does not have clinical and physiological disorders, but this only makes us to conclude that there is a need for increased attention to such a child, which will help him/her to socialize and find understanding with peers and adults; third, it is the situational behaviour of adolescents that is often stimulated by society (the problem of a dependent environment), which often does not accept this. It has been proven that psychologists refer to games and tourism as the most popular among teenagers with deviant behaviour, as those activities help solve the problem of school and social maladaptation of a child in an educational institution. While analysing of the essence and content of the process of education of adolescents with deviant behaviour in the process of physical education in general education institutions it was discovered that: a) the essence of deviant behaviour of adolescents is manifested in the system of actions that deviate or violate local commonly accepted legal, moral norms; b) the process of education of adolescents with deviant behaviour in secondary schools is complex and the component of sports and health occupies an important place in it, since it provides the process of education with indispensable pedagogical tools that have the potential to "reload" the physiological and psycho-motivational sphere of a schoolchild. It is still the gap for the further research which is seen in the in-depth study of the content of preventive work by means of physical education in accordance with the expansion of the range of types of deviations and adaptation of the system of such a system in other types of educational institutions.

Key words: adolescent education, deviant behaviour, physical education, secondary educational institutions.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-29>

Харківський В.С.,
аспірант кафедри спортивних дисциплін
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність проблеми девіантної поведінки підлітків пов'язана зі зростанням протиправних дій, ігноруванням суспільних вимог і правил шкільною молоддю, з тенденціями пияцтва і вживання наркотичних засобів, сексуальної розпусності, бонжу-

ванням і суїцидальними тенденціями. Державна політика щодо всебічного та гармонійного розвитку особистості з високим інтелектом і зі свідомою патріотичною громадською позицією зумовлюють необхідність відповідних змін у всіх сферах галузі освіти, складовою частиною якої є виховання [6].

Реалізація зазначеного ставить перед педагогами завдання щодо формування в учнів цінностей, спрямованих на здоровий спосіб життя, (само)розвиток духовності та (само)зміцнення їх моральних засад.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виокремити напрями дослідження девіантної поведінки, серед яких: біологічний аспект (Б. Братусь, А. Лічко); соціальний аспект (В. Афанасьєв, С. Бородуліна, І. Булах, О. Власова); психолого-педагогічний аспект (І. Башкатов, С. Белічева, В. Баженов, І. Зверєва, О. Змановська, Ю. Клейберг); соціологічний аспект (А. Адлер (прагнення до влади, самоствердження, переваги над іншими), А. Бандура, К. Левін (агресивна поведінка), С. Лінг (теорія поведінки добровільного ризику), З. Фрейд (психоаналітична концепція девіантної поведінки), Е. Фромм (мазохістські ваблення до страждань і смерті), Р. Харре (концепція соціальних відхилень), К. Хорні (генезис злочинності)). Питання реалізації превенції девіантної поведінки підлітків у загальноосвітній школі розкрили у своїх працях такі дослідники, як: М. Алемаскін, Б. Алмазов, С. Белічева, Н. Закатова, Н. Катаєва, І. Невський, А. Нікітін, Р. Овчарова та ін.

Аналіз наукової розробленості проблеми девіантної поведінки та її профілактики показав, що, незважаючи на значний масив теоретичного і прикладного доробку з зазначеної проблеми, сутність і зміст процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах розкрито недостатньо. Ми виявили потребу у науково обґрунтованій системі виховання таких підлітків через засоби саме фізичного виховання, яка б забезпечувала профілактику усіх видів девіантної поведінки.

Отже, **метою статті** є аналіз сутності та змісту процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Девіантність (від франц. *deviation*) як поведінковий феномен вирізняється полі-параметральністю, оскільки знаходиться на перетині таких наук, як: соціологія, психіатрія, психологія, педагогіка, філософія, правознавство. У наукових педагогічних джерелах девіантна поведінка підлітків як поняття інтерпретується із соціально-психологічної перспективи та вживається для позначення відхилень, які не зумовлені нервово-психічними захворюваннями, від певних суспільно визнаних у певній спільноті норм дій, вчинків, висловлювань [4].

Так, наприклад, Т. Герасимів пропонує вирізняти **два типи** девіантної поведінки у підлітків, а саме: *асоціальний (загальний)*, який характеризується агресивністю та грубістю реагування на зауваження, коментарі чи вимоги дорослого (зазначене, на думку науковця, є результатом низького рівня самоконтролю, відсутності сформованої (чи зани-

женої) самооцінки, пріоритетності свобод над усвідомленням обов'язків) і *психосоціологічний (специфічний)* – психоемоційна напруга дитини пов'язана з його/її акцентуованістю, корисливістю (егоїстичністю) й інфантильністю [3]. На нашу думку, у такій категоризації девіантність як феномен розглядається як певна вроджена особливість дитини, причому акцент робиться на тому, що саме дитина і є первопричиною свого стану.

Г. Товканець виокремлює такі характеристики девіантної поведінки, як: бунтарство (схильність до гри «не за правилами»), заперечення обов'язків (навчання у школі, допомоги вдома), викривленість картини суб'єктивного переживання підлітків (болісна реакція на невдачі чи коментарі оточуючих), схильність до депресивності та неობдуманих вчинків [1]. На наш погляд, науковець підкреслює відсутність клініко-фізіологічних розладів у дитини та лише підводить нас до висновку про потребу посиленої уваги до такої дитини, яка допоможе їй соціалізуватися і досягти взаєморозуміння з ровесниками та дорослими.

Характеристика девіантності поведінки підлітків, запропонована Т. Андронюк, є, у певних аспектах, суголосними вищеподаним характеристикам Г. Товканець, оскільки так само виокремлює особистісні та соціальні чинники: заперечення самостійності, схильність до негативізму й агресивності, емоційна лабільність і деструктивна реакція – *особистісні*, і бунтарство (агресивна демонстративність у поведінці, відсутність поваги до дорослого), самовираження (критичність та егоїстичність у спілкуванні) – *соціальні* [2]. Обидві попередні наукові бачення проблеми девіантності поведінки підлітків опосередковано покладають відповідальність за її наявність на дорослих, які у пошуку матеріальних благ і задоволень обділили дітей увагою, підтримкою й настановами.

М. Ковальчук до вищезазначеного списку характеристик (критеріїв) девіантної поведінки підлітків додає ще *мотиваційну* (відсутність сформованих навичок цілепокладання й цілеспрямованості у діях) та *емоційно-енергетичну* (домінування негативних відчуттів порушує баланс сил і енергії) [1]. Отже, подані характеристики ілюструють епізодичність девіантної поведінки підлітків і двосторонність цієї проблеми, оскільки часто девіантна поведінка дитини породжується чи стимулюється суспільством, яке часто не визнає цього.

Хоча проблема девіантності є предметом низки досліджень науковцями з філософії, правознавства, соціології, психології та педагогіки, нині немає єдиного науково обґрунтованого розуміння сутності девіантної поведінки. У педагогічних наукових джерелах зустрічаємо категоризацію останньої на два типи: *поведінкову* (яка ділиться ще на п'ять підтипів: делінквентну, адиктивну, патохарактерологічну, психопатологічну і девіаційну,

зумовлені гіперздібностями) і соціальну [5]. Для підлітків першого типу характерними є відхиленнями від норм психічного здоров'я, тобто це особи з акцентутованими характерами, астеніки, шизоїдні типи, епілептоїди. Другий тип вирізняється загальноприйнятими формами соціальної (суспільної) патології, а саме: пияцтвом, наркоманією, проституцією та ін. [7]. Як стверджують Д. Даунс, П. Рок, Е. Маклафлін, підлітки часто компенсують свої проблеми в оволодінні знанням, невміння будувати взаємини з оточенням такою діяльністю, що веде до їх саморуйнування як особистості [7]. Сутність девіантної поведінки підлітків виявляється у системі вчинків, що відхиляються чи порушують локальні загально визнані правові, культурні, звичаєві, ціннісні, моральні норми.

Враховуючи вищезазначене, процес виховання підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітньому закладі повинен спрямовуватися на вивчення індивідуальних рис і можливостей дитини, культивуваннями у неї самоповаги через повагу до неї, турботу про її усебічний фізичний та інтелектуальний розвиток, збереження здоров'я та життя дітей, встановлення взаємин співробітництва у навчально-виховному процесі [1].

Розглянемо зміст процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах. Він переважно визначається педагогічним плануванням фізичного виховання, який базується на узгодженні логічно-формалізованого, «спроєктованого» очікуваного результату процесу фізичного виховання з конкретними умовами на основі загальних закономірностей. Педагогічне планування фізичного виховання у випадку підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітньому закладі відбувається колегіально із залученням шкільного психолога, працівників медичних, соціально-реабілітаційних, правоохоронних закладів, педагогів-валеологів, соціальних педагогів і починається з діагностики девіантної поведінки (тести; анкетування; метод вивчення документів з особистої справи підлітка; бесіда; спостереження) й визначення форм і методів прямого та непрямого профілактичного впливу. Зазначимо, що планування змісту виховного процесу з фізичного виховання суттєво відрізняється від інших навчальних дисциплін, що зумовлено рішенням двоєдиних завдань: освітніх і виховних, таких як: забезпечити дитину знаннями про збереження здоров'я та формувати у неї звички та інтерес до регулярних занять фізичними вправами й гігієнічні навички. Тож зміст виховного процесу має враховувати: 1) вікові особливості й рекомендації щодо об'єму та інтенсивності граничних фізичних навантажень для учнів; 2) методів виховання й механізми впливу вчителя на формування рухових вмінь і навичок; 3) методи реконструкції характеру, перебудови мотиваційної сфери та

самосвідомості, перебудови життєвого досвіду, регламентації способу життя, попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки; 4) систему контролю та критерії успішності, тестів фізичного розвитку і фізичної підготовленості. Реалізація зазначених завдань утруднюється необхідністю комплексного планування процесу виховання на семестр і на кожний урок.

Зміст процесу фізичного виховання підлітків із девіантною поведінкою добре корелюється із військово-патріотичним вихованням, головними завданнями якого є формування психологічних і морально-вольових якостей особистості, культивування навичок самоконтролю, самовиховання і самопідготовки та є спрямованим на формування у дітей світоглядних орієнтирів, особистих поглядів на сучасні події.

Загалом фізичне виховання спирається на використання фізичних вправ і на різноманітні позаурочні фізкультурно-спортивні заходи, спрямовані на активізацію фізичного виховання школярів, долучення їх до спорту і високих досягнень. До найбільш популярних серед підлітків із девіантною поведінкою психологи відносять *ігри й туризм* [2], оскільки вони допомагають вирішити проблему шкільної та соціальної дезадаптації дитини у закладі освіти: *ігри* (у початковій школі – це рухливі ігри, в середній і старшій – спортивні) відповідають віковим особливостям дітей, а саме їх природній потребі у руховій активності, вони стимулюють позитивні колективні переживання від успішності спільних зусиль, зміцнюють дружбу; *туризм* вчить і виховує досвід колективного життя, фізично загартовує, сприяє набуттю дітьми життєво необхідних навичок, таких як: орієнтування на місцевості та дії в ускладненій (екстремальній) ситуації. Ця форма роботи розглядається як сприятливе підґрунтя для проведення профілактичних заходів, таких як: «психологічне щеплення» – бесіди з учнями про шкідливі наслідки тютюнопаління, вживання наркотиків та алкоголю тощо; моралізування – неформальні бесіди для надання моральних та етичних установок. Окрім цього, діти вчать організувати власне дозвілля (діти отримують можливість проявити себе в різних заходах, видах громадської діяльності) й розпізнавати, уникати, переборювати ситуації, пов'язані з пропозицією випити алкогольний напій, запалити цигарку тощо, що навчає дитину способам приймати конструктивні рішення чи відмови [2].

Цінними для виховання девіантних підлітків є і різноманітні форми позаурочної фізкультурно-спортивної діяльності, такі як: *гуртки та секції*, які забезпечують нерегламентоване (добровільне) середовище для таких дітей для самореалізації та підвищення самооцінки, для закріплення й удосконалення вмінь і навичок, здобутих на уроках; *години здоров'я*, які зазвичай проводять для всієї школи після 2-го або 3-го уроку тривалістю 45 хв. Такі

години переважно проводяться на подвір'ї; *масові змагання, спортивні свята* передбачають чіткий алгоритм дій, певну ритуальність заходу. Такі заходи забезпечують неформальність обстановки, єдність фізичного й морального виховання школярів.

Зобразимо модель процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітніх закладах і визначимо місце фізичного виховання у ній (рис. 1).

Отже, як можемо бачити на рис. 1, процес виховання підлітків із девіантною поведінкою у загаль-

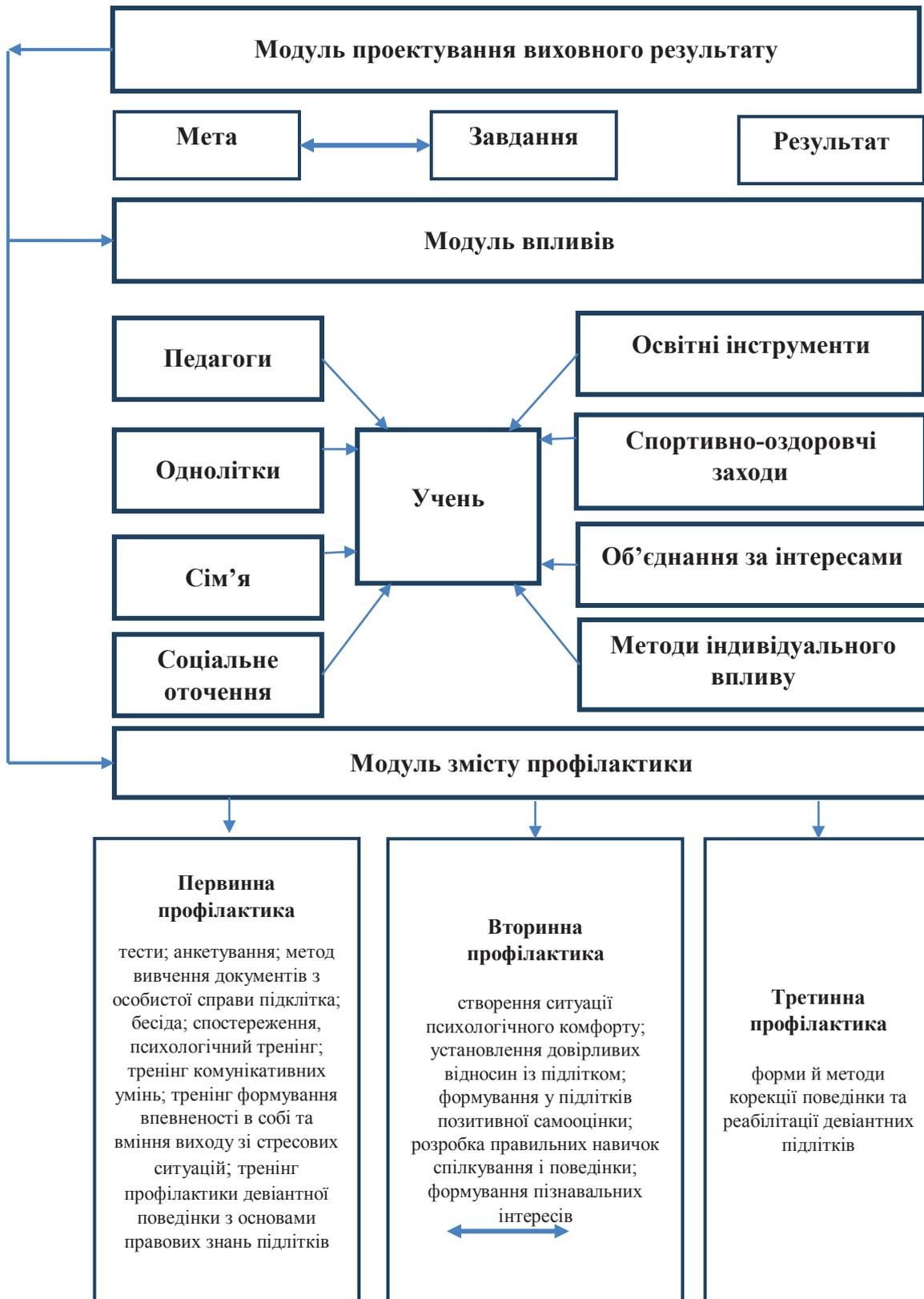


Рис. 1. Модель процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітніх закладах

ноосвітніх закладах є комплексним, і спортивно-оздоровча складова частина посідає в ньому чинне місце, оскільки забезпечує процес виховання незамінними педагогічними інструментами, які мають потенціал «перезавантажити» фізіологічну і психо-мотиваційну сфери школяра.

Висновки. 1. Студювання наукової літератури з проблеми свідчить про зростання інтересу до проблеми девіантної поведінки підлітків і її профілактики. Однак поки немає достатніх підстав вважати, що проблему виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичного виховання в загальноосвітніх закладах вирішено як теоретично, так і практично.

2. У ході аналізу сутності та змісту процесу виховання підлітків із девіантною поведінкою у процесі фізичного виховання в загальноосвітніх закладах було визначено, що: а) сутність девіантної поведінки підлітків виявляється у системі вчинків, які відхиляються чи порушують локальні загальноновизнані правові, культурні, звичаєві, ціннісні, моральні норми; б) процес виховання підлітків із девіантною поведінкою у загальноосвітніх закладах є комплексним, і спортивно-оздоровча складова частина посідає в ньому чинне місце, оскільки забезпечує процес виховання незамінними педагогічними інструментами, які мають потенціал «перезавантажити» фізіологічну і психо-мотиваційну сфери школяра.

Подальші напрями дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні змісту превентивної роботи засобами фізичного виховання відповідно до розширення кола видів девіацій й адаптації системи такої системи в інших видах навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Афанасьєва В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2011. 22 с.
2. Вольнова Л.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» : у 2 ч. Ч. 1. Теоретична частина. Київ : Національний пед. університет імені М.П. Драгоманова, 2016. 188 с.
3. Гарасимів Т., Муринець Н. Механізм детермінації девіантної поведінки дитини. *Academic Journals and Conferences*. 2018. Issue 6. С. 21-29. URL: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/jan/15406/6.pdf>.
4. Девіантна поведінка у підлітків, 22 липня 2016 р. Сайт Рівенської обласної наукової медичної бібліотеки. URL: <http://ronmb.org.ua/articles/5390.html>.
5. Девіантна поведінка: форми, види, причини, профілактика. *Сайт UkrMedia*. 2018. URL: <https://ukr.media/psihologiya/379091/>.
6. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладів, Наказ МОН № 641 від 16 червня 2015 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
7. Downes, D., Rock, P., McLaughlin, E. *Understanding deviance : a guide to the sociology of crime and rule-breaking*. – Oxford : Oxford University Press, 2016. 406 p.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK

У статті визначається сутність позааудиторної роботи, її мета та принципи і форми організації, обґрунтовується роль у формуванні комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. Наголошується на тому, що позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, в якому домінує елемент самореалізації; вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної й комунікативної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента. Проаналізовано позааудиторну роботу у вищому технічному навчальному закладі як чинник формування комунікативної культури студентів, адже особистісне та професійне становлення студента практично неможливе без включення його у систему позааудиторної діяльності; підходи до формування готовності студентів до професійної комунікації як результату сформованості їхньої комунікативної культури; визначено необхідність використання професійно-діяльничого підходу, який спрямовує на зближення навчальної діяльності й майбутньої професії; культурологічного підходу, що базується на необхідності цілісного сприйняття культури й поєднує безліч предметних сфер; синергетичного підходу, який передбачає структурування змісту гуманітарного матеріалу та базується на принципах науковості й розвитку. Як висновок зауважується, що власне зростання ролі позааудиторної та самостійної роботи є однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі; у процесі виховної позааудиторної роботи відбувається соціальне та професійне становлення особистості майбутнього інженера.

Ключові слова: комунікативна культура, позааудиторна робота, вищий технічний навчальний заклад, майбутній інженер.

This article defines the essence of extracurricular work, its goals, principles, forms of organization, and substantiates the role of higher technical education in the formation of students' communicative culture. The important factor of formation of students' communicative culture in higher technical educational institutions is the extracurricular work, the aims of which are: development of creative abilities and activation of students cognitive activity; forming students' needs of continuous self-replenishment of knowledge; securing, enriching and deepening the knowledge acquired during the training, their application in practice; formation of the students outlook and their world outlook culture: formation of the students interests to different fields of science, technology, arts, sports, identification and development of individual creative abilities and aptitudes; organization of students meaningful leisure time, cultural activities and entertainment, providing a universal education of students: formation of the students' communicative culture. Among the principles of extracurricular work priorities are: voluntary participation of students; public orientation; initiative and students self-activity; development of ingenuity, technical and artistic creativity; comprehensive physical training; interaction of various forms and types. In the article it is emphasized that extracurricular work of a student is a continuation of classroom work, which is dominated by the element of self-realization; it gives students an opportunity to harmonize internal and external factors of professional and communicative culture formation, creates additional conditions for the internal potential implementation, satisfaction of those needs, which are not satisfied in the process of classroom work. As a conclusion, it is noticed that the actual growth of the role of the extracurricular and independent work is one of the leading elements of restructuring of the educational process in the higher school.

Key words: communicative culture, extracurricular work, higher technical educational institution, the future engineer.

УДК 378.14:37.032
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-30>

Ярошенко О.Л.,
викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного
університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
Писарчик О.Л.,
викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного
університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку українського суспільства важливою є проблема формування комунікативної культури особистості, яка є консолідуючим елементом, регулятором поведінки, гарантом шанобливого ставлення особистості до інших, розуміння їх, терплячості та взаємоповаги. Комунікативна культура є багатоплановим явищем установаження і розвитку контактів між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання

і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування і тим самим слугує одним із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів. Саме у процесі спілкування майбутні фахівці, незалежно від професійної спрямованості, набуваючи досвід взаємодії з іншими людьми, усвідомлюють себе завдяки порівнянню з ними, зміцнюють власні наукові, світоглядні, етико-естетичні погляди і переконання у прогресивному зростанні.

З огляду на це визначальним у вихованні комунікативної культури студентів є зміцнення, насамперед, моральних основ: поваги до людей,

доброзичливості, толерантності, чуйності, скромності, почуття власної гідності. Саме формування у студентів ввічливості і тактовності як стійких рис особистості, ознайомлення їх із соціальними нормами поведінки, міжособистісної взаємодії, вироблення звички дотримання цих норм постає одним із конкретних завдань формування комунікативної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування комунікативної культури особистості є предметом ряду філософських, психологічних і педагогічних наук. Так, праці вчених присвячені розумінню окремих сторін професійно-педагогічної культури: методологічної (І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.), морально-етичної (Е. Гришин), комунікативної (В. Грехнєв, І. Комарова, А. Мудрик, І. Тимченко). В останні роки у працях Н. Березіної, Л. Березницької, М. Васильєвої, О. Вєтохова, Н. Волкової, В. Грехнєва, В. Кан-Калика, І. Комарової, В. Морозова, А. Мудрика, С. Мусатова, С. Ольховецького та інших досліджувались питання формування комунікативної культури особистості. Це, зокрема, дослідження, акцент яких спрямований на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування комунікативної культури та окремих комунікативних умінь і навичок [1].

У контексті нашого дослідження актуальним є з'ясування специфіки формування комунікативної культури студентів у вищому технічному навчальному закладі. У зв'язку із цим О. Каверіна стверджує, що вища технічна школа має бути центром культури, осередком гуманістичних знань і морального виховання. Цього можна досягти за умови формування у вищих технічних навчальних закладах певного гуманітарного середовища, яке вирішальним чином впливає на розвиток особистості, що усвідомлює сенс своєї діяльності, своє призначення. Професійна підготовка повинна поєднуватися з формуванням гуманітарної культури студентів, з утвердженням гуманістичних пріоритетів у свідомості [4].

Продовжуючи цю думку, С. Дмитрієва виділяє соціальні, професійні та психологічні якості, якими має володіти кожний сучасний конкурентоспроможний фахівець. До соціальних якостей належать: оволодіння нормами професійного спілкування, етичними нормами професії; спрямованість професійних результатів на благо інших людей і суспільства; вміння співробітництва, легко вступати в контакт, психологічно впливати на інших людей (фасилітативність); гнучкість мислення і сумісність, толерантність у міжособистісних відносинах, вміння слухати і переконувати, аргументувати власну думку, презентувати свої ідеї, визнавати власні помилки тощо. До професійних якостей належать: усвідомлене розуміння місії та призна-

чення професії, оволодіння нормами професійної діяльності, професійна свідомість та професійне мислення, прогнозування результатів тощо [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить аналіз теорії і практики досліджуваної проблеми, успішність діяльності майбутніх інженерів багато в чому визначається не лише набутими професійними знаннями, а й високим рівнем формування їх готовності до професійної комунікації в процесі фахової підготовки, рівнем сформованості комунікативної культури, оскільки названі вище соціальні, професійні та психологічні якості фахівця є взаємозалежними, взаємодоповнюючими її показниками.

На думку Г. Хорошавіної, рівень сформованості комунікативної культури лінійно залежить від наявності системи її формування у вищому навчальному технічному закладі. Продовжуючи далі, вона зауважує, що вища освіта сьогодні є не лише багатофакторною та інваріантною, але й полірівневою, що передбачає можливості розвитку творчого потенціалу людини, поетапне вдосконалення її комунікативної діяльності, що є передумовою динаміки формування комунікативної культури майбутнього фахівця [6].

Разом із тим питання формування комунікативної культури майбутніх інженерів у позааудиторній роботі поки що не стало предметом самостійного дослідження.

Метою нашої статті є аналіз позааудиторної роботи у вищому технічному навчальному закладі як чинника формування комунікативної культури майбутніх інженерів, що досягається шляхом розкриття змісту аудиторної роботи, її форм і методів організації у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування комунікативної культури майбутнього інженера є багатограним, тривалим і взаємообумовленим процесом, ефективна організація якого залежить від багатьох чинників: суб'єктивних (психологічні чинники різного роду, особистісні якості, певні вміння й навички спілкування) й об'єктивних (пов'язані з організацією навчально-виховного процесу в межах технічного навчального закладу, зумовлені розвитком загального освітнього простору тощо).

Особливості формування комунікативної культури в комунікативному просторі свідчать про її бінарні можливості. З одного боку, майбутній фахівець моделює комунікативну діяльність, міжгрупову та міжособистісну взаємодію, реалізує проектні можливості комунікативної культури, будучи її носієм, з іншого боку – формує і розвиває особистість із гуманістичною спрямованістю і конструктивним настроєм, який володіє загальною духовною культурою. Це породжує творчість, основу формування та збагачення комунікативної культури фахівця. Рефлексивне управління процесом формування

комунікативної культури забезпечує такий вплив на цей процес, який наближає його до мети.

Аналізуючи підходи до формування готовності студентів до професійної комунікації як результату сформованості їх комунікативної культури, О. Каверіна визначає необхідність використання професійно-діяльнісного підходу, який спрямовує на зближення навчальної діяльності й майбутньої професії; культурологічного підходу, що базується на необхідності цілісного сприйняття культури, і поєднує безліч предметних сфер; синергетичного підходу, в контексті якого інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно діючих зв'язків між елементами навчального матеріалу; проблемного підходу, який передбачає структурування змісту гуманітарного матеріалу та базується на принципах науковості й розвитку, що забезпечує розвивальний характер навчання (інтегративність мислення майбутніх інженерів); системний аналіз використовується для розкриття цілісності процесу формування комунікативної культури особистості студента [4].

З огляду на зазначене вище актуальним є аналіз позааудиторної роботи у вищому технічному навчальному закладі як чинника формування комунікативної культури студентів, адже особистісне та професійне становлення студента практично неможливе без включення його у систему позааудиторної діяльності.

Метою позааудиторної роботи студентів є: розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності студентів; формування у студентів потреби безперервного самостійного поповнення знань; закріплення, збагачення і поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; формування світогляду студентів і їхньої світоглядної культури; формування інтересів студентів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту; виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів; забезпечення всебічного виховання студентів, формування комунікативної культури студентів. Серед принципів позааудиторної роботи пріоритетними є: добровільна участь у ній студентів; суспільна спрямованість; ініціатива і самодіяльність студентів; розвиток винахідливості, студентської технічної та художньої творчості.

Конструктивною в контексті нашого дослідження є думка Л. Петриченко про те, що позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки майбутнього фахівця [5].

До основних форм позааудиторної роботи студентів належать: виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гурт-

ком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам, страхування в державних закладах тощо.

У ході дослідження нами встановлено, що позааудиторна робота студентів – це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної й комунікативної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються.

Практика діяльності сучасних вищих технічних навчальних закладів свідчить, що позааудиторна робота – це не лише засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти. Особистісне та професійне становлення студента практично неможливе без включення його у систему позааудиторної діяльності. Саме в ній відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях.

Отже, як нами вже наголошувалось, позааудиторна робота є системою, що поєднує у собі мету, зміст, функції, методи і організаційно-педагогічні форми, спрямовані на розвиток активності, самодіяльності, комунікативності, толерантності, взаємодії студентів на принципах співробітництва та співтворчості.

На нашу думку, у системі позааудиторної роботи з формування комунікативної культури майбутнього інженера має бути декілька взаємопов'язаних між собою складових частин. Йдеться про організацію науково-дослідної роботи студентів, яка передбачає і їхню самостійну роботу, практичної підготовки студентів (проходження різного виду практик) і виховної роботи в технічному навчальному закладі.

Науково-дослідна робота як складник позааудиторної роботи спрямована на поглиблення мотивації творчої, комунікативної професійної діяльності студентів, сприяє поглибленню теоретичних знань студентів, розвитку їхнього творчого мислення, гнучкості, рефлексії, оволодінню пошуково-дослідницькими вміннями та вміннями презентувати свої дослідження.

Як свідчать результати нашого дослідження, виховна складова частина системи позааудиторної роботи студентів сприяє, з одного боку, реалізації цілей і завдань підготовки студентів до професійної діяльності, а з іншого – досягненню мети і завдань, пов'язаних із забезпеченням особистісного компонента структури комунікативної культури майбутнього фахівця, а саме: формування творчої комунікативної особистості, яка здатна швидко адаптуватися до складних умов реального професійного середовища; вміє співпрацювати з іншими

людьми; вміє слухати і чути співрозмовника; вміє аргументувати і доводити свої міркування; вміє співпереживати та рефлексувати. З огляду на це С. Вітвицька зауважує, що «позааудиторна робота дає змогу надати процесу набуття професії особистісного забарвлення» [1, с. 122].

Висновки. Цілеспрямоване формування комунікативної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, формуванню активної громадянської і життєвої позиції, всебічному професійно-особистісному розвитку та самовдосконаленню.

У процесі виховної позааудиторної роботи відбувається соціальне та професійне становлення особистості майбутнього інженера, формуються її ціннісні орієнтації, найбільш повно розкривається творча індивідуальність як єдність інтелектуальних, емоційних і фізичних сил.

Подальшого наукового дослідження потребує структура означеного феномену в контексті специфіки виховання майбутнього фахівця технічного профілю, недостатньо обґрунтованою залишається методика діагностики комунікативної культури як цілісної особистісної характеристики майбутнього інженера.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури студентів вищих педагогічних закладів засобами позааудиторної роботи. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / гол. ред. Гузій Н.В. та ін. Київ : НПУ, 2001. Вип. 5. С. 115-160.
3. Дмитриева С.В. Формирование коммуникативной культуры студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2009. 168 с.
4. Каверіна О.Г. Професійна підготовка майбутніх інженерів у процесі формування професійної комунікації. Педагогічний процес : теорія і практика. Вип. 1. Серія «Педагогіка, психологія». Київ : ЕМКО, 2009. С. 229-236.
5. Петриченко Л.О. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. URL : http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_51.pdf.
6. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г.Д. Хорошавина. Москва, 2003. 410 с.

СТИЛЬ УПРАВЛІННЯ ЗДО ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

MANAGEMENT STYLES OF A PRESCHOOL EDUCATION AND THEIR IMPACT ON CREATIVE OF THE PRESCHOOL TEACHER'S

Стаття присвячена дослідженню стилів керівництва закладу дошкільної освіти та їх впливу на творчий потенціал особистості вихователя. Розглянуто поняття «управління» й типи стилів управління (директивний, демократичний, ліберальний), функції керівництва. Особливості взаємодії колективу з прийняття й реалізації рішень формують стиль керівництва. Досліджено, що керівник має великий вплив на творчість будь-якої організації тим, який стиль управління він вибирає та яке його ставлення до творчості. Проблемі творчого потенціалу вихователів приділяли велику увагу вітчизняні й зарубіжні педагоги. Проаналізовано поняття творчого потенціалу особистості. Визначено актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу вихователя закладу дошкільної освіти. Творчість є головним складником праці вихователя, становлення як особистості педагогічного фахівця. Творчою особистістю є людина, для якої характерні такі якості: мотиваційно-творча активність, рішучість, сміливість мислення, уміння не зупинятися на досягнутому. Виявлено, що готовність вихователів до педагогічної творчості залежить від розвитку творчих якостей особистості та професійної мотивації. Цьому сприяє використання зазначених методів (мозковий штурм, коучинг-менеджмент тощо) для активізації творчого мислення вихователів. З метою розкриття творчого потенціалу педагогів директор закладу дошкільної освіти пропонує проводити методичні дні, засідання педагогічної ради, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи. Розкрито особливості впливу стилю управління керівника на мотивацію діяльності педагогічних працівників, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, а також на розвиток вихователів і дітей.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, управління, стилі управління, творчий потенціал, педагогічна творчість.

The article is devoted to the research of management styles of a preschool institution and their impact on creative potential of the preschool teacher's personality of the preschool institution. Definitions and types of management styles have been reviewed (directive, democratic, liberal). The management function has been considered. The specifics of the interaction in the team that decision-making and form leadership's style. It has been researched that leader has a great influence on the creative of any organization by what management style he chooses and his attitude to creative. Foreign and Ukrainian educators paid large attention to problem of creative preschool teacher. The definition of the personality's creative potential has been analyzed. The article defines the problem of the development preschool teacher's creative. Creative is the main component in the preschool teacher's work and becoming as the personality that a pedagogical specialist. A creative personality is a person who has characteristic: motivational and creative activity, determination, courage of thinking and ability don't stop there. It was revealed that teacher's readiness for pedagogical creative depends from development of creative and professional motivation. Use of these methods promotes for preschool teacher's creative (brain storm, coaching management). Head of a preschool education proposes (for creative potential preschool teachers): methodical days, pedagogical council, seminars, trainings ...). Peculiarities of the impact of the head's management style on motivation of teachers' activity, creation of the favorable psychosocial climate with in the staffmembers as well as development of educators and children have been revealed.

Key words: preschool educational institution, management, management styles, creative, pedagogical creative.

УДК 373.2.07: 005.95
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-31>

Кирилів В.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії
і технологій дошкільної освіти
та мистецьких дисциплін
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
Грицьова Ю.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії
і технологій дошкільної освіти
та мистецьких дисциплін
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність проблеми визначається необхідністю суттєвої перебудови системи управління в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), зокрема існує необхідність у пошуку нових відкритих і демократичних моделей управління. Аналіз наукових джерел свідчить, що важливим чинником досягнення успіху в управлінні ЗДО є стиль управління керівника, який впливає на мотивацію діяльності педагогічних працівників, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, а також на особистісний розвиток вихователів і дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема стилю керівництва ЗДО та його впливу

на творчий потенціал особистості вихователя закладу дошкільної освіти в різних аспектах розглянута в низці досліджень і наукових праць. Зокрема, сутність та особливості підготовки керівників навчальних закладів до управлінської діяльності висвітлено в працях Л. Даниленко, Ю. Конаржевського, Л. Ващенко й інших. Сучасні дослідження свідчать, що змістом нової парадигми управління дошкільною освітою на сучасному етапі є орієнтація на дитину та її потреби, створення умов для забезпечення всебічного розвитку особистості кожної дитини, орієнтація педагогів на ефективну самокеровану, індивідуальну й колективну діяльність у різних педагогічних системах.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на значний науково-практичний інтерес до цієї проблеми, вплив стилю управління на творчий потенціал вихователя ЗДО залишається однією з актуальних проблем сучасної науки.

Метою статті є розкриття значення стилю керівництва в ЗДО в розвитку творчого потенціалу особистості вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. З огляду на погляди на питання розвитку творчості, треба зазначити, що творчу особистість може виховати лише творчий вихователь, адже «творчість є найбільш суттєвою й необхідною характеристикою педагогічної праці» [7, с. 155].

Що ж таке творчість? Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «творчість» розглядається вченими як продуктивна людська діяльність, здатна народжувати якісні, нові матеріальні та духовні цінності [1, с. 4]. Отже, творчий процес – це діяльність людини, що пов'язана з напруженням усіх психічних і фізичних сил щодо створення нових матеріальних і духовних цінностей

Проблему педагогічної творчості, характеристику її особистісних і професійних якостей можна вважати основою творчості педагога-гуманіста В. Сухомлинського. «Проблема творчості, – на думку В. Сухомлинського, – одна з ділянок цілини і, щоб розпочати її освоєння, потрібно створити книгу про педагогічний аспект творчості» [6, с. 565].

Передусім вихователь ЗДО мусить бути творчою особистістю, мати високий рівень педагогічної майстерності. В. Сухомлинський наголошує: «Не забувайте: ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до Вас, учителя. Це бажання учитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [6, с. 178].

Як свідчать джерела, творчий потенціал – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність. Особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні й професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу тісно пов'язаний із розвитком творчого потенціалу вихованця.

Низка вчених стверджує, що основою творчого потенціалу людини є такі чинники: інформація, обізнаність людини щодо розв'язання актуальної проблеми; прийоми, методи, способи, стратегії, необхідні для розв'язання проблеми; мотивація, воля, впевненість людини в собі (Т. Третяк та інші).

Розглянемо, як саме на творчий потенціал вихователя впливає стиль керівника ЗДО. У педагогіч-

ному словнику зазначено, що стиль керівництва, або управління (від латинського *stylus* – стрижень для письма) – сукупність принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих з метою ефективного здійснення управлінської діяльності й досягнення поставлених цілей; спосіб, метод роботи, манера поведінки. Б. Паригін стиль керівника розуміє як сукупність типових і відносно стабільних методів впливу керівника на підлеглих з метою ефективного виконання управлінських функцій і тим самим завдань, що стоять перед організацією [7, с. 80].

Наукові джерела свідчать: у дослідженнях останніх років частіше фігурують такі назви стилів: директивний (командно-адміністративний, авторитарний, за якого керівник є прихильником єдиноначальності, підпорядковує людей своїй волі), колегіальний (демократичний, за якого керівник надає підлеглим самостійність, довіряє їм), ліберальний (за якого керівник не керує групою, не виявляє організаторських здібностей, не розподіляє обов'язки тощо).

Досліджено, що керівник має великий вплив на творчість будь-якої організації тим, який стиль управління він вибирає та яке його ставлення до творчості.

Авторитарний стиль дає можливість дати підлеглим чіткі інструкції виконання роботи й опис кінцевого результату. Авторитарний стиль може стримувати творчість, але він може дати швидкі результати, бо підлеглим треба знаходити все нові й нові способи вирішення поставлених перед ними завдань.

Демократичний стиль передбачає передачу частини повноважень підлеглим і поділ відповідальності: підлеглий може приймати рішення в межах своїх повноважень. Учені та педагогіки практики стверджують, що цей стиль управління найбільш сприяє створенню психологічного клімату для розвитку творчого потенціалу в колективі (свобода вибору засобів, способів, різноманітних форм досягнення результатів, спрямування зусиль усіх співробітників, вільне прийняття рішень, оцінювання роботи після її завершення).

За пасивного стиля управління кожен робить, що хоче і як хоче. Керівник мало втручається в діяльність підлеглих, що призводить до хаосу в роботі, розвитку творчості.

Теоретичний аналіз наукової й методичної літератури показує, що великого значення набуває стимулювання творчості підлеглих, підтримка творчої ініціативи, цілеспрямована організація творчого процесу, приклад, зворотній зв'язок, включення творчості в систему морального й матеріального стимулювання, доброзичлива атмосфера тощо.

Необхідно ще й правильно організувати цей процес. З метою вирішення питань розкриття творчого потенціалу педагогів директор ЗДО створює такі умови: проводяться методичні дні та години;

засідання педагогічної ради; педагогічні читання; семінари-практикуми; консультації; інтерактивні лекції; навчальні тренінги; засідання круглого столу, майстер-класи, також розглядаються пропозиції співробітників у письмовій формі, наприклад, електронною поштою; існує зворотний зв'язок на висунуті співробітниками пропозиції в письмовій або усній формі, моральне стимулювання співробітників, які висунули слушні пропозиції, – все це спрямоване на вирішення питань розкриття творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу.

Щоб стимулювати творчу активність педагогів, директору варто враховувати індивідуальні особливості, інтереси й нахили, знати рівень розвитку творчого потенціалу кожного вихователя. Для цього можна запропонувати діагностування рівня сформованості фахової компетентності педагогів, використовуючи самоаналіз, експрес-опитування, анкетування, тестування.

Аналіз теоретичних джерел і педагогічної практики дає змогу виділити основні мотиви, які спонукають педагога до творчої продуктивної діяльності: задоволення потреб у особистісному та професійному зростанні, причетність до прийняття важливих управлінських рішень, надання свободи вибору форм і методів навчально-виховної діяльності. Не менш важливою для керівника стає діагностика потенційних можливостей вихователя й основних мотивів його професійного зростання (потреба в самореалізації, підвищення зарплати тощо).

Одним із найпотужніших і найефективніших засобів стимулювання персоналу до творчої та активної праці є заохочення. Заохочення є економічним результатом позитивної оцінки дій працівника й результатів його праці.

Для активізації творчого мислення в ЗДО часто застосовують такі методи.

Коучинг-менеджмент – стиль управління, близький до демократичного, за якого керівник для вирішення співробітником дорученого завдання не підказує відповідь, а використовує розвивальні питання.

Мозковий штурм – широко відомий метод групового генерування творчих рішень як у груповому режимі, так і в індивідуальному. Групі задається будь-яка тема. Дається деякий час усе обміркувати в тиші, записати свої думки на папері. А потім кожен по черзі озвучує одну зі своїх думок до тих пір, поки ті не закінчаться. Завдання керівника – скласти загальний список ідей і стежити за тим, щоб учасники мозкового штурму не критикували ідеї один одного.

Метод навчання дією полягає в такому: співробітник, який відчуває труднощі під час виконання завдання, що вимагає творчості, генерації нових ідей і підходів, звертається до своїх колег за допомогою. Коли вони збираються разом, співробітник озвучує завдання. Колеги задають йому уточнювальні питання для прояснення ситуації, якщо це необхідно. Коли завдання і проблема ясні, колеги починають ставити розвивальні питання. Це питання, які не підказують рішення, а стимулюють пошук його шляхів.

Отже, основними напрямками діяльності в розвитку творчого потенціалу вихователя є забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу як кожного педагога зокрема, так і педагогічного колективу загалом, розвиток системи мотивацій до інноваційної діяльності, запровадження ефективної системи випереджального навчання педагогічних працівників, оптимізація процесів самоосвіти вихователя.

Висновки. Отже, роль керівника у створенні оптимального стану в колективі ЗДО та його вплив на творчий потенціал особистості вихователя ЗДО є вирішальними. У повсякденній діяльності поведінка керівника ЗДО повинна відповідати ситуації, а гнучкість стилю забезпечує якість і результативність усієї роботи закладу.

Стаття не вичерпує всі аспекти обраної проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання педагогічних умов щодо формування готовності вихователів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ : Видавниче об'єднання Тираж, 2005. 380 с.
2. Гузенко І.В. Векторне моделювання. *Бібліотека вихователя дитячого садка*. 2009. С. 79-81.
3. Єжова О.О. Ціннісний підхід до формування особистості майбутнього кваліфікаційного робітника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 296-306.
4. Зязюн І.А. Безсвідомі і творчі інтуїції. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ, 2003. 135 с.
5. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Саміт, 2009. 269 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Київ : Радянська школа, 1988. С. 284.
7. Ушаков А.А. Научно-методическое сопровождение личностно-профессионального саморазвития педагога. *Международный журнал экспериментального образования*. 2012. № 6. С. 80-81.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN KINDERGARTEN: THEORETICAL ASPECT

У статті проаналізовано важливість і необхідність навчання дітей дошкільного віку іноземної мови, визначено цілі навчання, представлено організацію та деякі методичні аспекти навчання дітей у закладах дошкільної освіти. Охарактеризовано переваги раннього навчання дошкільників іноземної мови, адже на ранньому етапі іноземна мова покликана і повинна вирішити більш важливу мету, ніж саме лише набуття певних практичних навичок і вмінь. Роль іноземної мови на ранньому ступені навчання особливо неоціненна для всебічного розвитку дітей. Мова для дитини – це насамперед засіб комунікації, пізнання і виховання. Тож надзавданням на ранньому ступені навчання має стати розвиток особистості дитини засобами іноземної мови. У статуті також описано основні завдання вихователя з правом викладання іноземної мови, котрий сприяє зацікавленню дітей до вивчення мов як засобу спілкування і водночас як важливого компонента їхньої підготовки до школи, оскільки він сприяє розвитку особистості. Рівень професійної підготовки вихователя, а також теоретичні, методичні та практичні навички залежатимуть насамперед від зацікавленості дошкільників до мов, їхнього бажання оволодіти ними та взагалі їх комунікативної компетенції. Методично правильно організоване заняття вихователем із правом викладання іноземних мов сприяє успішному засвоєнню дітьми навчальної інформації. Також сучасного вихователя слід поінформувати про основні положення державної політики України у галузі дошкільної освіти загалом і викладання іноземної мови зокрема, а також враховувати особливості особистісного й індивідуального розвитку дитини, її життєві сфери та насамперед рівень сформованості пізнавальних інтересів, від яких значною мірою залежать технологія пізнавальних інтересів і специфіка викладання іноземної мови в умовах дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, діти дошкільного віку, іноземна (англійська) мова, методичні аспекти навчання, особливості навчання.

The article analyzes the importance and necessity of teaching foreign language preschoolers

and defines the learning goals, presents the organization and some methodical aspects of pre-school education in pre-school institutions. Advantages of early learning of a foreign language are characterized, because at an early stage a foreign language is called and should solve a more important goal than just the acquisition of certain practical skills and abilities. The role of foreign language in the early stages of learning is especially invaluable for the comprehensive development of children. Language for the child is first and foremost a means of communication, cognition and education. Therefore, the development of a child's personality by means of a foreign language should be a super-task at an early stage of education. The statute also refers to a foreign language teacher who promotes students' interest in learning the language as a means of communication and, at the same time, as an important component of their preparation for school, as it generally contributes to the development of a person's vital competence in preschool childhood. The specificity of learning a foreign language in this age period is due to the fact that preschoolers master it as a means of communication, memorizing phrases and sentences, but do not learn the individual components of language. Methodically properly organized by the teacher, the process contributes to the successful acquisition of educational information by children. Therefore, the leading role is a foreign language teacher in institutions of pre-school education. The level of his/her professional training, as well as theoretical, methodical and practical skills will depend, first of all, on the pre-school students' interest in the language, their degree of mastering it and, in general, their communicative competence. With this in mind, the modern educator should be informed about the main provisions of the state policy of Ukraine in the field of preschool education in general and foreign language teaching in particular, as well as to know the peculiarities of the personal development of the child, its vital spheres and, above all, the level of formation of cognitive interests, which cognitive interests technology and specifics of foreign language teaching in the conditions of preschool education are largely dependent.

Key words: preschool education, children of pre-school age, foreign (English) language, methodical aspects of teaching, peculiarities of teaching.

УДК 373.2.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-32>

Трофаїла Н.Д.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри психології
та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

Зміни які відбуваються в нашому суспільстві, викликали безпрецедентний вибух інтересу до іноземних мов. Потреба швидкого й ефективного оволодіння іноземними мовами викликає до життя нові форми та методи навчання. Іноземна мова дедалі наполегливіше входить у наше життя, інтегруючи українське суспільство зі світовим культурним простором. Відтак знання іноземних мов стає потребою часу, необхідним компонентом освіченості сучасної людини. Вивчення хоча б однієї іноземної мови не лише розвине індивідуальні

мовленнєві здібності дитини, а й створить передумови для оволодіння іншими мовами, виховає толерантне ставлення до носіїв інших культур.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Теоретичне осмислення актуальних досягнень у галузі дошкільної зарубіжної освіти зумовлює необхідність підвищення її якості в Україні. Відтак реформування сучасного дошкільля сприяє визначенню й утвердженню як пріоритетних особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів до реалізації змісту освіти дітей. Зміни в соціально-

політичному житті країни в руслі чинного законодавства – Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту» та інші – увиразнюють низку концептуальних положень її обов'язкового структурного компонента – мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемами навчання іноземної мови дітей дошкільного віку займалися чимало науковців. Так, О. Глухарєва розглядала використання наочності для навчання дітей дошкільного віку іноземної мови, О. Матецька вказувала на важливість використання мовної гри під час вивчення іноземної мови дітьми дошкільного віку, З. Нікітенко розкрила роль і функції підручника у навчанні дітей іноземної мови [1].

Мета статті – розкрити важливість і теоретичне висвітлення *особливостей* вивчення іноземної мови *дітей дошкільного віку*.

Виклад основного матеріалу дослідження.

З огляду на це не лише постають нові проблеми формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку, а й посилюється запит педагогічної спільноти на навчально-методичну літературу як засіб фахової підготовки вихователів ЗДО до навчання дітей іноземної мови з наймолодшого віку. Насамперед ідеться про вихователя ЗДО – учителя іноземної мови, котрий сприяє зацікавленню вихованців вивченню мови як засобу спілкування і водночас як важливого компонента їх підготовки до школи, адже загалом це сприяє формуванню життєвої компетенції особистості в дошкільному дитинстві. Специфіка навчання іноземної мови в цьому віковому періоді зумовлена тим, що дошкільники опановують її як засіб спілкування, запам'ятовуючи фрази і речення, однак не вивчають окремі компоненти мови. Методично правильно організований педагогом процес сприяє успішнішому оволодінню дітьми навчальною інформацією [3].

Від рівня фахової підготовки вихователя, а також теоретичної, методичної та практичної майстерності залежатиме, передусім, зацікавлення дошкільників мовою, ступінь опанування нею і їхня комунікативна компетентність. На сучасному етапі реформування освітньої системи України до вихователя з правом навчання іноземної мови сформульовано низку вимог: окрім володіння знаннями зі своєї дисципліни, він повинен моделювати навчальний процес із проєкцією на досягнення його високої ефективності; педагог має вирізнятися творчістю; повинен бути обізнаним із раціональними формами організації навчального процесу та впроваджувати їх у реальну практику роботи з дітьми; використовувати ефективні методи та прийоми навчання, оптимальні способи досягнення означених цілей.

Навчання дітей дошкільного віку іноземної мови віднесено до варіативного компонента Державного

стандарту дошкільної освіти. Іноземної мови можна навчати дітей в сім'ї, закладі дошкільної освіти. Слід мати на увазі таку обов'язкову передумову: лише тоді, коли процес навчання будуватиметься на науково обґрунтованих підходах, він сприятиме своєчасній соціалізації особистості дитини, формуванню її особистісної культури (через знайомство з мовою та культурою іншого народу), розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви, відчуттів, сприймання).

Специфіка оволодіння дошкільником іноземною мовою тісно пов'язана з безпосередністю його сприймання, відкритістю до спілкування, певною спонтанністю в опануванні нового знання. Відомо: вік від народження до 6 (7) років є сензитивним періодом для мовленнєвого розвитку особистості, яка зростає і розвивається. Численні дослідження психологів, лінгвістів і педагогів засвідчують, що в цьому віці діти навчаються говорити майже без проблем. Це стосується як рідної, так і нерідної (другої) мови [4].

Запорукою успішного оволодіння малятами іноземною мовою є врахування педагогами в освітній роботі з ними анатомо-фізіологічних і психічних особливостей дітей. Без цього неможливо правильно визначити найбільш оптимальний час, коли варто починати знайомити дитину з іншою мовою, обрати найбільш раціональні форми, методи, прийоми та засоби навчання, дозувати матеріал. Ось чому вкрай важливо, щоб формування навичок правильної звуковимови починалося з дошкільного віку, а самі педагоги, які навчають дітей іноземної мови, вільно володіли розмовним мовленням і мали бездоганну вимову, інтонування. Це унеможливить звикання дітей до неправильного вимовляння звуків, слів, фраз нерідною мовою, застереже дорослих від сумної необхідності згодом переучувати, виправляти їх.

Щодо особливостей сприймання дітей іноземної мови, то для психічного розвитку дитини дошкільного віку характерні швидкий темп і значна інтенсивність (відбуваються істотні якісні зрушення у процесах сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви, зароджується довільна регуляція поведінки тощо). Так, пам'ять дошкільнят має величезні можливості. Одна з найважливіших передумов успішного навчання іноземної мови – увага дошкільнят. Діти цього віку ще не мають стійкої цілеспрямованої уваги, не можуть тривалий час зосереджуватися на одному завданні [5].

Як уже зазначалося, актуальним є питання щодо вибору оптимального часу початку навчання дошкільнят іноземної мови. Цей вибір зумовлюється середовищем, у якому виховується малюк (сім'єю, закладом дошкільної освіти). Враховуючи це, навчання дитини другої мови можна розпочинати у різні строки. Варто зазначити, що більшість дошкільнят починають вивчати іноземну мову

з радістю, охоче, проте доволі швидко (вже через кілька занять) у переважній частині малят цей інтерес слабшає, згасає. Це пояснюється несформованістю у дітей мотивації до такого навчання, основою якого було б розуміння, чим важливе знання іноземної мови для подальшого дорослого життя [4].

Впродовж останнього часу навчання іноземної мови у період дошкільного дитинства стало вельми популярним і здійснюється за розрізненими авторськими програмами та методиками (які мають право на існування в освітньому просторі дошкільця). Відповідно до визначеної мети основними завданнями навчання іноземної мови дітей дошкільного віку є: виховання інтересу, поваги, толерантності та ціннісного ставлення до культури, традицій і звичаїв народів, які розмовляють іншою мовою; ознайомлення з елементами соціокультури іншомовних країн; прищеплення елементарних навичок усного мовлення (аудіювання, говоріння); створення умов для оволодіння елементарним умінням спілкуватися іноземною мовою у межах комунікативного мінімуму, пов'язаного зі світом дитинства; сприяння набуттю початкових лінгвістичних знань; розвиток мовленнєвих здібностей; залучення дитячого досвіду спілкування рідною мовою для навчання спілкуватися іноземною; виховання культури та відкритості спілкування [4].

Основна форма організації роботи з навчання дошкільнят іноземної мови – це заняття. Оптимальна частотність проведення цих занять на тиждень – від 2-3 (якщо заняття має форму гурткової роботи – за значної кількості сформованих підгруп дітей) до 4 (якщо кількість підгруп незначна і може передбачатися заняття з кожною дитиною у графіку роботи педагога; а також у тому разі, якщо заняття проводить безпосередньо вихователь із дітьми своєї вікової групи) [7].

Визначаючи місце занять з іноземної мови у режимі дня ЗДО, доцільніше орієнтуватися на час, відведений для ігор і самостійної діяльності дітей, і планувати проведення цих занять у другій половині дня (до вечері). Вихователь, який сам навчає іноземної мови дітей своєї вікової групи, може доцільніше передбачати час для відповідних занять із ними протягом дня (з однією підгрупою – у першій половині дня, з іншою – у другій), обов'язково дотримуючись норм навчального навантаження (зокрема з дітьми старшої групи проводяться не більше трьох занять на тиждень у першій половині дня). Отже, розклад занять з іноземної мови має узгоджуватися з розкладом основних занять за певними віковими групами та з розкладом роботи гуртків інших профільних напрямів. Це робиться для того, щоб раціональніше використовувати приміщення в закладі дошкільної освіти й не дублювати ті види діяльності та завдань, на яких будуються навчальні заняття за чинною програмою розвитку, навчання

і виховання дошкільнят, а також задля врегулювання фізичних і психічних навантажень на дітей з урахуванням перебігу їхньої працездатності впродовж дня.

Педагогові варто пам'ятати: досягненню вищої результативності, максимальному виявленню нахилів і здібностей вихованців, дієвішому особистісному підходу до розвитку й навчання кожної дитини сприяє оптимальна наповнюваність підгруп – у них має бути по 6-8 малят (до 10). Підгрупи для занять іноземною мовою комплектуються з огляду на попит батьків, а найголовніше – з урахуванням зацікавлень, бажань і здібностей самих дітей. Будь-яка примусовість у залученні їх до відвідування занять із іноземної мови виключається, особливо в тих випадках, коли ця додаткова освітня послуга надається на платній основі [4].

Провідним методом і засобом навчання та вправлення на заняттях з іноземної мови виступають дидактичні ігри на основі елементарної лексики дитячого спілкування. Природного характеру мотивації мовленнєвої діяльності дитини на заняттях із вивчення іноземної мови надає гра як провідний вид діяльності дошкільняти. Мета ігрової діяльності на цих заняттях – зробити їх цікавими, бажаними для дитини, активізувати резерви мимовільного та потенціал довільного запам'ятовування й осмислення в межах ігрового контексту, досягти успіху в розв'язанні комунікативних завдань іншомовними засобами [3].

Організовувати заняття з іноземної мови в закладі дошкільної освіти краще як специфічну цільову ігрову діяльність, куди входять сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні (словесні, настільно-друковані, з іграшками та картинками та ін.), рухливі, комп'ютерні, музичні ігри. Ці ігри, зумовлені рядом правил, отримують у своєму перебігу лаконічне словесне вираження і пропонують дітям для багаторазового повторення по кілька мовленнєвих зразків, чим забезпечують варіативно-ситуативне вправлення у слуханні та говорінні. Доцільно варіювати ігрові завдання, щоб забезпечити засвоєння дітьми більшого обсягу мовленнєвого матеріалу, формування міцніших початкових навичок монологічного та діалогічного мовлення.

Варто зазначити, що на кожному занятті з іноземної мови слід широко застосовувати різноманітну наочність, для кращого запам'ятовування дітьми мовленнєвого матеріалу і як засіб семантизації (з'ясування значення слів, зворотів тощо). Варто, зокрема, надавати перевагу предметній наочності (іграшкам, реальним речам, макетам) та ілюстративній (картинам, ілюстраціям, слайдам, кадрам діафільмів та ін.). Показ може супроводжуватися мімікою, жестами, певним рухом, дією, що сприяє кращій семантизації слів. Надзвичайно цінним у такій роботі є елемент здогаду – він зацікавлює дітей, розвиває самостійне мислення [4].

Значне місце у навчанні дошкільнят іноземної мови посідає використання пісенок, віршиків, лічилок та інших малих літературних форм. Діти емоційніше сприймають римований текст, легше й міцніше запам'ятовують його. Щоб уникнути механічного запам'ятовування й відтворення віршів без усвідомлення їхнього змісту, важливо закріплювати потрібні для активізації лексичного запасу слова та зразки мовлення поза віршовано-пісенним контекстом у спеціально дібраних мовних вправах та іграх. Під час розучування малих віршованих і пісенних форм також доцільно спиратися на наочність [2].

Педагоги мають право на вияв творчості у виборі навчальних програм, на варіативний розподіл навчального матеріалу та використання різних форм, методів і прийомів, засобів навчання дошкільнят іноземної мови.

Висновки. Отже, вивчення дітьми другої іноземної мови сприяє психічному, розумовому та соціальному розвитку. Сьогодні представлено чимало методів і засобів вивчення іноземної мови, кожен із яких має як позитивні, так і негативні сторони. Але правильний підбір методів, їх вдале

поєднання сприяє активізації мовлення дитини та готує її до вивчення іноземних мов у школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білолипецький Д.А. Проблеми підготовки дітей дошкільного віку до вивчення англійської мови: аспект мовленнєвої діяльності. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>.
2. Воронка Г.С. Англійська мова для дітей. Книга для вчителів та батьків. Київ : «Логос», 2001. 96 с.
3. Марчій-Дмитраш Т.М. Навчання іноземної мови дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2015. 64 с.
4. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників : навчальний посібник. Київ : «Освіта України», 2007. 300 с.
5. Dunn O. Beginning English with Young Children. London : Macmillan, 1983. 89 p.
6. Graham C. Jazz Chants for Children. Rhythms of American English through Chants. Songs and Poems. Teacher's Edition. New York : Oxford University Press, 1979. 85 p.
7. Trim J. Language learning for European citizenship/Final report (1989–1996). Strasburg : Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. 101 p.

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ПОНЯТТЯ «ВІРТУАЛЬНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

THE CONCEPT OF “VIRTUAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT” IN MODERN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE

Стаття присвячена актуальній проблемі інформатизації освітнього процесу і підготовки майбутніх учителів. У статті розглядається поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище», аналізуються різні підходи до його розуміння, які представлені у зведеній таблиці. На основі аналізу наукової літератури дається визначення досліджуваного поняття з погляду системного підходу. Віртуальне інформаційно-освітнє середовище трактується авторами як цілісна організована система різноманітних ресурсів (інформаційні, дидактичні, технологічні) і форм інтеракції (синхронна, асинхронна; очна, дистанційна; комп'ютерна, телекомунікаційна) освітніх суб'єктів, спрямованих на формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Віртуальне інформаційно-освітнє середовище створюється у взаємодії освітніх суб'єктів і не існує поза комунікацією між ними, а технічні засоби чи електронні посібники є лише його елементами. Автори висвітлюють переваги застосування віртуального інформаційно-освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів, серед яких зазначаються: підвищення ефективності освітнього процесу; інтенсифікація процесу пізнання й міжособистісної інтерактивної комунікації; економія студентського часу; індивідуалізація освітнього процесу; формування інформаційної культури майбутнього вчителя; продуктивність засвоєння навчального матеріалу завдяки доступу до тренажерів, сайтів. Зазначаються також перешкоди в запровадженні віртуального інформаційно-освітнього середовища в освітньому процесі, як-от: низький рівень комп'ютеризації закладів вищої освіти і самих освітніх суб'єктів; низька кількість і якість необхідних програмних продуктів; недооцінка ролі віртуального інформаційно-освітнього середовища у професійному становленні майбутніх учителів і відсутність економічних стимулів.

Ключові слова: віртуальне інформаційно-освітнє середовище, система підготовки

майбутніх учителів, комп'ютеризація, інформатизація, освітня траєкторія.

The article is devoted to the actual problem of informatization of the educational process and preparation of future teachers. The article deals with the concept of “virtual information and educational environment”, analyzes different approaches to its understanding, which are presented in the summary table. On the basis of the analysis of scientific literature, the definition of the studied concept in terms of a systematic approach is given. The virtual information and educational environment is interpreted by the authors as a coherent organized system of various resources (information, didactic, technological) and forms of interaction of educational entities (synchronous, asynchronous; remote; computer, telecommunication) aimed at forming their individual education. A virtual information and educational environment is created in the interaction of educational entities and does not exist outside of communication between them, and technical means or electronic manuals are only its elements. The authors highlight the benefits of using a virtual information and educational environment in the process of preparing future teachers, which include: improving the efficiency of the educational process; intensification of the process of cognition and interpersonal interactive communication; saving student time; individualization of the educational process; formation of information culture of the future teacher; productivity of mastering of educational material at the expense of access to simulators, sites. There are also obstacles to the introduction of a virtual information and educational environment in the educational process, such as: low levels of computerization of higher education institutions and the educational entities themselves; low quantity and quality of necessary software products; underestimation of the role of the virtual information and educational environment in the professional development of future teachers and the lack of economic incentives.

Key words: virtual information and education environment, future teacher training system, computerization, informatization, educational trajectory.

УДК 378.032

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-33>

Пахомова О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської філології
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Бондаренко О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри економічної
і соціальної географії
та методики викладання
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У Рекомендаціях парламентських слухань на тему: «Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України», які схвалено постановою Верховної Ради України від 31 березня 2016 р. № 1073–VIII, зазначається, що «з метою переходу на інноваційний шлях розвитку країни необхідно забезпечити трансформацію національної освітньої політики

через прискорення запровадження ІКТ та розвиток національних інформаційних ресурсів у сфері освіти» [11]. Тому вектор вітчизняних освітніх реформ повинен спрямовуватися на підготовку фахівця, який ефективно виконуватиме свої професійні функції та буде конкурентоспроможним в умовах стрімкої інформатизації суспільства й переходу до віртуальної моделі освіти. Майбутній учитель повинен вільно орієнтуватися у світовому

інформаційному просторі, аналізувати великий обсяг інформації та бути здатним до освіти протягом усього життя.

Проте між об'єктивно зростаючими суспільними вимогами й фактичною готовністю майбутніх учителів до навчання у віртуальному інформаційно-освітньому середовищі наявні суперечності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема створення віртуального середовища під час навчання у ЗВО не є новою. Окремі її аспекти досить широко представлені як у вітчизняній, так і в закордонній науковій літературі. Останнім часом предметом наукових досліджень є віртуальне освітнє середовище як невід'ємний компонент сучасної системи освіти (М. Вайндорф-Сисоєва [4]), як інноваційна складова частина навчального процесу у вищій школі (М. Скуратівська, С. Попадюк [12]), як складник дистанційного навчання (Ю. Фальштинська [17]); переваги і недоліки віртуального навчального середовища (О. Архіпова [1]); психологічні особливості віртуального освітнього середовища (М. Смульсон [13]), історія виникнення, класифікація та функції інформаційно-освітнього середовища навчання (Н. Тверезовська, Д. Касаткін [14]); створення віртуального навчального середовища засобами сучасних інтернет-сервісів (К. Телятник, І. Сокол [15]); сутність та психолого-педагогічні умови створення віртуального навчального середовища (В. Терещук [16]) тощо.

Серед закордонних дослідників організації навчання засобами віртуального освітнього середовища можна виділити таких, як: Кеннет Лінч, Джеймс Боксалл, Джулі Кесбі [19], Джингфан Фенг [20], Фенгру Хуанг, Хуей Лін, Бін Чен [21] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасної вітчизняної та закордонної наукової літератури свідчить про наявність великої кількості підходів до розуміння сутності поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище», про відсутність єдності у визначенні цього поняття та його змісту, що говорить про складність феномену, що досліджується.

Окрім того, в українському науковому просторі приділено недостатньо уваги проблемі підготовки студентів за допомогою віртуального інформаційно-освітнього середовища. Незважаючи на те, що деякі електронні інформаційні ресурси й елементи віртуального освітнього середовища (електронна пошта, чати, форуми, блоги, комп'ютерні мультимедійні програми, електронні посібники, тренажери, медіаресурси) використовуються під час дистанційного й очного навчання, вони мають фрагментарний несистематичний характер через відсутність методологічної бази.

Мета статті – теоретичне узагальнення підходів науковців до визначення сутності поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище»

та формулювання власного визначення. Також визначення переваг створення віртуального інформаційно-освітнього середовища під час підготовки майбутніх учителів, а також перешкод.

Виклад основного матеріалу. Поступовий перехід освіти від знанневої до віртуальної моделі, її розвиток в умовах стрімкої інформатизації суспільства зумовили появу нових термінів у науковому дискурсі, як-от: «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне навчальне середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «інформаційно-навчальне середовище», «навчально-інформаційне середовище» тощо.

Автори пропонованої публікації мають досвід інтерактивної онлайн-взаємодії зі студентами в середовищі Google Classroom [3], яке дає змогу: забезпечити єдність аудиторної й позааудиторної роботи (групова, самостійна, індивідуальна тощо); реалізувати ефективну взаємодію суб'єктів навчання в режимі реального часу через: створення завдання для кожного конкретного курсу і групи з гіперпосиланням на мультимедійний контент; редагування та коментування стану виконання завдань студентами; об'єднання окремих завдань у тематичні модулі; публікацію оголошення, запитання, інформаційних дайджестів тощо; здійснення контролю за індивідуальним виконанням завдань студентами як в аудиторний, так і в позааудиторний час; установлення термінів виконання кожного завдання; коментування переглянутого мультимедійного контенту, запропонованого до завдань; оцінювання навчальних досягнень студентів; копіювання навчальних досягнень до таблиці Google для створення статистичних звітів, наочного моніторингу якості навчання.

Оскільки в межах Google Classroom відбувається взаємодія всіх суб'єктів навчання («студент – студент», «студент – студентська група», «викладач – студент», «викладач – студентська група») не тільки за дистанційного навчання (навчальна комунікація поза ЗВО), а й за традиційного очного (навчальна комунікація в межах ЗВО) з використанням електронної пошти, електронних конференцій та інших комунікаційних засобів мережі Інтернет (Docs, Drive, Presentations, YouTube, Presentations, Maps, Earth, Sheets, Forms тощо) [18], то вважаємо за доцільне використовувати поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище».

Перш ніж сформулювати сутність досліджуваного нами поняття, вважаємо за необхідне розглянути визначення, які пропонують науковці для означення суміжних понять: «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне навчальне середовище», «інформаційно-освітнє середовище» та ін. (табл. 1).

З таблиці 1 видно, що поняття «середовище» іноді тлумачать як «умови інформаційного обміну», «інформаційний простір», «інформаційний зміст

Підходи науковців до сутності досліджуваного поняття

Вживане поняття	Дослідники	Дефініція
«Віртуальне освітнє середовище»	М. Вайндорф-Сисоєва [4]	інформаційний зміст і комунікативні можливості локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, які формуються і використовуються для освітніх цілей усіма учасниками освітнього процесу
	Т. Журавель та Н. Хайдарі [5]	відкрита система, у рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективно інтерактивне самонавчання в освітньому процесі
	М. Скуратівська та С. Попадюк [12]	організована система інформаційних, технологічних, дидактичних ресурсів, різних форм комп'ютерної та телекомунікаційної інтеракції освітніх суб'єктів
«Віртуальне навчальне середовище»	О. Архіпова [1]	програмна система, створена для підтримки дистанційного навчання з наголосом саме на навчанні, на відмінну від керованого навчального середовища, якому властивий акцент на управлінні процесом навчання
	В. Терещук [16]	імерсивне, спеціально організоване навчальне середовище, що відзначається наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей
	Ю. Фальштинська [17]	система управління навчальним процесом, яка створена для навчальної діяльності студентів і забезпечує необхідне поповнення й ресурси для поширення знань успішного навчання
	Джингфан Фенг [20]	моделювання методу навчання, моделі мислення, способу пізнання та засобів контролю в реальному навчальному середовищі
«Інформаційно-освітнє середовище»	О. Іванова [6]	інформаційний простір, який дозволяє кожній людині отримувати інформацію в тому обсязі, який необхідний їй для саморозвитку
	О. Обдалова [10]	умови інформаційного обміну, які забезпечуються за допомогою програмних засобів, що спрямовані на задоволення освітніх потреб користувачів, створювані взаємопов'язаними між собою умовами інформаційного обміну освітніх закладів
«Інформаційно-навчальне середовище»	І. Белишева [2]	система, яка відображає взаємозв'язок умов і має такі риси, як: доступність інформаційного ресурсу для всіх суб'єктів педагогічного процесу; інтерактивний характер середовища, що ґрунтується на комунікаціях, насиченості освітніми ресурсами, можливістю змінювати цілі, методи, форми організації навчання; асинхронність використання, можливість зберігати й накопичувати інформацію
	Д. Качалов [8]	відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції вчителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів вишу – майбутніх учителів
«Навчально-інформаційне середовище»	С. Лещук [7]	система інформаційно-комунікаційних і традиційних засобів, спрямованих на організацію та проведення навчального процесу, орієнтованого на особистісне навчання в умовах інформаційного суспільства
«Електронне навчальне середовище»	Кеннет Лінч, Джеймс Боксалл, Джулі Кесбі [19]	матеріали онлайн-курсів, які використовуються для підтримки традиційного навчання і подаються в мережі Інтернет
«Віртуальне навчальне середовище»	Фенгру Хуанг, Хуей Лін, Бін Чен [21]	концепція віртуального світу, яка посилалася на реальний світ і представлена у п'яти таких типах: інтернет-простір, простір даних, 3D-графічний простір, особистісний перцептивно-когнітивний простір і соціальний простір

і можливості», але більшість визначень трактується з позиції системного підходу, відповідно до якого середовище є системою взаємопов'язаних, взаємозумовлених компонентів, що утворюють єдине ціле, яке виконує якісно нову функцію, не притаманну окремим її елементам. Услід за М. Скуратівською та С. Попадюком уважаємо, що досліджуване середовище «утворюється освітніми суб'єктами, а не технічними засобами чи електронними посібникам, тому існування його поза комунікацією студентів, викладачів, фасилітаторів, адміністраторів, розробників дистанційних курсів тощо неможливе» [12, с. 252].

Не заперечуючи визначень, даних іншими авторами, вживатимемо поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище», оскільки в такому середовищі кардинально змінюється характер взаємодії всіх суб'єктів навчання. Ми навмисне уникаємо терміна «навчання», оскільки розглядаємо його як активну пізнавальну діяльність, під час якої студенти під керівництвом викладача оволодівають знаннями, уміннями, навичками й розвивають пізнавальні сили і здібності. Залучення майбутнього вчителя до віртуального інформаційно-освітнього середовища передусім передбачає зміну ролі викладача з керівника й ментора на

фасилітатора й модератора, який допомагає студентів визначити індивідуальну освітню траєкторію, спланувати персональний шлях реалізації особистісного потенціалу.

Отже, під «віртуальним інформаційно-освітнім середовищем» розуміємо цілісну організовану систему різноманітних ресурсів (інформаційних, дидактичних, технологічних) і форм інтеракції (синхронної, асинхронної; очної, дистанційної; комп'ютерної, телекомунікаційної) освітніх суб'єктів, спрямованих на формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії.

Висновки. Зауважимо, що навчально-виховний процес, організований за допомогою віртуального інформаційно-освітнього середовища, є подібним за структурою до традиційного й охоплює цілком мотиваційний, змістово-операційний, емоційно-вольовий, оцінно-результативний компоненти, але реалізуються вони за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчальної комунікації та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчальної діяльності. На відміну від традиційного навчання він має низку переваг: підвищення ефективності освітнього процесу завдяки інтенсифікації процесу пізнання й міжособистіної інтерактивної комунікації [9]; постійний доступ до мультимедійного контенту як у Google Classroom, так і за його межами; заощадження часу студента через відсутність необхідності опрацьовувати навчальний матеріал «уручну»; індивідуалізація освітнього процесу; формування інформаційної культури майбутнього вчителя; продуктивніше засвоєння навчального матеріалу завдяки доступу до тренажерів, сайтів.

Попри очевидну низку переваг віртуального інформаційно-освітнього середовища застосування його серед студентської й викладацької спільноти відбувається повільно. Ми вважаємо, що така ситуація склалася деякою мірою через низький рівень комп'ютеризації як закладів вищої освіти, так і самих освітніх суб'єктів. Залежно від специфіки навчальної дисципліни кількість і якість необхідних програмних продуктів може бути досить низькою. Також має місце недооцінка ролі віртуального інформаційно-освітнього середовища у професійному становленні майбутніх учителів і відсутність економічних стимулів.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в обґрунтуванні дидактичного потенціалу віртуального інформаційно-освітнього середовища, розробленні методичних і дидактичних принципів застосування віртуального інформаційно-освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архіпова О. Переваги і недоліки віртуального навчального середовища. URL: http://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/3018/1/Perevagi%20i%20nedoliku%20virtualnogo%20navchalnogo%20seredovysya_.pdf.

2. Бельшева И. Разработка и внедрение информационно-образовательной среды для развития познавательной самостоятельности студентов при обучении английскому языку. URL: <http://skif.pereslavl.ru/psi-info/psi/psi-publications/e-book-2004/e-book/2-6/14-Belysheva-Razrabotka-p-299.pdf>.

3. Бондаренко О. Використання Google Classroom під час вивчення Регіональної економічної і соціальної географії світу. *Упровадження ІКТ в освітній процес навчальних закладів*. 2016. С. 3-5.

4. Вайдорф-Сысоева М. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования. *Вестник ЮУрГУ*. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. № 14. С. 86-91.

5. Журавель Т., Хайдарі Н. Віртуальне освітнє середовище як засіб формування кранознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій у студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. С. 208-212.

6. Иванова Е. Дидактический потенциал информационно-образовательной среды для организации современного процесса обучения. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. № 4 (19). С. 124-132.

7. Лещук С. Навчально-інформаційне середовище к засіб пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 225 с.

8. Литвинова С. Развитие навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2014. № 1 (12). С. 39-47.

9. Мурашко М., Назарко С. Віртуалізація ринку освітніх послуг. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 4 (166). С. 289-293.

10. Обдалова О. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях. *Язык и культура*. 2009. № 1 (5). С. 93-101.

11. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» : постанова Верховної Ради України від 31 березня 2016 р. № 1073-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2016. № 17. Ст. 191.

12. Скуратівська М., Попадюк С. Віртуальне освітнє середовище як інноваційна складова навчального процесу у вищій школі. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 251-255.

13. Смульсон М. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 10-15.

14. Тверезовська Н., Касаткін Д. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2011. № 3. С. 190-196.

15. Телятник К., Сокол І. Створення віртуального навчального середовища засобами сучасних інтернет-сервісів. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. № 1 (24). С. 183-190.

16. Терещук В. Віртуальне навчальне середовище: сутність та психолого-педагогічні умови його створення. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. № 1 (38). С. 279-283.

17. Фальштинська Ю. Віртуальне навчальне середовище – невіддільний складник дистанційного навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 1 (16). С. 89-93.

18. Bondarenko O., Mantulenko S., Pikilnyak A. Google Classroom as a Tool of Support of Blended Learning for Geography Students. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. № 2257. P. 182-191.

19. E-learning for Geography's Teaching and Learning Spaces / Kenneth Lynch et al. *Journal of Geography in Higher Education*. 2008. № 32:1. P. 135-149.

20. Feng Jiangfan. Virtual Reality: An Efficient Way in GIS Classroom Teaching. *IJCSI International Journal of Computer Science*. 2013. № 3. P. 363-367.

21. Huang F., Lin H., Chen B. Development of Virtual Geographic Environments and Geography Research. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-11743-5_1.

СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ СПІВРОБІТНИКІВ ІТ-КОМПАНІЙ

WORLD AND DOMESTIC EXPERIENCE IN ICT USING FOR NON-FORMAL EDUCATION IN THE PROJECT MANAGEMENT BY EMPLOYEES OF IT COMPANIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – використанню інформаційно-комунікаційних технологій у неформальній освіті з управління проектами співробітників ІТ-компаній. Виокремлено шість ключових напрямів розвитку безперервної неформальної освіти, визначених Меморандумом про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу: нові базові знання і навички для всіх, збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів, інноваційні методики навчання і вивчення, нова система оцінки отриманої освіти, розвиток наставництва і консультування, наближення освіти до місця проживання. Досліджено необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у неформальній освіті ІТ-компаній, довгострокових перспектив розвитку ІТ-галузі в Україні, підходів і бази інструментів інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються в ІТ-компаніях країн Європи й України, базових рушіїв для стимулювання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у неформальній освіті співробітників ІТ-компаній. Узагальнено, що передумовами необхідності використання інформаційно-комунікаційних технологій є, насамперед, потреба у швидкому засвоєнні матеріалу для підвищення компетентностей менеджерів проектів ІТ-компаній у неформальній освіті. Викладено основні вимоги до ключових компетентностей менеджерів з управління проектами ІТ-компаній. Шляхом аналізу досвіду європейських країн (Великої Британії, Нідерландів, Німеччини, Данії) окреслено цілу низку підходів до підвищення кваліфікації співробітників ІТ-компаній із використанням широкого спектра хмарних сервісів, програмно-імітаційних комплексів, додатків та інших інформаційно-комунікаційних технологій, що вдосконалюють процес формування компетентностей менеджерів ІТ-компаній, а отже, допомагають поєднати неформальну освіту з робочим процесом спеціалістів без виникнення істотних ризиків зриву робочого процесу. Зроблено висновок про необхідність подальшого вивчення використання інформаційно-комунікаційних технологій у неформальній освіті ІТ-компаній із метою виявлення факторів ризику впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у неформальній освіті.

Ключові слова: ІТ-компанія, неформальна освіта, порівняння, програмно-імітаційні

комплекси, інформаційно-комп'ютерні технології, управління проектами.

The 6 key messages of lifelong non-formal learning were highlighted based on the announced taking actions on lifelong learning in the Memorandum on Lifelong Learning by Commission of the European communities: New basic skills for all, more investment in human resources, innovation in teaching and learning, valuing learning, rethinking guidance and counselling, bringing learning closer to home. The article devotes to one of the topical problems – using of Information and communications technology in non-formal education for project management by employees of IT companies. In particular, the analysis was performed for the actual need in ICT using for non-formal education, long-term prospective of the IT area growth investigated. Key approaches and tooling-base which are in use by IT companies in the European countries and Ukraine were researched and based on those key drivers for stimulating of introduction of ICT usage in non-formal education of IT companies were highlighted. It was generalized that key prerequisites for ICT using belong to the critical need in the fast learning process arranging which is in fact aims increasing of project managers competences and skills in the IT companies while running of non-formal education. These are required in the high-technological IT area especially considering the high workload pressure for employees of IT companies. Based on the performed analysis of experience from the European countries (Great Britain, Netherlands, Germany, Denmark) the wide range of approaches for development of employees' competences was researched, such as using of cloud services, programs, simulations, applications and other information and communications technology which seriously improves building of the expertise of the project managers in IT companies and helps with the successful joining of educational and working processes of the IT companies without serious risks for working process. The need to continue of deep research in area of ICT using in non-formal education was concluded. It is going to aim for observing of potential risks from the ICT introduction in non-formal education in IT companies and determining of the factors which might lead to its successful using in IT companies of Ukraine.

Key words: IT companies, non-formal education, comparison, business simulations, information and communications technology, project management.

УДК 004.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-34>

Рантюк І.І.,
аспірант
Інституту інформаційних технологій
і засобів навчання
Національної академії
педагогічних наук України
Вакалюк Т.А.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри комп'ютерної
інженерії та кібербезпеки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Динаміка розвитку ІТ-галузі в Україні [1] та постійна вимога до вдосконалення компетентностей ІТ-спеціалістів актуалізують необхідність безперервного удосконалення знань як в особистому, так і в професійному житті. У зв'язку з цим неформальна освіта стає важливим фактором підтримки

та розвитку необхідного рівня знань, умінь і навичок, які визначаються відповідно до вимог, що існують і постійно змінюються в ІТ-галузі.

Нині перед керівництвом ІТ-компаній постає важливе питання запровадження, мотивації та використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у неформальній освіті співробітників.

Швидкі темпи технологічного розвитку створюють передумови для накопичення, створення й оновлення підходів і методів розробки програмного забезпечення та сервісів. Зокрема, постійно з'являються інноваційні підходи до використання ІКТ як основного рушія, що забезпечує зручний доступ до неформальної освіти у світі. Використання ІКТ у неформальній освіті ІТ-компаній має на меті:

1) автоматизацію підтримки актуальності даних і їх оптимізацію для вивчення співробітниками ІТ-компаній;

2) мотивацію співробітників щодо їх залучення для використання ІКТ у неформальній освіті;

3) автоматизацію збору, обробки даних, пов'язаних з отриманням неформальної освіти за допомогою ІКТ;

4) контроль та оптимізацію процесу використання впровадженого ІКТ співробітниками.

Як наслідок, керівництво ІТ-компаній як бізнесу, зацікавленого в отриманні кваліфікованих кадрів, впроваджує ІКТ для підвищення рівня неформальної освіти на базі власних компаній або із залученням консалтингових компаній, освітніх онлайн-сервісів, які набувають неабиякого впливу на становлення неформальної освіти у світі.

Необхідність модернізації безперервної професійної освіти фахівців підкреслюється у нормативних документах: Законі України «Про вищу освіту» [8], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [11], Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 рр.» [10], Законі України «Про Національну програму інформатизації» [9]. Проте основним і найзначнішим документом є Меморандум про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 р. [2], в якому було визначено шість ключових напрямів розвитку безперервної неформальної освіти:

1) *Нові базові знання і навички для всіх* мають на меті гарантування загального безперервного доступу до освіти з метою вдосконалення й отримання умінь і навичок, необхідних в інформаційному суспільстві.

2) *Збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів* задля підняття найважливішого надбання Європи – людського потенціалу.

3) *Інноваційні методики навчання і вивчення* мають на меті розробку нових технологій навчання для системи безперервної освіти.

4) *Нова система оцінки отриманої освіти* має на меті докорінні зміни у підходах до розуміння і визнання навчальної діяльності та її результатів, зокрема й у сфері неформальної освіти.

5) *Розвиток наставництва і консультування* має на меті забезпечення вільного доступу до освітнього матеріалу, консультацій і рекомендацій кожному індивіду протягом усього життя.

Наближення освіти до місця проживання має на меті наближення можливості отримання освіти до місця проживання та роботи індивідів за допомогою навчальних мереж і консультаційних пунктів із використання сучасних ІКТ [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні накопичено достатній кадровий потенціал для розвитку педагогічної науки щодо впровадження та використання ІКТ в неформальній освіті. Насамперед використання ІКТ у неформальній освіті відображено у працях науковців В.Ю. Бикова, А.Ф. Верлани, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамського, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна, П.В. Стефаненка, Ю.В. Триуса та багатьох інших. Проте аналіз змісту вищезгаданих наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема неформальної освіти в управлінні проектами ІТ-компаній не була предметом окремого наукового дослідження в Україні, а отже, необхідно дослідити закордонний досвід і поточний стан використання ІКТ в неформальній освіті ІТ-компаній України задля визначення найбільш доцільних практик, які потребують екстраполяції до реалій формування неформальної освіти в ІТ-компаніях України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині швидкі темпи росту попиту на ІТ-послуги у світі вимагають істотного зростання кількості працівників, залучених у ІТ-галузь, і підвищення їх кваліфікаційного рівня для утримання гідних конкуруючих позицій у світі.

Збільшення кількості працівників, зміна напрямів і способів розробки програмного забезпечення та надання послуг у сфері ІТ вимагає застосування найновітніших підходів в управлінні проектами, що розробляються. Задля цього менеджери ІТ-компаній намагаються підтримувати постійний розвиток своїх компетентностей, насамперед із застосуванням ІКТ, які спрощують доступ до матеріалів, необхідних у процесі здобуття неформальної освіти.

З огляду на вищезазначене **метою статті** є огляд можливостей використання ІКТ у неформальній освіті співробітників ІТ-компаній.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що на базі сучасних технологій створено велику кількість програмного забезпечення та сформовано ланку процесів, які використовуються в управлінні проектами ІТ-компаній.

Нині до менеджера проектів в ІТ-компаніях висуваються такі ключові вимоги:

- знання й уміння у сфері розробки програмного забезпечення;
- знання платформ, що застосовуються;
- знання й уміння з управління проектами;
- знання й уміння у сфері лідерства та лідерських якостей;
- знання й уміння з управління роботою команд, командною роботою;
- знання і вміння з вирішення конфліктів;

- знання із психології та філософії;
- знання й уміння з використання програмних додатків і сервісів, які дозволяють автоматизувати управління проектами;
- знання внутрішніх процесів ІТ-компанії;
- знання іноземних мов тощо.

Як видно з наведеного вище списку, управління проектами в ІТ-компаніях вимагає широкого спектра знань та умінь, а отже, для постійного підвищення кваліфікацій співробітників ІТ-компанії вважають за необхідне насамперед підтримувати достатній рівень знань, умінь і навичок менеджера проектів, потрібних для досконалого управління проектами.

Визначним етапом глобальної технологізації європейських країн стала поява сучасних телекомунікаційних мереж і їхня інтеграція з інформаційними технологіями, тобто поява ІКТ. Вони стали основою для створення новітньої інформаційної сфери. Об'єднання комп'ютерних систем і глобальних телекомунікаційних мереж зробило можливим створення і розвиток інфраструктури, яка зв'язує нині все людство.

Робота ІТ-компаній тісно пов'язана з використанням ІКТ, адже розробка програмного забезпечення, його підтримка та консультування здебільшого виконується із застосуванням сучасних ІКТ. Насамперед варто відзначити, що ІТ-компанії країн Європи розуміють необхідність безперервної освіти своїх співробітників і саме тому провадять фінансування щодо розробки, використання та впровадження неформальної освіти на базі ІТ-компаній із використанням ІКТ.

Зокрема, можна виділити досвід Великої Британії, де бізнес відкрито фінансує як традиційну освіту, так і неформальну. У Нідерландах, Франції та Данії використовують кооперативне фінансування, коли неформальна освіта фінансується коштами бізнесу, держави та навіть коштами професійних асоціацій із різними частинами участі у фінансуванні.

На цьому етапі увага європейських колег щодо використання ІКТ в неформальній освіті зосереджена на таких ключових питаннях освітнього процесу, як:

1. Використання наявних курсів, розроблених іншими компаніями.

Розробка та впровадження мультимедійних курсів за допомогою систем управління навчанням (Learning Management Systems – LMS) [7].

Розробка і впровадження програмно-імітаційних комплексів (Business Simulation) [13] та ігрових симуляторів [12; 6] для спостереження за розвитком і адаптацією процесів управління розробкою програмного забезпечення ІТ-компаній і формування компетентностей із використанням новітніх підходів в управлінні ІТ-компаній.

Задля цього в ІТ-компаніях проводиться:

1. Розробка фахових оффлайн-курсів силами кваліфікованих співробітників компаній із подаль-

шим провадженням ІКТ для обробки, оцінювання й аналізу рівня набутих знань шляхом використання баз даних.

2. Впроваджується залучення консалтингових компаній та окремих спеціалістів ззовні задля проведення тренінгів і лекцій.

3. Відбувається розробка освітніх навчальних курсів із використанням LMS, мультимедійних систем і баз знань, програмно-імітаційних комплексів та ігрових симуляторів. Для цього використовуються готові рішення, які наявні на ринку і дозволяють зручно розробити необхідні матеріали та підготувати відповідний освітній контент. Із найбільш поширених готових рішень слід відзначити:

- Adobe Captivate: <https://www.adobe.com/products/captivate.html>;
- Easy Generator: <https://www.easygenerator.com>;
- iSpringSuite: <https://www.ispringolutions.com/ispring-suite>;
- Kahoot: <https://kahoot.com>;
- Hypermethod: <http://www.hypermethod.ru>;
- Articulate Storyline: <https://articulate.com>;
- Tech Smith's Camtasia: www.techsmith.com;
- Moodle: <https://moodle.org> тощо.

ІТ-компанії залучають спеціалістів для створення мультимедійного контенту. Здебільшого такі курси мають на меті висвітлення можливостей використання внутрішніх процесів, додатків або знань, які часто недоступні поза межами ІТ-компанії та є об'єктом її авторського права;

4. Підтримується використання готових навчальних курсів, розміщених на хмарних платформах:

- <https://www.coursera.org>;
- <https://www.udacity.com>;
- <https://www.khanacademy.org>;
- <https://www.udemy.com> тощо.

Відбувається розробка та впровадження програмно-імітаційних комплексів (далі – ПІК) або «бізнес-симуляторів», ігрових симуляторів робочого процесу управління проектами з розробки програмного забезпечення. Це дозволяє використовувати підходи гейміфікації [4] для мотивації використання ПІК у неформальній освіті. Наведено приклади ПІК:

ERPSimLab – <https://erpsim.hec.ca/erpsim> – ПІК для симуляції роботи в сучасних ERP-системах [5] SAPERP і SAPS4HANA, у яких учасники використовують реальну ERP-систему для адміністрування віртуальної компанії в умовах конкурентоздатного ринку (рис. 1);

- **EDUardo** – <https://edu-simulation.com/> – ПІК для симуляції роботи розвитку управлінських якостей співробітників ІТ-компаній, для здобуття та підвищення компетентностей із підприємництва, лідерства, комунікації, адаптування до змін та управління змінами (рис. 2);

- **Virtonomics** – <https://virtonomics.com> – ПІК побудована на технології блокчейн і доступна

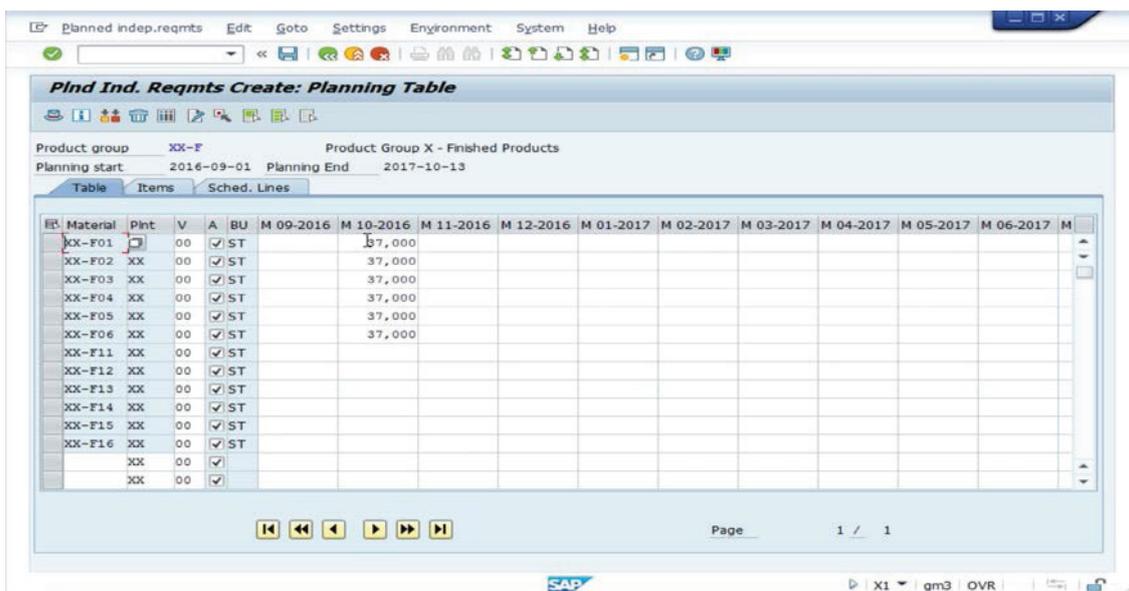


Рис. 1. Вікно SAP ERP системи в ERPsimLab

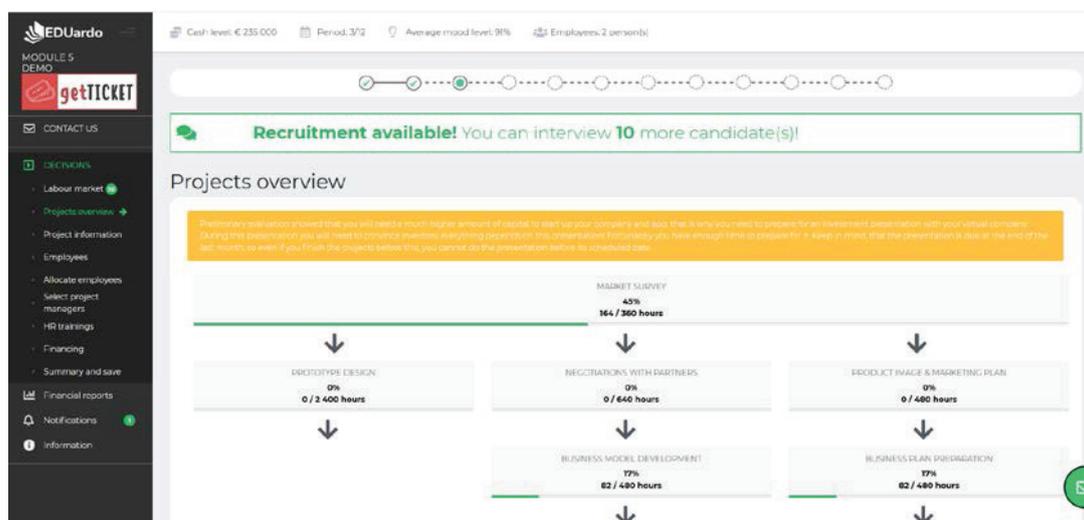


Рис. 2. Вікно ПІК EDUardo

кількома мовами. Дозволяє створити повноцінне бізнес-середовище для симуляції процесів управління різного бізнесу (в т.ч. ІТ-компанією). Включає в себе можливість керування різними ланками компанії. Дозволяє зрозуміти основні принципи управління компанією та стратегії подолання найпоширеніших труднощів, із якими зустрічаються компанії у процесі існування (рис. 3);

- **Cesim** – <https://www.cesim.com/> – ПІК для симуляції в різних напрямках, безпосередній галузі або індивідуально налаштований на потреби компанії (рис. 4).

Слід зазначити, що досвід імплементації ІКТ у неформальній освіті країн Європи має неабиякий вплив на формування та впровадження неформальної освіти в ІТ-компаніях пострадянського простору, у т.ч. і в Україні.

Нині ІТ-компанії в Україні намагаються перейняти закордонний досвід у сфері застосування ІКТ в неформальній освіті своїх працівників. Зокрема, їхня увага зосереджена на розробці та впровадженні офлайн та онлайн-сервісів, програмних додатків, бізнес-симуляторів, ігрових симуляторів, направлених на досягнення освітнього процесу у неформальній освіті в компанії.

Зокрема, значна увага приділяється використанню онлайн-курсів і ПІК. ПІК зазвичай містить велику кількість навчально-практичного матеріалу для застосування в навчальному процесі. Виклад навчального контенту із застосуванням елементів гейміфікації дозволяє підвищити рівень зацікавленості співробітників у використанні ПІК у неформальній освіті. Неабияким чинником підвищення

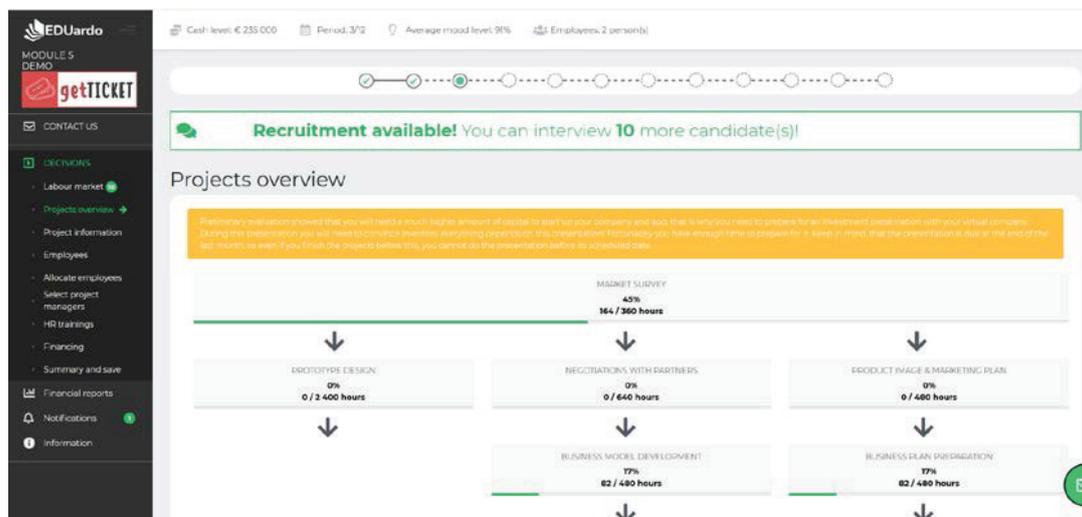


Рис. 3. Вікно PIK Virtonomics



Рис. 4. Напрями бізнес-симуляції Cesim

застосування таких ПІК стала їх побудова у хмарному середовищі, що дозволяє безперервно використовувати дані одного облікового запису на багатьох пристроях (у т.ч. персональних): планшети, смартфони тощо. Це дозволяє розпочати симуляцію на одному пристрої, а потім продовжити її на іншому.

ІКТ, направлені на розробку курсів, мають наповнений контент для поглибленого вивчення викладеного матеріалу у таких напрямках, як:

- 1) бізнес-процеси галузі;
- 2) внутрішні процеси ІТ-компанії;
- 3) програмні додатки або хмарні сервіси ІТ-компанії:

- такі, що створені та використовуються в самій ІТ-компанії, тобто є унікальними рішеннями, знання щодо яких недоступне поза ІТ-компанією за захищеними авторськими правами;

- такі, що створені на ринку ІТ та є у вільному або передплачуваному доступі;

- 4) технічні матеріали:
 - мови програмування;
 - фреймворки;
 - процеси тощо.

Нині в Україні розробляється платформа для розробки навчальних онлайн-курсів Easy Generator (<https://www.easygenerator.com>), яка має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, що дозволяє створити курси будь-якої складності.

Окрім того, у країні працює ряд компаній, котрі займаються підготовкою та впровадженням готових онлайн-курсів, направлених на підвищення рівня кваліфікації в різних напрямках:

- <https://www.ed-era.com> – студія онлайн-освіти, що працює в декількох напрямках;
- <https://prometheus.org.ua> – платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus, перший і найбільший проект безкоштовної освіти для всіх і кожного в Україні.

З огляду на безперервну та швидку зміну предметної галузі інформаційно-комп'ютерних технологій постає необхідність дослідження використання ІКТ у неформальній освіті ІТ-компаній.

Зрозуміло, що реалізація освітнього процесу в ІТ-компаніях є невід'ємною складовою частиною конкурентоздатного існування та розвитку компетентностей співробітників, а в її реалізації істотну роль відіграє застосування ІКТ, орієнтоване на

забезпечення розвитку та підвищення кваліфікацій фахівців.

Використання перспективних ІКТ у реалізації безперервної освіти в ІТ-компаніях ставить нові непрості завдання, рішення яких вимагає залучення навичок управління, педагогіки, методик і фінансування задля забезпечення якості навчання співробітників ІТ-компаній.

Висновки. Отже, застосування ІКТ у неформальній освіті ІТ-компаній європейських країн має більш виражений характер, реалізований у ширшому спектрі ІКТ, які використовуються, та сильнішому бажанні до здобуття неформальної освіти порівняно з вітчизняними спеціалістами. У свою чергу, в Україні спостерігається процес швидкого переймання досвіду європейських колег, що зумовлено насамперед прагненням утримувати гідні конкурентноздатні позиції та тісною співпрацею ІТ компаній України та Європи.

Тема потребує подальшого вивчення з метою виявлення різних підходів і методів впровадження ІКТ у неформальну освіту з управління проектами ІТ-компаній з урахуванням всіх специфік ІТ-галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанін О.С. Статистика розвитку ІТ-ринку в США, Україні світі. *Статистика України*. 2013. № 1 (60). С. 22-28. URL: http://194.44.12.92:8080/jspui/bitstream/123456789/1102/1/22-28_1%202013%202860%29_Bababin.pdf
2. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
3. Популярні системи з управління проектами. URL: <https://brainhub.eu/blog/best-issue-tracking-systems>.
4. Макаревич О.О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Young Scientist*. 2019. № 2 (17). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17143/1/357.pdf>.
5. Mark Hwanga, Kevin Cruthirdsb. Impact of an ERP simulation game on online learning. *The International Journal of Management Education*. 2017. Vol. 15. Issue 1.
6. Концедайло В.В., Вакалюк Т.А. Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять з курсу «Професійна практика програмної інженерії». Житомир : О.О. Євенок, 2018. 60 с.
7. Вакалюк Т.А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія / за заг. ред. Спіріна О.М. Житомир : вид-во ФОП «О.О. Євенок», 2018. 388 с.
8. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
9. Закон України «Про Національну програму інформатизації». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>.
10. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
12. Концедайло В.В. Застосування ігрових симуляторів у формуванні професійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2018.
13. Антонюк Д.С. Використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2018.

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

MAIN BASIS OF DESIGNING OF RESEARCH AND DEVELOPMENT INFORMATION SYSTEM OF THE NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE

У статті представлено результати теоретичного дослідження основних засад проектування інформаційної системи менеджменту наукових досліджень установ НАПН України. Проаналізовано державні та міжнародні стандарти побудови інформаційних систем. Виділено низку загальних підходів до побудови інформаційних систем. Визначено основні засади діяльності наукових установ НАПН України з уточненням термінологічного апарату. Звернено увагу на те, що процеси інформатизації менеджменту наукових досліджень в установах НАПН України розглядаються саме з погляду організаційного менеджменту. Виявлено, що ефективність використання системного підходу допомагає встановити причини прийняття неефективних рішень і надає інструменти для поліпшення планування і контролю. Оскільки будь-яке підприємство, установа чи організація є організаційно-економічною системою, яка функціонує всередині більшої системи, вона містить серію підсистем, що також взаємопов'язані та взаємодіють. Використання системного підходу дає змогу систематизувати і класифікувати організації за низкою загальних ознак, причому поняття «організація» як впорядкований стан цілого тотожне поняттю «система». Доведено, що ефективним інструментом підтримки наукової діяльності установ НАПН України є впровадження інформаційної системи менеджменту наукових досліджень. Наголошено на тому, що методологія створення інформаційної системи менеджменту наукових досліджень полягає в організації процесу побудови інформаційної системи та забезпеченні управління цим процесом для того, щоб гарантувати виконання вимог як до самої системи, так і до характеристик процесу розробки. Підкреслено, що у проектуванні інформаційної системи менеджменту наукових досліджень економічно доцільним є використання програмного забезпечення з відкритим кодом.

Ключові слова: інформатизація, інформаційна система, інформаційний менеджмент, електронний документообіг, наукові дослідження, менеджмент наукових досліджень, інформатизація менеджменту наукових досліджень.

The article presents the results of theoretical research of the basic principles of designing of research and development information system of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. The national and international standards on which information systems are built are analyzed. A number of common approaches to the construction of information systems are highlighted. The basic principles of activity of scientific institutions of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine with clarification of the terminological apparatus are determined. Attention is drawn to the fact that the processes of informatization of scientific research management in the institutions of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine are considered precisely from the point of view of organizational management. It has been found that the effectiveness of using a systematic approach helps to identify the causes of poor decision making and provides tools to improve planning and control. Because any enterprise, institution, or organization is an organizational and economic system that functions within a larger system, it contains a series of subsystems that are also interconnected and interacting. It was found that the use of a systematic approach makes it possible to organize and classify organizations on a number of general features, with the notion of "organization" as an ordered state of the whole identical to the concept of "system". It is proved that the implementation of the information system of scientific research management is an effective tool for supporting the scientific activity of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. It is emphasized that the methodology for creating a research management information system is to organize the process of building the IS and to ensure the management of this process in order to guarantee the fulfillment of requirements both for the system itself and for the characteristics of the development process. It is emphasized that the use of open source software is economically feasible when designing the research management information system.

Key words: informatization, information system, information management, electronic workflow, scientific research, management of scientific research, informatization of scientific research management.

УДК 681.3:377.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-35>

Середа Х.В.,

мол. науковий співробітник
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Досліджуючи процеси інформатизації менеджменту наукових досліджень в установах НАПН України, ми розглядаємо їх із погляду організаційного менеджменту. Менеджмент організацій забезпечує управління і регламентацію діяльності організації нормативно-правовими та соціально-психологічними методами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з теорією систем організаційні системи – це

складні системи, які є підсистемами соціально-економічної надсистеми [4]. В основу системного підходу до вивчення організації, що дав можливість розглядати її в єдності всіх складників підсистем і процесів, покладена загальна теорія систем (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Дружинін, П. Лоуренс, Б. Юдін) [19].

«Менеджмент» (від англ. management – управління) ми визначаємо як створення (організацію), максимально ефективного використання

(управління) і контроль соціально-економічних систем. Адміністрування – функція менеджменту щодо підтримки порядку в організаційних процесах [12].

Основною формою діяльності установ НАПН України є наукова діяльність. Наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання та використання нових знань.

Наукова діяльність у НАПН України полягає у виконанні фундаментальних і прикладних наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук. Менеджмент наукової діяльності в НАПН України передбачає адміністрування, підтримку порядку в організаційних процесах виконання фундаментальних і прикладних досліджень із педагогічних і психологічних наук [11]. Ефективним інструментом підтримки наукової діяльності установ НАПН України є впровадження інформаційної системи (далі – ІС) менеджменту наукових досліджень. Оскільки процеси менеджменту здійснюються за допомогою керування і групової роботи з різними типами документів, інформатизацію наукової діяльності доцільно розглядати насамперед у контексті процесів і функціональності систем електронного документообігу (далі – СЕД). Тому як таку ІС ми розглядаємо саме СЕД.

У розробці ІС однією з ключових вимог є відповідність розроблюваних систем і їх компонентів, а також документації чинним державним і міжнародним стандартам [17]. Закон України «Про стандартизацію» [8] визначає поняття «стандартизація» як діяльність, що полягає у встановленні положень для загального і багаторазового застосування щодо наявних чи можливих завдань із метою досягнення оптимального ступеня впорядкування у певній сфері, результатом якої є підвищення ступеня відповідності продукції, процесів і послуг їх функціональному призначенню, усуненню бар'єрів у торгівлі та сприянню науково-технічному співробітництву.

Згідно із Законом України «Про стандартизацію» «стандарт» – документ, розроблений на основі консенсусу та затверджений уповноваженим органом, що встановлює призначені для загального і багаторазового використання правила, інструкції або характеристики, які стосуються діяльності чи її результатів, включаючи продукцію, процеси або послуги, дотримання яких є обов'язковим. Стандарт може містити вимоги до термінології, позначок, пакування, маркування чи етикетування, що застосовуються до певної продукції, процесу чи послуги. Є декілька комплексів стандартів, які регламентують процеси проектування та розробки ІС. Найбільш повними є стандарти РД 50-680-88 «Методичні вказівки. Автоматизовані системи. Основні положення» [9] та РД 50-34.698-90 «Автоматизовані системи. Вимоги до змісту документів» [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри накопичення значного досвіду розробки СЕД, деякі важливі аспекти досі залишаються поза увагою дослідників. Серед них – передпроектне обстеження з використанням системного підходу. Розробка і впровадження СЕД, яка насправді стала б ефективним інструментом менеджменту наукової діяльності НАПН України, неможливі без ґрунтовного аналізу функціонування наявної нині паперової системи документообігу з визначенням основних теоретичних засад побудови такої СЕД та окреслення інформаційної моделі системи. Саме передпроектне обстеження такої організаційної системи дає змогу визначити можливі варіанти реалізації ІС, впровадження методології її розробки та підтримки протягом всього життєвого циклу ІС [5].

Мета статті полягає у визначенні основних теоретичних засад проектування ІС менеджменту наукових досліджень установ НАПН України.

Виклад основного матеріалу. Оскільки процеси менеджменту здійснюються за допомогою керування і групової роботи з різними типами документів, то інформатизацію наукової діяльності доцільно розглядати насамперед у контексті процесів і функціональності СЕД. Питання впровадження СЕД пов'язані з організаційними та технологічними проблемами. Основне питання, що стимулює вирішення організаційної складової частини, – це мотивація впровадження СЕД: як СЕД поліпшить діяльність компанії, підприємства або наукового інституту. Якщо для сучасної компанії або підприємства ефективність впровадження СЕД виражається в прибутку і є необхідною складовою частиною її діяльності, то для наукової організації сьогодні це питання якісних і ф'ючерських оцінок, престижу. Це зумовлює шляхи розв'язання технологічних проблем, які, з одного боку, залежать від фінансування, а з іншого – визначаються власне предметною сферою. Завдання СЕД для сучасної компанії або підприємства типізовані та вирішені в багатьох системах, широко представлених на ринку. Але оскільки вартість готової СЕД-платформи занадто велика, таке рішення прийнятне для великих компаній і підприємств. Іншим варіантом є використання вже наявних програмних платформ СЕД, їхнє конфігурування і настроювання конкретної СЕД вимагатимуть менших матеріальних витрат, але вони будуть ефективними для тих замовників, для яких завдання проекрованої СЕД типові та прозорі для проектувальників. В іншому разі етап передпроектного обстеження може істотно збільшити вартість системи, але не забезпечить адекватної ефективності. Тому у разі створення інформаційно-комунікаційної системи менеджменту наукових досліджень у НАПН України був застосований компромісний підхід, а саме використання

програмної платформи, що забезпечує базові функції СЕД, а також підтримує розвинені засоби розробки застосунків [11].

Методологія створення ІС полягає в організації процесу побудови ІС та забезпеченні управління цим процесом для того, щоб гарантувати виконання вимог як до самої системи, так і до характеристик процесу розробки. Сьогодні існує не так багато методологій, особливо повних, тобто таких, що враховують всі стадії життєвого циклу програмного забезпечення. Саме методологія визначає, які мови і системи будуть застосовуватися для розробки програмного забезпечення, і рекомендує, який технологічний підхід буде використано. Гнучкі методології розробки орієнтовані на ітеративну розробку програмного забезпечення (далі – ПЗ) і на мінімальну формалізацію процесу.

Застосування системного підходу для вивчення діяльності організації дає змогу значно розширити уявлення про її сутність і тенденції розвитку, більш глибоко та всебічно розкрити зміст процесів, що відбуваються, виявити об'єктивні закономірності формування цієї багатоаспектної системи. У літературі є безліч визначень системного підходу. Найбільш повною та лаконічною за змістом є дефініція В. Садовського [1], котрий зазначав, що системний підхід (або системний метод) є експліцитним (очевидним, відкритим) описом процедур визначення об'єктів як систем і способів їх специфічного системного дослідження (описів, пояснень, прогнозів).

Будь-яка організація розглядається як організаційно-економічна система, що має входи і виходи та певну кількість зовнішніх зв'язків. Таким чином, організаційна система – це певна сукупність внутрішньо взаємозалежних частин організації, яка формує певну цілісність.

Будь-яке підприємство, установа чи організація – це організаційно-економічна система, що функціонує всередині більшої системи: зовнішньополітичного, економічного, соціального та технічного середовища, в якому постійно здійснюється складна взаємодія. Вона включає серію підсистем, які також взаємопов'язані та взаємодіють. Порушення функціонування в одній частині системи викликає труднощі в інших її частинах. Значення системного підходу полягає в тому, що менеджери можуть простіше погоджувати свою конкретну роботу з роботою організації загалом, якщо вони розуміють систему і свою роль у ній. Системний підхід допомагає встановити причини прийняття неефективних рішень, він же забезпечує засоби та технічні прийоми для поліпшення планування і контролю. Вважається, що розгляд організації як системи є продуктивним, оскільки дає змогу систематизувати та класифікувати організації за низкою загальних ознак. Поняття «організація» як впорядкований стан цілого тотожне поняттю «система» [13]. Міжнародний стандарт

ISO (15704:2000) визначає організаційну систему (enterprise) як об'єднання організацій, що мають визначені місію, задачу та ціль для продукування продуктів або надання послуг [15].

Під інформатизацією організаційних систем розумітимемо необхідну та достатню множину правових, організаційних, економічних, наукових і науково-технічних рішень і процесів, спрямованих на створення інформаційно-комунікаційних систем із метою задоволення інформаційних потреб, забезпечення й автоматизації бізнес-процесів, підтримки прийняття рішень і підвищення ефективності керування організаційними системами із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [2].

Для визначення поняття ІС скористаємося таким тлумаченням: це множина сутностей і зумовлених зв'язків між ними, яка забезпечує досягнення мети інформатизації організаційної системи [3].

У проектуванні інформаційної системи менеджменту наукових досліджень доцільно використовувати відкрите програмне забезпечення (англ. open source software). Як зазначає В.Ю. Биков, актуальним для розробки таких систем є «використання ПЗ з відкритим кодом», оскільки воно «дещо знижує рівень залежності від ІКТ-аутсорсерів» [18].

Найбільш вичерпним є тлумачення поняття «відкрита система» [16], запропоноване Інститутом інженерів з електроніки й електротехніки (IEEE): «відкрита система» – це система, що реалізує відкриті специфікації на інтерфейси, служби та формати даних, достатні для того, щоб забезпечити: можливість перенесення (мобільність) прикладних систем, розроблених належним чином із мінімальними змінами на широкий діапазон систем; спільну роботу (інтероперабельність) з іншими прикладними системами на локальних і віддалених платформах; взаємодію з користувачами у стилі, що полегшує останнім перехід від системи до системи (мобільність користувачів). Використання у розробці систем відкритих специфікацій дозволяє третім сторонам розробляти для цих систем різні апаратні або програмні засоби розширення і модифікації, а також створювати програмно-апаратні комплекси з продуктів різних виробників.

Висновки. Побудова ІС різних типів, зокрема ІС менеджменту наукових досліджень, повинна ґрунтуватися на дотриманні чинних державних і міжнародних стандартів. Для аналізу діяльності організації доцільно спиратися на застосування системного підходу, оскільки він дає змогу виділити і структурувати всю складну багаторівневу побудову такої системи та виявити зв'язки між її елементами. Це дасть змогу побудувати ефективну інформаційну модель для ІС, що розробляється. Ефективним для розробки таких ІС є використання ПЗ із відкритим кодом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ефективних шляхів підготовки майбутніх користувачів до використання ІС і розробленні методики її впровадження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 278 с.
2. Маслянюк П.П. Системне проектування процесів інформатизації. *Наукові вісті НТУУ «КПІ»*. 2008. № 1. С. 28-36.
3. Маслянюк П.П. Основні положення методологій системного проектування інформаційно-комунікаційних систем. *Наукові вісті НТУУ «КПІ»*. 2007. № 6. С. 54-60.
4. Маслянюк П.П., Майстренко О.С. Бізнес-інжиниринг організаційних систем. *Наукові вісті НТУУ «КПІ»*. 2011. № 1. С. 69-78.
5. Маслянюк П.П., Майстренко О.С. Системна інженерія проектів інформатизації організаційних систем. *Наукові вісті НТУУ «КПІ»*. 2008. № 6. С. 34-42.
6. Закон України «Про національну програму інформатизації». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>.
7. Маслянюк П.П., Стокоз К.В. Розробка та дослідження технологій автоматизованого проектування корпоративних порталів. *Сучасні проблеми прикладної математики та інформатики*. Львів, 2006.
8. Закон України «Про стандартизацію». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>.
9. Стандарт РД 50-680-88 «Методичні вказівки. Автоматизовані системи. Основні положення». URL: http://www.oхранatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/10/10101/index.php.
10. Стандарт РД 50-34.698-90 «Автоматизовані системи. Вимоги до змісту документів». URL: http://www.rugost.com/index.php?option=com_content&view=article&id=98:50:34698-90&catid=22:34&Itemid=53.
11. Задорожна Н.Т., Тукало С.М., Петрушко В.А. Інформаційна система менеджменту наукових досліджень в НАПН України. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 129-137.
12. Задорожна Н.Т., Петрушко В.А., Тукало С.М. The Information System as a Tool to Manage R&D at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: інтеграція, гармонізація та трансфер знань. (ICTERI 2012)»*. С. 82-95.
13. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
14. Петрова А.Н., Еськова А.В., Лошманов А.Ю. Проблема выбора методологии разработки информационной системы ВУЗа. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/2/58.pdf>.
15. Industrial automation systems – Requirements for Enterprise Reference Architectures and Methodologies: International Standard 15704:2000, 1999. URL: <https://www.iso.org/standard/28777.html>.
16. Телекомунікаційні системи та мережі. Т. 1. Структура й основні функції. URL: <http://www.znanius.com/3586.html>.
17. Серета Х.В. Теоретичні основи інформатизації менеджменту наукових досліджень у галузі педагогічних наук. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 4 (42). С. 181-199. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1051>.
18. Биков В.Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/43448/39880>.
19. Монастирський Г.Л. Теорія організації : навчальний посібник. URL: https://pidruchniki.com/17190512/menedzhment/organizatsiya_sistema#70.

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл не розміщується у мережі, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви отримуєте звіт, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; порівняльну таблицю однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; офіційний звіт про надану послугу із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами і розроблене виключно для пошуку текстових збігів саме у наукових дослідженнях, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок третіми особами;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки будь-яких наукових досліджень: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 16

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *І. Стратій*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,66. Ум.-друк. арк. 21,39.

Підписано до друку 30.10.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.